

**DA REFORMA EDUCACIONAL FASCISTA À REFORMA DO ENSINO MÉDIO E
RESOLUÇÃO CNE/CP Nº4/2024 COM A HEGEMONIA EMPRESARIAL DA
EDUCAÇÃO BRASILEIRA: O QUE GRAMSCI TEM A NOS DIZER?**

**DE LA REFORMA EDUCATIVA FASCISTA A LA REFORMA DE ESCUELA MEDIA Y
LA RESOLUCIÓN CNE/CP Nº 4/2024 CON LA HEGEMONÍA EMPRESARIAL DE LA
EDUCACIÓN BRASILEÑA: ¿QUÉ TIENE QUE DECIRNOS GRAMSCI?**

**FROM THE FASCIST EDUCATIONAL REFORM TO THE HIGH SCHOOL REFORM
AND CNE/CP RESOLUTION Nº 4/2024 WITH THE CORPORATE HEGEMONY OF
BRAZILIAN EDUCATION: WHAT DOES GRAMSCI HAVE TO TELL US?**

Aqui será inserido o DOI do artigo DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v18i1.65770>

Deise Rosalio Silva¹

Resumo: O pensamento crítico de Gramsci em seu conjunto e, em particular, na análise sobre a reforma educacional fascista, a chamada “Reforma Gentile”, nos adverte para as implicações nefastas das políticas educacionais autoritárias. Desse modo, partindo da exposição de elementos centrais do exame realizado por Gramsci da reforma fascista da educação, dialogando com categorias fundamentais de sua obra, analisaremos o cenário educacional contemporâneo no Brasil, sobretudo com a reforma do Ensino Médio, a atuação de lideranças corporativas e fundações privadas na construção de consenso de uma Base Nacional Comum Curricular e delineamento da formação docente como a principal agenda educacional brasileira, fragilizando os processos democráticos e compromissados com a transformação social.

Palavras-chave: Reforma educacional fascista. Gramsci. Política Educacional. Reforma do Ensino Médio. Resolução CNE/CP nº 4/2024.

Resumen: El pensamiento crítico de Gramsci en su conjunto, y particularmente en su análisis de la reforma educativa fascista, la llamada “Reforma Gentile”, nos alerta sobre las implicaciones nefastas de las políticas educativas autoritarias. De esta forma, a partir de los elementos centrales del examen de Gramsci sobre la reforma fascista de la educación, en diálogo con las categorías fundamentales de su obra, analizaremos el escenario educativo contemporáneo en Brasil, especialmente con la reforma de la Escuela Media, el trabajo de los líderes empresariales y de las fundaciones privadas en la construcción de un consenso sobre un currículo de Base Nacional Común y el delineamiento de la formación docente como principal agenda educativa brasileña, debilitando los procesos democráticos comprometidos con la transformación social.

Palabras clave: Reforma educativa fascista. Gramsci. Política Educativa. Reforma de la Escuela Media. Resolución CNE/CP nº 4/2024.

Abstract: Gramsci's critical thinking as a whole and, in particular, in his analysis of the fascist educational reform, the so-called “Gentile Reform”, warns us of the harmful implications of authoritarian educational policies. In this way, starting from the central elements of Gramsci's examination of the fascist reform of education, dialoguing with fundamental categories of his work, we will analyze the contemporary educational scenario in Brazil, especially with the High School Reform, the work of corporate leaders and private foundations in the consensus building of a National Common Curriculum Base and the delineation of teacher training as the main Brazilian educational agenda, weakening democratic processes and committed to social transformation.

Keywords: Fascist educational reform. Gramsci. Educational policy. High School Reform. Resolution CNE/CP nº 4/2024.

Introdução

Antonio Gramsci (1891-1937), italiano, de Ales, pequena cidade de uma ilha subjugada e tida como atrasada: a Sardenha. Contemporâneo dos acontecimentos mais marcantes do século XX: primeira Guerra Mundial, revolução socialista na Rússia, ebulição do movimento operário, surgimento de partidos comunistas em vários países, protagonista do advento do Partido Comunista Italiano, presenciou o fracasso das tentativas socialistas no Ocidente, além da ascensão e repressão fascista, responsável pelos seus últimos 11 anos de vida encarcerado.

Dos mais relevantes militantes políticos e teóricos marxistas com um imenso legado, entre inúmeros artigos publicados durante a sua atuação como jornalista aos 33 cadernos escritos durante seu período encarcerado pelos ditames do regime fascista.

Suas contribuições abarcam diferentes áreas, das ciências sociais, humanas, políticas, história, crítica literária, antropologia, serviço social, educação e, novas pesquisas tem demonstrado o alargamento para inter-relações possíveis em outras áreas em incontáveis temáticas que se nutrem das suas ricas conceituações e problematizações. Não à toa, é hoje um dos autores italianos mais lido, pesquisado e traduzido no mundo.

Em resposta aos problemas do seu tempo, Gramsci desenvolve profundas conceituações ao longo de sua trajetória de estudos e reflexões sobre crise e análise das situações concretas, movido pelo ideário de construção de um mundo que depusesse essa ordem desigual e degradante e a emancipação humana não fosse mais apenas uma aspiração abstrata, mas realidade operante. Nessa rica herança deixada por Gramsci encontramos conceituações como: intelectuais, hegemonia, Estado, filosofia da práxis, guerra de posição, guerra de movimento, revolução passiva, sociedade civil, sociedade política, escola unitária, cultura, vontade coletiva, tradutibilidade, senso comum, entre outras, além de suas reflexões sobre subalternidade, jornalismo, literatura, folclore, política e história.

Toda essa rede de formulações e conceitos permitiram com que Gramsci realizasse a tradutibilidade do marxismo, enriquecendo-o com a sua concepção revolucionária de educação para a superação da subalternidade, de modo que pode ser considerada uma síntese ampliada do legado de Marx.

A centralidade do pensamento gramsciano encontra-se no encadeamento irremissível entre educação e política, de modo que, em distintas passagens, ao longo de toda sua obra, é possível encontrar formulações, reflexões e provocações que nos permite conhecer o seu pensamento político-pedagógico e como ele é vivaz ainda para pensar os problemas de nosso tempo.

Nesse sentido e, nos limites possíveis desse espaço, esse texto versará sobre o cenário atual das políticas educacionais brasileiras, em especial, a reforma do Ensino Médio - em diálogo com a reforma educacional fascista, que tanto mobilizou as críticas mais diretas de Gramsci à escola de seu tempo durante o período na prisão -, a Base Nacional Comum Curricular e a Resolução CNE/CP nº 4/2024 sobre a formação de professores com a interface da hegemonia do empresariado da educação.

No contexto de rebaixamento da formação dos jovens e seus docentes, da precarização do trabalho e plataformização da educação, evocar Gramsci é precioso para o resgate da premissa da escola enquanto espaço de conhecimentos, não de conformação de comportamentos, enquanto esfera fundamental para uma elevação intelectual e moral das massas, mobilizadora de uma vontade coletiva na construção de respostas de real enfrentamento contra essas políticas de subalternidade. Ao mesmo tempo que é uma denúncia do lastro de mazelas que políticas educacionais de governos autoritários podem deixar em toda esfera social.

A reforma da educação na Itália fascista

Ao longo das 2362 páginas dos Cadernos do cárcere, o nome “Gentile” é citado 150 vezes, sendo muitas dessas ocorrências relacionadas à crítica formulada por Gramsci à reforma da educação conduzida por Giovanni Gentile. A reforma educacional conhecida como Reforma Gentile, foi considerada a mais fascista das reformas implementadas pelo governo Mussolini. O fascismo determinaria uma nova maneira de encarar a educação pública. Mais do que chave fundamental de formação humana, ela passaria a ser instrumentalizadora do regime.

Viabilizada em um conjunto de leis lançadas entre 1922 e 1923, trouxe modificações profundas ao sistema educacional italiano.

Alterou a estrutura da escola elementar, reduzindo os anos de instrução, sem garantia sequer dos 5 a 8 anos que estava anteriormente na letra da lei, o que resultou em diminuição significativa do tempo dedicado à formação básica das crianças, impactando negativamente em sua educação fundamental. A reorganização levou à implementação de salas multisseriadas, onde um único professor ensinava a alunos de idades diversas. Essa prática comprometeu a qualidade do ensino, tornando difícil atender às necessidades específicas de cada faixa etária. Muitas crianças tiveram os anos de escolaridade reduzidos para 3 anos e frequentavam salas em que um só professor dava aulas para jovens de 6 a 14 anos (Borghi, 1974).

A Reforma Gentile restringiu os conteúdos trabalhados na escola em cada uma das modalidades, excluindo disciplinas consideradas clássicas, como gramática, latim e filosofia. Essa medida visava alinhar o currículo escolar aos princípios e valores do fascismo, limitando a diversidade de pensamento.

Aprofundou a segregação no ensino médio, diferenciando entre instrução clássica (preparo para a universidade), técnica (capacitação profissional específica) e normal (preparação para a docência na

escola primária) (Horta, 2008). Essa segmentação refletia a ideologia fascista de destinar diferentes caminhos educacionais, com recortes de classe, gênero e raça, limitando ainda mais a formação dos grupos sociais subalternos.

A criação do Liceu Científico, destinado a absorver grande parte dos alunos e, assim, preservar o antigo Liceu clássico como um “cenáculo de elites intelectuais” e a criação do Liceu feminino, evidenciam a tentativa de moldar diferentes grupos da sociedade de acordo com os valores fascistas, preservando a elite intelectual enquanto limitava as oportunidades para amplos estratos.

O Liceu feminino era reservado às jovens que não deveriam se preocupar em trabalhar, nem aspiravam à formação superior, restringiam-se a cursos de complementação cultural para que as moças soubessem se portar e conversar com maior “fineza espiritual” e “moralidade”.

A eliminação da Escola Técnica, a fundação da escola complementar e a criação de cursos integrativos de iniciação profissional de nível elementar de duração de 3 anos, destinado a capacitar os alunos para trabalhos simples, também colocavam-se na mesma esteira de um certo *apartheid* educacional.

Gramsci, no Caderno 12, parágrafo 2 do, destaca a ruptura entre ensino primário e médio, provocada pela Reforma Gentile:

A fratura determinada pela reforma Gentile entre a escola primária e média, por um lado, e a escola superior, por outro. Antes da reforma, uma fratura desse tipo existia, de modo marcado, somente entre a escola profissionalizante, por um lado, e a escola média e superior, por outro: a escola primária era colocada numa espécie de limbo, por algumas de suas características particulares. Nas escolas primárias, dois elementos se prestavam à educação e à formação das crianças: as primeiras noções de ciências naturais e as noções dos direitos e deveres do cidadão. As noções científicas deviam servir para introduzir a criança na *societas rerum*; os direitos e os deveres, na vida estatal e na sociedade civil. (2007, p. 1540).

Ressalta o caráter marginalizador da reforma, ao imputar ao ensino elementar um cunho definitivo, destinado à formação da classe trabalhadora, com um currículo enxuto, sem sequer atribuir ênfase aos direitos e deveres e às ciências naturais, como existia antes da reforma, e ao criar cursos de iniciação profissional, sem chances reais de possibilitar o prosseguimento nos estudos.

Aprofundava-se ainda mais o caráter dual da escola, segregando quem receberia uma formação que possibilitaria dar prosseguimentos aos estudos e quem teria na formação elementar efetivamente sua única chance de formação. Caráter esse que pode ser evidenciado em trecho do “Boletim Oficial do Ministério da Instrução Pública”:

[...] espera-se que o aluno do ginásio adquira “um profundo sentimento da liberdade e do dever humano” e “uma consciência mais profunda de sua própria personalidade”, do aluno da escola complementar se espera que conheça “o seu valor e o seu lugar” na sociedade da qual faz parte e se prepare “para a vida modesta e nem por isto isenta de pesados e difíceis deveres, que ele deverá viver como pessoa e como cidadão” (Horta, 2008, p. 209).

Quando criticado pelas escolas complementares não serem democráticas, Giuliano, colaborador de Gentile na construção da proposta, afirma:

“Diz-se que esta distinção tão absoluta e radical é pouco democrática, que ela estabelece uma separação muito forte e coloca os alunos muito cedo diante de uma escolha definitiva de sua carreira e de seu destino. Para ser franco, importa-me muito pouco que ela seja antidemocrática. O que importa, realmente, é que ela seja boa. Porque, se para fazer democracia é preciso desnaturalizar os diferentes tipos de escola e combiná-los todos em um tipo médio necessariamente falso, eu não tenho dificuldade nenhuma em negar mais uma vez a democracia” (Giuliano, 1924 *apud* Jovine, 1980, p.270).

A crítica enfática de Gramsci reflete a compreensão de que essa concepção oligárquica de ensino não apenas prejudicava a formação, mas também contribuía para a submissão das classes trabalhadoras, construindo quadros alinhados ao fascismo.

Gramsci afirma, no Caderno 10, parágrafo 41, que a reforma:

[...] reimplantou o ensino <da religião> nas escolas elementares (e foi ainda mais longe do que pretendia Gentile e expandiu o ensino religioso nas escolas médias) e justificou o seu ato com a concepção hegeliana da religião como a filosofia da infância da humanidade (2007, p.1295).

A Reforma Gentile também fortaleceu o papel da Igreja Católica na organização da escola e da cultura. Inicialmente pensado para o ensino elementar, o ensino religioso passou a abranger todos os segmentos escolares, inclusive a formação dos professores. O ensino religioso passou a ser considerado o "fundamento e coroamento" da educação pública, destacando a intenção de moldar não apenas o conhecimento, mas também os valores e a moralidade das gerações futuras de acordo com os princípios da Igreja Católica.

A atual reforma do Ensino Médio brasileiro

A reforma educacional fascista italiana rapidamente promoveu um direcionamento ideológico e uma mudança substancial nos objetivos educacionais, de modo a torná-los mais aderentes ao sistema fascista, analogamente no Brasil identifica-se um movimento de encaminhamento autoritário dos propósitos educacionais no país.

Ainda que já houvessem discussões no Congresso Nacional sobre a proposição de alterações para o Ensino Médio desde 2013, foi após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, orquestrado por um golpe político-jurídico-midiático, que celeremente buscou-se uma reforma educacional mais alinhada aos interesses dos golpistas.² Em 22 de setembro de 2016, é publicada através da Medida Provisória nº 746, em caráter de urgência, o Novo Ensino Médio.

Uma série de medidas provocaram algumas mudanças infaustas que nem mesmo o governo fascista italiano ousou fazer. O próprio portal do Ministério da Educação declarava que se tratava da maior mudança realizada na educação brasileira desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96.

Entre as principais modificações dessa Medida Provisória, publicada posteriormente como a Lei 13.415/2017, sem o devido debate público tributário a uma verdadeira República, estão: desmantelamento das disciplinas e conteúdos científicos, a impossibilidade de escolha real dos jovens e a abertura à desprofissionalização docente.

O currículo passaria a ter como obrigatório para os 3 anos do Ensino Médio apenas Português, Matemática e Inglês, impondo uma dissolução dos demais componentes curriculares. Qualquer outra disciplina dependeria do arranjo que seria feito em um dos itinerários formativos, a serem ofertados de acordo com as possibilidades de cada sistema de ensino. A lei previa cinco itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias e formação técnica e profissional.

Similarmente ao ocorrido durante a reforma educacional fascista italiana com a substituição das Escolas Técnicas pela escola complementar e a criação de cursos integrativos de iniciação profissional, a reforma do Ensino Médio brasileiro rebaixava o caráter profissionalizante ao reduzi-lo a “itinerários formativos”, que não profissionalizam nem se agregam à uma formação geral científica sólida. Além disso, atacava diretamente o modelo de Ensino Integrado de formação geral e profissional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que é o que temos de mais exitoso e estruturado em termos de financiamento, recursos humanos, materiais, planos de carreira e resultados em avaliações internas e externas, mas que, infelizmente, atende um número muito reduzido de estudantes, cerca de apenas 1% do alunado do Ensino Médio.³

Embora a propaganda inicial veiculada pelo governo fosse de que essa reforma atenderia aos interesses dos jovens, possibilitando que eles escolhessem o itinerário mais adequado ao seu “projeto de vida”, a lei não considerava as condições de extrema desigualdade que dominam o território nacional. Cerca de 88% dos jovens que estão no Ensino Médio, segundo dados do Censo Escolar de 2022 do INEP (Brasil, 2023b), cursam em escolas públicas estaduais que não poderão ofertar esses itinerários, dado o histórico de subfinanciamento da educação no Brasil. Cabe ressaltar que mais de 3 mil municípios brasileiros apresentam uma única escola de ensino médio pública. E não há previsão sequer do cumprimento das metas estipuladas pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014). Assim, sem nenhuma garantia de igualdade de condições de oferta, muito menos de permanência, as desigualdades educacionais se aprofundarão enormemente entre os jovens no Brasil, ampliando o abismo entre redes públicas e privadas.

Pesquisas demonstram inúmeros dados estarrecedores de como vinha ocorrendo a implementação dessa lei no país, em grande parte no estado de São Paulo, justamente porque São Paulo se antecipou na sua implementação ainda durante a fase mais aguda da pandemia de Covid-19, o que escancara o desrespeito ao princípio educacional fundamental de gestão democrática da atual Constituição Federal de 1988. Esse procedimento autoritário de constituição de currículos estaduais para a implementação dessa reforma foi seguido pelos demais estados do país, desnudando a aversão ao

debate com os movimentos sociais organizados, os profissionais da educação, as comunidades locais, em suma, uma repulsa aos processos efetivamente democráticos.

De acordo com a pesquisa realizada pela REPU “Rede Escola Pública e Universidade”⁴, a fragmentação curricular elevou-se absurdamente com a criação de distintas disciplinas dentro dos itinerários, “o estado de São Paulo, por exemplo, implementou 276 novas disciplinas, o Distrito Federal, 601 e o Pernambuco, 224; o Ceará consolidou 450 unidades curriculares eletivas” (Repu, 2022).

Em São Paulo, os itinerários formativos mais ofertados foram “Cultura e Movimento” e “Meu papel no desenvolvimento sustentável”. Ao observar o currículo da rede estadual paulista, verifica-se, por exemplo, no itinerário “Superar desafios é de Humanas” (3º ano), na matriz curricular de aprofundamento da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, constam as aulas de “Marketing Digital e Vendas em Redes Sociais” I, II e III ministradas, respectivamente, por professores de Filosofia, Geografia e História (São Paulo, 2020).

Em todo território nacional multiplicam-se disciplinas que mais parecem fantasiosas, encontram-se matérias intituladas “O que rola por aí”, “Coaching”, “RPG”, “A arte de morar”, “Mundo Pets S/A”. Nesse cenário, evidencia-se, além do esvaziamento científico das distintas áreas do conhecimento, a precarização do trabalho docente com um aumento brutal de trabalho para a composição desse engodo curricular que torna os componentes irreconhecíveis, chegando ao cúmulo de termos localidades com professores ministrando 15 disciplinas diferentes (Repu, 2022).

Como se não bastasse essa problemática, a falta de professores se agravou muito, não houve novos concursos, nem previsão e contratação para atender a demanda do aumento da carga horária e de toda essa fragmentação curricular. A realidade tem demonstrado que a ampliação da carga horária tem se dado efetivamente a distância, por meio de plataformização⁵, mais uma forma de garantir interesses de quem atua nesse mercado digital, escancarando-se assim a falácia do ensino integral no Novo Ensino Médio.

Uma pesquisa realizada com a primeira geração de estudantes (2021-2023) que cursaram o Novo Ensino Médio na rede estadual paulista traz dados sintomáticos e alarmantes desse cenário, “seis em cada dez estudantes não cursaram os itinerários formativos que escolheram (64,5%)”, “oito em cada dez estão insatisfeitos com os componentes curriculares do Novo Ensino Médio (81,5%)”, “85,0% afirmaram que não se sentem preparados para o exame ou para outros vestibulares”, a ampliação da carga horária prometida pela lei não ocorreu como esperado, visto que “61,8% dos/as estudantes entrevistados/as afirmaram não terem frequentado as aulas de expansão em suas escolas”. Em relação a composição curricular, “87,2% dos/as entrevistados/as não mencionam qualquer aspecto positivo do NEM, e 92,7% defendem que ele seja cancelado/revogado” (Repu, 2024).

Ademais, a lei 13.415/2017 em seu Art. 36, §11 diz que, para o cumprimento das exigências curriculares do Novo Ensino Médio, os sistemas de ensino poderiam “reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento”, mediante “demonstração prática” ou “experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora

do ambiente escolar” (Brasil, 2017). Esta medida escancara o extremo descompromisso com a formação docente, corroborando para a desprofissionalização de fato, dado o espaço que se abre ao “notório saber”, como se não fosse uma profissão que exigisse formação robusta como outra qualquer.

Felizmente tivemos muitas resistências. Desde o lançamento precoce e autoritário da Medida Provisória 746/16 para a reforma do Ensino Médio, entidades sindicais como ANDES-SN e CNTE, entidades estudantis como UNE e UBES, entidades científicas como ANPED, ANFOP e FORUMDIR⁶ em seus manifestos e críticas, assim como trabalhadores da educação, distintos pesquisadores vinculados a diferentes grupos de pesquisa em Universidades públicas brasileiras de renome, dedicaram-se a crítica dessa política, coletando dados, promovendo reflexões e análises em diálogo com movimentos sociais e estudantes. Muitas produções já denunciavam os descabimentos dessa política (Mota, Frigotto 2017; Ramos, 2019, Süsskind, 2019, Cássio, Goulart, 2022a, Ribeiro da Silva, 2018; Ferreti, Ribeiro da Silva, 2017; Jacomini, 2022; Cássio, Goulart, 2022b).

Um movimento crítico se constituiu e atuou fortemente em produções, articulações e manifestações pela revogação da reforma do ensino médio. Toda a pressão gerada culminou na abertura de uma consulta popular pelo Ministério da Educação do governo Lula-Alekmin no início de 2023 e posterior apresentação do projeto de Lei 5230/23, proposto pelo governo federal para redefinir alguns pontos da política nacional do Ensino Médio no Brasil.

Em 31 de julho de 2024, por meio da Lei nº 14.945/2024, foi promulgada a Política Nacional de Ensino Médio, em resposta às alargadas críticas que o Novo Ensino Médio recebeu no país, à consulta pública e a todo movimento da sociedade civil organizada. Em uma tentativa de conciliação de projetos, sempre ilusória, alguns traços foram conquistados, mas a lei atual não transmuta a essência da proposta anterior. Inclusive, convém destacar que o relator do projeto foi ninguém menos que o deputado federal Mendonça Filho, que era o Ministro da Educação no governo Temer que deflagrou a proposta de reforma do Ensino Médio.

Entre as mudanças apresentadas que trouxeram, ainda que parcialmente, elementos significativos estão:

- Aumento da carga horária para a “formação geral básica”, de 1800 para 2400 horas, incluindo as demais disciplinas e não apenas português, matemática e inglês como obrigatórias nos 3 anos, como apontava a lei anterior de 2017. No entanto, a inclusão do termo “formação geral básica”, como sendo composto pela Base Nacional Comum Curricular e os itinerários formativos - portanto, não apenas o núcleo comum, mas também a parte diversificada - abre espaço para que se desvie carga horária das disciplinas estruturantes para os itinerários formativos e não há garantia de que essas disciplinas escolares serão recompostas de fato no currículo das escolas;
- Manutenção do ENEM com base na parte comum do currículo, sem considerar os itinerários formativos; a obrigatoriedade de oferta de, ao menos, dois itinerários formativos abrangendo três áreas do conhecimento;

Contudo, essas pequenas alterações não atendem as demandas levantadas pelo movimento crítico nacional. Outras mudanças ocorridas no texto da lei incitam o mesmo viés tão exprobadado por estudiosos da área das mais distintas entidades educacionais e pelos estudantes:

- A regulação que permite o aproveitamento de parte da carga horária do estudante mediante coma comprovação de experiência de trabalho e outras “experiências extraescolares” (Art.35, §4) evidenciando a contradição entre a cianaletra da lei, que prevê um ensino integral, que exigiria dedicação exclusiva aos estudos, e a presença de um dispositivo que estimula o ingresso precoce no mercado de trabalho, sabidamente em condições precárias como as atualmentes vividas, não apenas pelos jovens, neste país;
- Não há nenhuma apreciação sobre ensino noturno, apenas uma única menção no Art.36, §8, de que os municípios deverão manter pelo menos uma escola de ensino médio regular no ensino noturno;
- Não há determinação de carga horária das disciplinas, como sociologia, história, filosofia, geografia, química, física e biologia, diluídas e, na prática, desaparecidas na lei anterior, nem apontamento claro da obrigatoriedade da presença delas durante os 3 anos do ensino médio;
- Redução da carga horária de formação geral básica proposta para 2100 horas no caso de formação técnica profissional (Art.35C), ampliando as desigualdades educacionais entre os estudantes; (Brasil, 2024a);
- Não supressão do espaço destinado ao “notório saber” no caso da formação técnica profissional ou, como pontua, “em casos excepcionais”;
- Não obrigatoriedade do espanhol como língua estrangeira, desdenhando da nossa posição geográfica no mundo;
- Possibilidade de oferta à distância de parte do currículo;
- Itinerário técnico profissional sob gestão privada;

Como se vê, a escolha do governo atual por revisar uma lei que deveria ter sido revogada traz modificações que não alteram o caráter da reforma do Ensino Médio realizada e implementada nos governos Temer e Bolsonaro. Notabiliza-se como os processos de governos autoritários deixam um lastro difícil de apagar. Assim sendo, as críticas e os movimentos de resistência de pesquisadores, estudantes, professores e demais trabalhadores de diferentes entidades envolvidas com educação seguem, de maneira que o posicionamento nas trincheiras de luta se colocam como premissas nessa disputa de sentidos dos rumos da educação da maior parte da população brasileira.

Na mesma esteira política nefasta a BNCC sob a égide do empresariado

A reforma do Ensino Médio não está isolada, se insere no mesmo rastro de políticas que privilegiam os interesses do empresariado da educação. Essa trilha se compõe da política curricular nacional, uma nova resolução de formação docente e alargadas formas de interferência de setores privados na formulação de políticas, no controle da gestão e formação educacional brasileira. Nesse cenário, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁷ (Brasil, 2018a), como política de maior força de alavanca desse pacote reformista autoritário empresarial.

A BNCC tem como foco instrumentalizar e reduzir a autonomia dos profissionais, enquadrando o que interessa ensinar e como, dentro da matriz de competências e habilidades do mercado. Foi orquestrada, desde sua gênese, pela Fundação Lemann, inspirada no *Common Core*, política de padronização curricular dos EUA (Tarlau, Moeller, 2020).

O homem mais rico do Brasil sustentou o “Movimento pela Base”, como foi denominado a conjunção corporativa privada para criação de uma política de grande impacto no país, política essa pensada como um currículo nacional que orientasse formação, gestão e avaliações de desempenho, redefinindo a política educacional nacional ao interesse de um alto escalão da elite brasileira.

A Fundação Lemann mirou na BNCC como o seu mais importante projeto de alto impacto para todo o território nacional. E essa proposição ganha força graças à articulação que esses atores privados realizaram junto ao poder público brasileiro já em 2013, desde o primeiro Seminário promovido na Universidade Yale, para discussão de uma base comum curricular a espelho da desenvolvida nos EUA, com seus consultores e representantes do governo convidados com todas as despesas pagas pela Fundação Lemann e as ações promovidas em torno dos debates para formulação e aprovação do novo plano decenal de educação brasileira que deveria ser aprovado em 2014. Esse percurso foi costurado para que a Base Nacional Comum Curricular entrasse na lei do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), feito bem-sucedido que representou o grande escalão do empresariado da educação finalmente com suas mentes e mãos podendo direcionar a maior política pública do país.

Convém ressaltar que a Fundação Lemann não chegou a esse posto de poder e influência sozinha, em 1995 foi criado o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), com coordenações alternadas entre as diretorias dos diferentes institutos e fundações, como a Lemann, Instituto Ayrton Senna, Itaú Social, Instituto Unibanco, Fundação Roberto Marinho, Instituto Natura e Fundação Vale. Em 2022 chegaram a mais de 170 associações e toda essa articulação entre corporações privadas permitiu maior organicidade e difusão de atuação, possibilitando uma “frente única” na guerra de posição corporativa empresarial na disputa da ordenação dos rumos da sociedade brasileira e, em especial, da educação.

O falso arremedo na Resolução CNE/CP nº 4/2024

Como um braço dessa política está também a mais recente ação direta de rebaixamento da formação de professores, pautada pela Resolução CNE/CP nº 4 de 29 de maio de 2024, definidora das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Esse documento tenta ocultar os pontos mais problemáticos e criticados da Resolução nº 2 de 2019, mas mantém a sua essência.

A primeira contradição é escancarada com a separação que o documento demarca em relação à formação continuada, embora se intitule destinada a cursos de formação pedagógica e segunda licenciatura, o que não configura formação inicial. Há um evidente equívoco de concepção de formação continuada. Desconsidera-se a premissa fundamental que a docência se faz com formação inicial, formação continuada e valorização dos profissionais da educação, com planos de carreira e devida política de remuneração.

No Art. 7º expressa que as IES:

devem assegurar a integração da base comum nacional ao seu PPC (Projeto Pedagógico de Curso), articulado com PPI (Projeto Pedagógico Institucional) e com o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional), de modo a garantir: (...) XIII - a conexão do currículo de formação com conteúdos que fundamentam e balizam as diretrizes curriculares para a Educação Básica (Brasil, 2024b, p. 29)

É uma formação curricular. A rigor, o foco da formação docente é a formação para a BNCC, fragilizando absurdamente a necessária base teórica que alicerça uma efetiva formação sólida e reflexiva, limitando a docência a execução de prescrições, como manuais.

Ao longo do documento, em muitos trechos aparece a menção “requeridos para a docência”, em uma passagem do Art.14 traz “§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência” (Brasil, 2024b, p.36).

Como se mencionar “teoria e prática” no mesmo enunciado garantisse essa relação, é mais uma das vulgarizações que a gente costuma ver em educação, de termos sendo usados como significantes vazios. Como bem nos mostra Gramsci, forma é conteúdo, e a íntegra dessa resolução subjugam as teorias ao “requerido para a docência”, em uma delimitação dos conhecimentos que poderiam ser mobilizados nessa formação inicial, afinal, basta que a docente aprenda o que ela precisa para dar aula e se repertorie em portfólios, com registros de documentação das estratégias de aprendizagem, de modos de operacionalizar, e não de efetivamente pensar.

Ao longo do documento, “prática” aparece 32 vezes, enquanto “teoria” apenas 5, não tem unidade possível nem nos enunciados.

Um outro excerto que chama atenção, no Art.7º, aponta:

d) a ampliação da competência leitora e escritora e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da comunicação oral e escrita, do raciocínio lógico-matemático,

como elementos fundamentais da formação docente e do exercício profissional do magistério. (Brasil, 2024b, p.31)

Não há como esconder o viés reducionista dessa proposta de formação. E quando examinamos o desejável perfil de egresso, no Art.10, temos:

I - demonstrar conhecimento e compreensão da organização epistemológica dos conceitos, das ideias-chave, da estrutura da(s) área(s) e componentes curriculares para os quais está sendo habilitado para o exercício da docência; II - compreender criticamente os marcos normativos que fundamentam a organização curricular de cada uma das etapas e modalidades da Educação Básica e, em particular, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e da Base Nacional Comum Curricular; (...) VII - demonstrar conhecimento sobre o uso da linguagem e do pensamento lógico matemático no desenvolvimento do conteúdo específico de ensino; VIII - demonstrar conhecimento sobre diferentes formas de apresentar os conteúdos dos componentes e das áreas curriculares para os quais está habilitado à docência. (Brasil, 2024b, p.31-32)

Uma formação rebaixada e prescritiva é o que se preconiza e se espera do egresso em sua atuação.

Nessa lógica, a atuação docente é restringida à busca da garantia de dupla performance: a própria e a dos alunos, como se pudesse ser auditável pelos códigos de habilidades e competências demandados pela BNCC e replicados nas avaliações externas dos alunos, como se fosse possível controlar o que e como aprendem.

Em relação a carga horária, verifica-se que 1.600 horas (50%) da carga total mínima de 3.200 horas, são destinadas ao “Núcleo II – Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos das áreas de atuação profissional”, composto pelos conteúdos específicos das áreas e objetos de conhecimento “definidos em documento nacional de orientação curricular para a Educação Básica” (Brasil, 2024, p.34), ou seja, para a BNCC. Portanto, se mantém o foco em uma formação instrumental de habilidades e competências, ainda que o termo “competência”, não apareça explicitamente, mas o âmago não pode ser escondido, uma breve análise da Resolução já declara a que interesses ela serve.

No “Núcleo III - Atividades Acadêmicas de Extensão – AAE”, estipula 320h de extensão, mas em uma acepção restritiva, que fere o próprio significado de extensão, contrapondo-se a Resolução n.º7, de 18 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018b), que estabelece as Diretrizes para a Extensão no Ensino Superior. Nessa atual resolução da formação inicial percebe-se uma restrição da concepção de extensão, limitando à sala de aula, circunscrevendo o espaço em que as estudantes devem atuar. Ao vetar que a extensão se realize em espaços não escolares rebaixa as possibilidades de ampliação e formação cultural e o amplo leque de constituição e exercício da base docente.

Já no núcleo IV “Estágio Curricular Supervisionado”, obrigatório para todas as licenciaturas, encontramos a determinação que seja realizado em escolas de educação básica, objetivando “ser a ponte entre o currículo acadêmico e o espaço de atuação profissional do futuro professor”, para isso, demarca no § 5º que o estágio deve iniciar “desde o primeiro semestre do curso”; “iniciando com atividades de observação acompanhadas de protocolos claros e, progressivamente, incorporando atividades nas quais

o licenciando assuma ações docentes” (Brasil, 2024b, p.35). O carácter instrumental da formação está mais do que evidente, é reiterado a todo momento no documento. Além disso, verifica-se no Art.7, XIX:

g) a participação dos licenciandos nas atividades de estudo, reflexão e elaboração da proposta pedagógica das instituições de Educação Básica, nas reuniões pedagógicas, nos momentos de planejamento e reflexão sobre as práticas pedagógicas e nas atividades desenvolvidas nos órgãos e colegiados de gestão democrática existentes na escola. (Brasil, 2024b, p.31).

A compreensão de que não há problemas no estágio iniciar já no primeiro semestre, antes de prévia formação, não encontra paralelo em outras profissões. Alguém julgaria razoável e, pior, desejável estagiários de medicina no seu primeiro semestre do curso? Em um cenário de degradação do trabalho docente, sem concursos, condicentes planos de carreira e alto índice de adoecimento, esses estagiários cumprirão serviço nas escolas.

Essa medida atende à precarização, parece muito mais preocupada em suprir rapidamente as lacunas cotidianas de profissionais nas escolas de educação básica públicas, que seguem cada vez mais sucateadas, sem concursos públicos, do que com a real formação docente.

E aqui vale a pena olhar para o perfil de estudantes que compõem os cursos de licenciatura, de acordo com o Censo da Educação Superior 2022 do INEP (Brasil, 2024c), 55,7% dos estudantes de licenciatura são do sexo feminino, 34,1% utilizam financiamento estudantil, 12,9% recebem algum tipo de apoio social e 3,4% participam do programa de reserva de vagas. Quando olhamos para a Pedagogia, 69,4% são mulheres, 42,6% utilizam financiamento estudantil, 2,9% participam do programa de reserva de vagas e 12,8% recebem algum tipo de apoio social, números significativamente superiores aos de outros cursos. Portanto, o que se está marcando com essas políticas é uma formação pobre para professoras pobres darem aula para pobres. É a velha luta de classes e divisão do trabalho. Esse conjunto de políticas reputa às professoras a condição de subalternas no cenário educativo, potencializando a fragilidade e precariedade da docência na educação básica brasileira.

A fragilidade da Resolução para com uma formação ampla, sólida e contextualizada revela-se também quando se verifica que para a formação geral dos licenciandos (Núcleo I) são reservadas 880 (oitocentas e oitenta) horas, metade do tempo que a Resolução determina para a BNCC.

No art. 14 afirma-se “Os cursos de formação inicial de profissionais do magistério para a educação escolar básica em nível superior, em cursos de licenciatura”, “estruturam-se por meio da garantia da base comum nacional e suas orientações curriculares”, mais uma vez é posto e reafirmado o carácter redutor, inclusive do ponto de vista didático, não há reconhecimento da didática como ciência crítico-dialética do ensino (Longarezi, Pimenta, Puentes, 2023), mantém-se uma visão tecnicista da didática superada há mais de quatro décadas pelo árduo trabalho de inúmeros pesquisadores da área.

A Resolução CNE/CP nº 4/2024 ainda admite a formação em uma segunda licenciatura, dependendo da área, em um ano. Um licenciando em matemática pode em um ano adquirir uma segunda licenciatura em física. Mais uma vez, explicita seu carácter instrumental e redutor.

Se recuperarmos o sentido da educação enquanto ciência, é preciso considerar a produção de conhecimento e reconhecer que ela requer o movimento entre o concreto e o abstrato, entre o simples e o complexo, entre forma e conteúdo, entre o imediato e o mediado, entre teoria e prática — um movimento que precisa de espaço e condições para acontecer. É esse movimento que permeia novas reintegrações, compreensões, aprofundamentos, articulações e abstrações, possibilitando o desenvolvimento de análises críticas e leituras mais complexas de mundo. Portanto, precisamos de muito mais do que o estritamente necessário para dar aula.

Importante ressaltar que esse arremedo de Resolução desconsidera o esforço histórico, materializado com protagonismo da ANFOPE, especialmente, a partir de 2012, que culminou na Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Muitas instituições de Ensino Superior estavam em um processo de reformulação dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) dos seus cursos de licenciatura para adequação à Resolução de 2015, quando foram surpreendidas com a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e, agora, com essa bricolagem farsante que é a Resolução CNE/CP nº 4/2024.

A Resolução nº 2 CNE/CP de 2015, trazia avanços importantes ao destacar a complexidade da educação, a indissociabilidade entre formação inicial e continuada, a importância de um projeto nacional de sólida formação, interdisciplinar, ética, estética e política, com unidade entre teoria e prática. Ressaltava o caráter coletivo, organizacional e profissional na edificação de um repensar pedagógico, dos valores e saberes, que deveriam ser constituídos por grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas, atividades de extensão que envolveriam todos os profissionais da educação básica, objetivando uma reflexão fundamentada sobre a prática educativa e a busca de aperfeiçoamento não apenas do ponto de vista técnico, mas pedagógico, ético e político.

Convém retomar a concepção de docência que alicerçava a Resolução nº 2 CNE/CP de 2015:

a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2015, p.2).

Muito distinto de uma formação para aplicar a Base Nacional Comum Curricular que é o bojo dessa Resolução CNE/CP nº 4/2024. O uso que ela faz de termos da Resolução CNE/CP nº 2/2015 é de modo muito pulverizado, deslocado e contraditório com o teor do texto, incompatível com o que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 propunha como diretrizes para uma formação com solidez teórica e interdisciplinaridade.

Contrário, compõe o pacote de políticas de flexibilização e precarização, agrega-se a A atual Resolução para a formação docente não representa ruptura ou avanço qualitativo; ao contrário, insere-

se de modo orgânico no arcabouço de políticas de flexibilização e precarização trabalhista, reforçando dispositivos que aprofundam a desprofissionalização, a intensificação laboral e subalternização dos trabalhadores. Visa à flexibilização da formação docente, no bojo da noção de competência assumindo o núcleo da organização curricular, formando para o estrito necessário, em uma concepção pragmática e reducionista que atende à precarização da formação para a constituição de docentes flexíveis à precarização do trabalho. Caminham juntos a política de terceirização, o movimento crescente de redução do funcionalismo público, aumentando a contratação docente temporária e intermitente. É para formar esse docente que essa Resolução serve; é um recurso à formação passiva contra uma organização da categoria.

Fundamentalmente, o docente não ensina o que sabe, a rigor, ensina o que é. Se tem como fundamento uma ampla e sólida formação, pesquisadora e indagadora do seu fazer e do seu lugar no cenário das políticas, nesse desigual tabuleiro social, enquanto membro da sociedade civil, portanto, do Estado no seu sentido alargado integral, como pontuava Gramsci, no *front* de luta da principal instituição formadora da sociedade, que é a escola, o seu tecer cotidiano não será circunscrito às aulas de português, matemática, ciências, o seu mover cotidiano tencionará as relações contraditórias de uma sociedade de classes, patriarcal, machista, racista, homofóbica, abissalmente desigual, seu fazer precisará colocar esses antagonismos no “chão da escola”.

Nesse caminhar do percurso de aprendizagem, socialização e apropriação da cultura acumulada pela humanidade em sala de aula, todo docente precisará ter consciência do seu papel político, da disputa que se precisa travar por direitos de ser e estar no mundo sobre outras bases, que não estas que nos arredam. E isso não virá no manual da BNCC. Nessa arena não há estratégia didática que dê conta, não adianta só acumular diferentes planos de aula prontos para execução, porque o nosso maior problema não é didático, é político.

Consequências da hegemonia empresarial na educação: falseamento da formação e fragilidade democrática

Atualmente, testemunha-se no Brasil um cenário pior que o da reforma educacional fascista italiana com o pacote: reforma do Ensino Médio, BNCC e a Resolução CNE/CP nº 4/2024, do ponto de vista do abandono da escola enquanto espaço do conhecimento e de uma ampla e sólida formação docente, para um terreno de prescrições, capacitação para execução, conformação de comportamentos, habilidades socioemocionais e resiliência para um mercado cada vez mais sem trabalho, sem direitos, em que o sujeito precisa provar que é rentável e cavar sua empregabilidade e lugar no mundo.

Esse conjunto de políticas educacionais atuais no Brasil é mais nefasto que o de 1922 e 1923 do regime fascista, porque não apenas aumenta as desigualdades escolares entre a população pobre e a rica, mas representam uma real interdição à formação intelectual de imensos estratos da população e

promovem um apagamento da função intelectual docente, subalternizando profundamente esses profissionais.

O trabalho docente se reduz a um municiamento didático mínimo, passando a ser mais uma atuação motivacional de *coach*, como orquestradores de um longo processo seletivo para o trabalho.

Soma-se a essas problemáticas o terreno fértil que tem se constituído nas escolas, para o domínio do empresariado na gestão e no controle do trabalho docente de maneira policalesca, com medidas de avaliação constante, como a adotada “avaliação 360”⁸, que leva essa alcunha justamente pela autorregulação que provoca com apontamentos de todos os membros da comunidade escolar sobre qualquer elemento, gerando um ambiente de competição, punição nas relações cotidianas e exclusão do contrato de professores que não forem bem avaliados (Catini, Branco, 2023).

Esse caráter eliminatório de gestão empresarial cada vez mais adotado nas escolas públicas segue a cartilha do Banco Mundial, como em seu relatório “Professores Excelentes” prega:

A capacidade de um sistema escolar de identificar os professores menos eficazes é uma ferramenta poderosa para aumentar a qualidade do ensino. As pesquisas sugerem que o direcionamento sistemático anual dos 5% dos professores com desempenho mais baixo para “dispensa” pode gerar grandes ganhos na aprendizagem dos alunos ao longo do tempo (Hanushek 2011; Chetty, Friedman e Rockoff, no prelo). (Bruns, Luque, 2014, p. 36).

A eliminação é desejada e, nessa lógica, opera o trabalho docente e a formação que será concedida à população.

A educação sob a égide do empresariado trata de operar a “direita para o social, esquerda para o capital” (Neves, 2010). Tem um claro foco na gestão da pobreza e na contenção do conflito, tornando-a formação socioemocional para o empreendedorismo, em que, reiteradamente, busca-se formar para uma competição atroz, para que jovens introjetem essa lógica de mercado como seu projeto de vida, compreendendo que é sua a responsabilidade de tornar-se um produto rentável. Isso se acompanha de uma mudança profunda na forma do trabalho e no campo dos direitos, de uma *subsunção corporativa* dos direitos sociais (Catini, 2021). Se é que podemos falar em direito, porque, aliado à vedação da escola enquanto espaço do conhecimento, temos a interdição da ideia de direito universal, que, na frágil democracia brasileira ainda se lutava muito para alargar; agora parece deixar de existir de fato, quando teremos “direitos” com contrapartida.

Todo esse processo expressa novas formas de privatização, que vão atuando de maneira corrosiva de dentro das políticas públicas e demandam essa mudança na forma do trabalho. Em todo o território nacional a contratação de professores sem concurso público nas redes estaduais era de 40%, mas, em 2018, cinco estados apresentavam 61% de professores contratados sem concurso (Venco, Souza, 2021), modelo que enfraquece a resistência da categoria docente e se alastra em todas as frentes.

A alternativa para a sobrevivência num mundo de miséria crescente e avassaladora é a precariedade na forma e conteúdo do trabalho e da formação da população, e isso opera mudanças brutais na vida social, imprimindo uma lógica concorrencial degradante e desumanizante.

O direito passa a ser meritório, intermitente como o trabalho. Aliás, esse movimento de precarização da forma do trabalho está também em quem está defendendo o protagonismo dos jovens, assim como não se difere da determinação dos estágios dos licenciandos se iniciarem no primeiro semestre do curso. A própria formação dos jovens é vista como uma benesse, com a contrapartida do trabalho para o empresariado, e assim se esgarça a ideia de direito.

Utilizando categorias gramscianas de análise, podemos pensar na tradutibilidade da dominação pela mudança da forma do direito social, em um processo de guerra de posição muito bem manejado por fundações e instituições privadas. Estamos acompanhando uma hegemonia do empresariado da educação, com tentáculos chegando de diferentes formas, em todas as frentes, da creche ao ensino superior, na formação de professores, gestores e na organização de sistemas, de modo que institutos e fundações privadas parecem, de fato, ser mais o Ministério da Educação do que o próprio.

Constata-se um apagamento da fronteira entre público e privado, tamanha é a cadeia de influência, atuação e determinação nas políticas educacionais dessas corporações privadas, como se estivéssemos em uma harmonia social, como se não houvesse antagonismos. E, desse ponto de vista, o que temos vivido é mais pernicioso do que na época da reforma educacional fascista, com esse apagamento da luta de classes, como se nem soasse estranho que a faceta mais rica do país pautasse as políticas educacionais da mesma população que é explorada para que essas instituições privadas se mantenham mais lucrativas.

O submisso lugar que tem sido destinado aos docentes acompanha o também subjugado lugar que ocupam na formulação das políticas educacionais que, cada vez mais, são feitas em espaços novos, desconhecidos dos processos democráticos, em que professores e pesquisadores perdem terreno de participação para o *advocacy* empresarial.

A fração mais rica do país está ditando a política de educação da população, que é da classe diametralmente oposta, e o faz como se fosse altruísta, em um processo de “consenso por filantropia”:

quando recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais são usados por fundações privadas para obter um consenso entre múltiplos atores sociais e institucionais em apoio a uma determinada política pública, a despeito de tensões significativas, transformando a política pública em questão numa iniciativa amplamente aceita (Tarlau, Moeller, 2020, p.554).

Operam usurpando termos de demandas históricas das esquerdas, como “educação integral” e “emancipação”, deturpando seus sentidos, como se fossem os mesmos interesses os dos detentores da maior fatia do capital financeiro e os dos trabalhadores. Mas diante da miséria qualquer oferta de formação e trabalho é acolhida, ainda que precária, envolvendo trabalho não pago ou sub-remunerado, como a contrapartida que os jovens atuem como aprendizes no contraturno na empresa, e o crescente estímulo para que concorram com projetos em editais para realizar, no seu território, o que é tarefa do Estado, o que devia ser assegurado enquanto direito.

Crescem nas periferias ações sociais como essas, coadunadas pelo empresariado, formando militantes desse setor e reduzindo a cidadania à construção de empreendedores. Criando uma indústria

de serviços educativos, transmuta-se o trabalho de base que ocorria nas periferias, tornando cada vez mais a cidadania operacional para o capital e ampliando as relações de dependência.

Quando são suprimidas as possibilidades de posicionamento coletivo e de resistência, as mudanças vão se impondo pela aniquilação dos sujeitos políticos. Isto é, um dos efeitos da intervenção empresarial na educação é a expropriação da política no chão da escola e a apropriação privada das decisões acerca de um projeto político pedagógico. E, quanto mais se afirma este horizonte, mais se estabelecem profundas transformações na divisão de trabalho educativo, na avaliação de desempenho e na gestão por resultados, colocando a escola no reflexo do espelho empresarial. (Catini, Branco, 2023, p.969).

Essa interdição do conflito social, dos antagonismos de classe, aprofunda a subalternidade, dificulta a organização dos movimentos sociais, afastando perspectivas críticas e comprometidas com a justiça social. Não é só um processo de apassivamento das massas, mas uma formação proativa para o capital.

A categoria docente é também cada vez mais subalternizada nessa relação, fragilizando ainda mais a formação da classe trabalhadora e sua capacidade organizativa, uma vez que os professores são intelectuais fundamentais, enquanto mediadores do vínculo orgânico entre ciência, cultura e vida prática, estabelecendo o nexo entre os mais distintos assuntos e conhecimentos historicamente acumulados e o presente, o passado e as inter-relações com o futuro que se deseja construir, com a vida cotidiana e com a realidade.

No entanto, sendo gerenciados por atores e setores privados, estando cada vez mais sem voz, sem autonomia em seu fazer cotidiano, enfraquece-se a capacidade de organização docente, fragiliza-se a sua atuação, em um movimento contínuo de rebaixamento reflexivo crítico coletivo, que impossibilita que os movimentos espontâneos dos grupos sociais subalternos revistam-se de maior organização, coesão e atuação consciente, afinal, uma direção consciente é imprescindível para a eficácia da práxis política. Como salienta Gramsci:

Esta unidade de “espontaneidade” e “direção consciente”, ou seja, de “disciplina”, é exatamente a ação política real das classes subalternas como políticas de massas e não simples aventura de grupos que invocam as massas (2007, Q3, §48, p.330).

Gramsci bem nos lembra que as ideologias não são só ideias, elas organizam a vida prática, elas têm uma validade que é psicológica inclusive, se materializam em ações que organizam o terreno em que a gente se movimenta, tornam-se convicção, ganham força material, viram prática social e esse é o resultado mais eficaz de um sistema hegemônico. Essa suposta conciliação na educação, forjada pelo falso consenso filantrópico, enfraquece os mecanismos democráticos que poderiam ser construídos, mas que não têm como brotar do espontaneísmo, que exigem uma direção consciente. Essa mudança na forma social da educação é gravíssima e operante de um modo de vida do empreendedorismo do caos.

Precisamos resgatar a função social da educação, tendo clareza de qual é o projeto de educação e de sociedade que iremos defender, afinal, como reitera Gramsci, a educação é sempre política e a luta política é também inevitavelmente uma luta cultural. Por isso, o autor sardo confere à educação um lugar

tão importante, defendendo um progresso intelectual de massa; considerava fundamental a construção de novas subjetividades e uma nova personalidade histórica.

Gramsci defende uma formação para a coletividade, para o espírito público, para que as pessoas tenham condições de construir formas mais organizadas e estruturadas coletivamente de luta pela emancipação humana. O objetivo é formar um “novo ser humano”, entendido como o sujeito que traduz a união entre as dimensões intelectual, manual, tecnológica, artística, investigativa, prática e crítica, capaz de construir novas relações e, assim, a base para outra ordem social, política e econômica.

Assim sendo, o ideal formativo gramsciano não era utilitarista, mas seriamente humanista, formativo e revolucionário. Em razão disso, ele rejeitava uma formação que fosse imediatamente profissional e defendia que a formação deveria ser a mais ampla possível, sem rebaixamentos e simplificações, defendendo como máxima maior para a educação:

[...] escola única inicial de cultura geral, humanística, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual. (Gramsci, 2007, Q 12, §1, p. 1531).

E, como bem demarca Gramsci, se a forma de existir do intelectual é pela política, a forma de se afirmar enquanto docente é pela política, assim como a existência da escola é pela política. Precisamos recolocar a questão de classe, disputar e recuperar os signos que nos foram usurpados, resgatar o sentido de formação integral, entendendo que o domínio da cultura é essencial para a participação política na sociedade. Precisamos recuperar os antagonismos de classe, a capacidade de estabelecer confronto.

A escola pública, de construção e gestão pública de qualidade sociorreferenciada e com avaliação participativa é imperativa no enfrentamento desse falseamento da formação, na luta pelo conjunto da existência. O que nos convoca à luta contra essas reformas de viés autoritário que tem dominado o cenário educacional no Brasil, em prol da democracia e contra a subalternidade.

Se almejamos realmente um Estado democrático de direito, é importante lembrar que:

(...) a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada “cidadão” possa tornar-se “governante” e que a sociedade o ponha, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessárias a essa finalidade (Gramsci, 2007, Q 4, §55, p.501)

O enfrentamento e superação da condição subalterna de grandes estratos da população depende da luta permanente por fazer valer a democracia, em seu sentido mais alargado, constituindo cada vez mais sujeitos políticos, intelectuais orgânicos, atuantes nas esferas sociais, e isso demanda séria atenção à educação das massas, com sólida formação para direção consciente e não o falseamento formativo encapado pelo empresariado da educação.

Considerações finais

O atual cenário educacional brasileiro mostra-se ainda mais infausto que a reforma educacional fascista italiana, porque expressa uma mudança profunda na forma social como a educação é encarada, encaminhada e viabilizada, sendo encabrestada e presidida pelo empresariado e seus representantes, inclusive diretamente dentro do Conselho Nacional de Educação, com o seu crescente poderio no comando da política educacional do país, desde a formulação, implementação, gestão e formação, com a BNCC, a reforma do ensino médio e a subjugação docente imputada pela Resolução CNE/CP n.º4/2024.

A escola deixa de ser espaço do conhecimento para ser o espaço em que se aprende, sobretudo, comportamentos, atitudes para ser empreendedor de si, para se vender como um produto rentável no mercado. Trata-se da interdição da possibilidade de alcance de uma abstração que depende da aquisição de uma série de conceitos, de uma gama de conhecimentos, essenciais para aprender a pensar mesmo de modo mais elaborado, a questionar e estabelecer relações, a realizar uma leitura de si e do mundo que não seja simplista, que nos permita confrontar a complexidade que lhe é inerente e as contradições que tecem nossa sociedade, permitindo que os sujeitos tenham condições de pensar, se organizar coletivamente, disputar sentidos e projetos de sociedade, tendo claro que não há conciliação possível com a extrema desigualdade social.

A esse respeito, a crítica que Gramsci desenvolve nos é muito cara, não apenas por aventar os riscos de encaminhamentos autoritários como os proferidos no regime fascista, mas para realizar a tão defendida tradutibilidade. Analisando as situações concretas atuais, como a guerra de posição bem-sucedida do empresariado na educação, o falso consenso instituído pela manipulação da precariedade das condições de trabalho e a contraposição que precisa emergir para fazer frente a essa hegemonia empresarial, o que demanda um progresso intelectual de massa.

Eis um elemento fundamental para se construir uma sociedade democrática e, se para isso precisamos pensar em alargar espaços formativos, círculos de cultura, é evidente que a escola, enquanto principal instituição com esse caráter formativo na sociedade, ganha uma dimensão indispensável. Essa é uma frente imperativa para a educação das massas. É o principal vetor de entrada na vida pública de todos os sujeitos; para os grupos subalternizados, o único.

A luta por uma educação de qualidade passa inevitavelmente pela superação de políticas que subjuguem a docência, por isso lutar pela revogação da Resolução CNE/CP n.º4/2024 e pelo imediato restabelecimento da Resolução CNE/CP n.º2/2015 está na ordem do dia. A formação inicial docente, seja em que licenciatura for, não deveria ser uma formação de viés técnico e reducionista, um municiamento didático para atuar na educação básica. Ter bases teóricas sólidas e críticas é fundamental para qualquer docente, esteja à frente de que série estiver; aliás esteja em que campo de atuação estiver, isso compõe a sua função de intelectual, o lugar primordial docente, enquanto mediador de sujeitos em formação e em ampliação de autonomia.

Precisamos recuperar os antagonismos de classe e estabelecer uma educação pública ampla e sólida, resgatando o sentido histórico de luta pela formação integral, entendendo que o domínio da cultura é essencial para a participação política na sociedade. Imprimir essa radicalidade democrática é a ponta de lança da luta coletiva e deve guiar nossos horizontes pela emancipação humana.

Referências:

- BORGHI, Lamberto. **Educazione e autorità nell'Italia moderna**. Firenze: La Nuova Italia Editrice, 1974.
- BRACKEN, David W.; TIMMRECK, Carol W.; CHURCH, Allan H. (orgs.). **The Handbook of Multisource Feedback**. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 13 nov. 2024.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp-002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2024.
- BRASIL. **Medida provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em 19 nov. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, [...]. [Reforma do Ensino Médio]. Brasília: Congresso Nacional, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 18 dez. 2023.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio**. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Brasília, DF, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 30 abri 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 dez. 2018b. Seção 1, p. 49. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-7-de-18-de-dezembro-de-2018-55877677>. Acesso em: 5 jan. 2025.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. **Projeto de lei 5.230 de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio. Brasília, DF, 2023a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2023/PL/pl-5230.htm#:~:text=PROJETO%20DE%20LEI%20N%C2%BA%205.230%20DE%202023&text=Alterar%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,pol%C3%ADtica%20nacional%20de%20ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em: 16 dez. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-da-educacao-basica-2022-notas-estatisticas>. Acesso em 8 fev. 2024.

BRASIL. **Lei 14.945 de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, DF, 2024a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 18 jan.2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 3 jun. 2024b Seção 104, p.26. Disponível em: https://www.deg.unb.br/images/legislacao/resolucao_cne_cp_4_2024.pdf. Acesso em 2 jan.2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022** [recurso eletrônico]. – Brasília, DF: Inep, 2024c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-censo-da-educacao-superior-2022>. Acesso em: 10 jan.2025.

BRUNS, B.; LUQUE, J. **Professores excelentes**. Washington: Banco Mundial, 2014.

CÁSSIO, F., GOULART, D. C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos Da Escola**, 16(35), 2022 a, p. 285–293.

CÁSSIO, F., GOULART, D. C. Itinerários formativos e ‘liberdade de escolha’: Novo Ensino Médio em São Paulo. **Retratos Da Escola**, 16(35), 2022b, p. 509–534.

CATINI, C. A Educação Bancária, com um ‘Itaú de Vantagens’. **Germinar: marxismo e educação em debate**, v. 13, p. 90-118, 2021.

CATINI, C., BRANCO, J. F. M. Sob nova direção: trabalho docente e privatização. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, 14(36), 2023, p. 961–983.

DUTRA, J. S. **Gestão de Pessoas: Modelo, Processos, Tendências e Perspectivas**. Atlas, 2016.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias Empresariais e Formação de Competências**. Atlas, 2001.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**. Vol.38. nº 139, Campinas, abr/jun. 2017, p. 385-404.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, R. A.; RIOS-NETO, E. L. G.; MIRANDA-RIBEIRO, A. DE .. Efeitos rendimento escolar, infraestrutura e prática docente na qualidade do ensino médio no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 38, p. e0152, 2021.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del carcere**. Edizione critica di Valetino Gerratana. 3 edizione. Torino: Einaudi, 2007, 4 volumi.

GIFE. Grupo de Institutos, Fundações e Empresas. Disponível em: https://gife.org.br/?gad_source=1&gclid=CjwKCAiAkc28BhB0EiwAM001TVhXj6zaXQ9Zb3Y2yAR4MlaXgLmm-77TX6BI6PYOSB3bRcuqQY-MJhoCtLgQAvD_BwE. Acesso em 14 jan. 2025.

HORTA, José S. B. A educação na Itália fascista: as reformas Gentile (1922- 1923). **Revista História da Educação**, Pelotas, v.12, n.24. jan./abr. 2008, p. 179-223.

JACOMINI, M. A. Novo Ensino Médio na prática: a implementação da reforma na maior rede de ensino básico do país. **Retratos Da Escola**, 16(35), 2022, p. 267–283.

JOVINE, Dina Bertoni. **La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri**. Roma: Editori Riuniti, 1980.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés. **Didática crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023.

MOTTA, Vânia C. da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória n.º746/2016 (lei n.º13.415/2017). **Educação e Sociedade**. Vol.38. n.º 139, Campinas, abr/jun. 2017, p.355-372.

NEVES, L. M. W. (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

POELL; NIEBORG; VAN DIJCK. Plataformização. **Revista Fronteiras – Estudos Midiáticos**. UNISINOS, abril, 2020, p. 2-10.

RAMOS, Marise. Ensino Médio no Brasil contemporâneo: coerção revestida de consenso no “Estado de Exceção”. **Revista Nova Paidéia**, Brasília, v.1 n. 1 p. 2-11 jan/jun 2019.

RAMOS, Marise N. Ensino médio na rede federal e nas redes estaduais: por que os estudantes alcançam resultados diferentes nas avaliações de larga escala? **HOLOS**, Natal, ano 34, v. 2, p. 449–459, 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. **Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo** [Nota Técnica]. São Paulo: REPU, 02 jun. 2022. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas. Acesso em: 15 jan 2024.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE; GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA. **Primeira geração de concluintes avalia o “Novo Ensino Médio”** [Nota Técnica]. São Paulo: REPU/ Gepud, 20 mar. 2024. Disponível em: www.repu.com.br/notastecnicas; e <https://www.gepud.com.br/gepud.html>. Acesso em: 23 jan 2025.

RIBEIRO DA SILVA, M. A BNCC da reforma do ensino médio: resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-34, 2018.

SÜSSEKIND, M. L. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Retratos Da Escola**, 13(25), 2019, 91–107.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria Pedagógica Currículo Paulista: etapa ensino médio / organização, Secretaria da Educação, Coordenadoria Pedagógica; União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo - UNDIME. São Paulo: SEDUC, 2020.

SILVA, S. W.; BENEDICTO, G. C. DE .; CARVALHO, F. DE M.. Fatores determinantes da eficiência relativa dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia brasileiros. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 29, p. e024005, 2024. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/aval/a/pkpGXrHFddYCBjdmFQwBxHL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 jan.2026.

TARLAU, Rebecca, MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, mai./ago. 2020.

VENCO, S.; SOUSA, F. O crepúsculo da função pública: distopia ou realidade? **Revista Educación, Política y Sociedad**, v. 6, n. 1, 2021, p. 149-176.

ZIBAS, D. M. L.. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 24–36, jan. 2005.

Notas

¹Doutora em Educação (USP). Professora da Faculdade de Educação da UFMG. Pesquisadora do INCT Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia Política Educacional e Trabalho Docente - Gestrado UFMG. Diretório do grupo de pesquisa no CNPq: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2992172274456817. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7020560246728999>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5862-5087>. E-mail: deiserosalio@gmail.com.

²Vale ressaltar que as inflexões neoliberais não emergem apenas no cenário recente. As reformas educacionais da década de 1990, implementadas durante o governo FHC, produziram impactos significativos no Ensino Médio, especialmente com a incorporação da pedagogia das competências. Tal orientação não foi plenamente revertida nos governos Lula e Dilma, que, ainda que sob outras ênfases discursivas, mantiveram aspectos estruturais associados à racionalidade gerencial e à articulação entre formação escolar e demandas do mercado. Sobre essas reformas, consultar: ZIBAS, D. M. L.. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, p. 24–36, jan. 2005; RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). *Ensino Médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

³Sobre maior desempenho de rendimento das escolas técnicas federais em avaliações de larga escala, bem como acerca dos fatores associados a esse rendimento, como: infraestrutura, perfil institucional e práticas docentes, consultar: RAMOS, Marise N. Ensino médio na rede federal e nas redes estaduais: por que os estudantes alcançam resultados diferentes nas avaliações de larga escala? *HOLOS*, Natal, ano 34, v. 2, p. 449–459, 2017; GARCIA, R. A.; RIOS-NETO, E. L. G.; MIRANDA-RIBEIRO, A. DE .. Efeitos rendimento escolar, infraestrutura e prática docente na qualidade do ensino médio no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 38, p. e0152, 2021; SILVA, S. W.; BENEDICTO, G. C. DE .; CARVALHO, F. DE M.. Fatores determinantes da eficiência relativa dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia brasileiros. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), v. 29, p. e024005, 2024

⁴A REPU “Rede Escola Pública e Universidade” integra pesquisadores da USP, Unicamp, Unifesp, UFABC e IFSP. Para maiores informações: <https://www.repu.com.br/>. Acesso em: 23 jan 2025.

⁵Plataformização refere-se a um fenômeno de “penetração de infraestruturas, processos econômicos e estruturas governamentais de plataformas digitais em diferentes esferas da vida” (Poell, Nieborg e Van Dijck, 2020, p. 2).

⁶ANDES-SN – Sindicato Nacional dos docentes das instituições de ensino superior; CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação; ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; Associação Nacional pela formação dos profissionais da educação; UNE- União Nacional dos Estudantes; UBES- União Brasileira dos Estudantes Secundaristas; FORUNDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras.

⁷Documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens para todas as etapas e modalidades da educação básica.

⁸Modelo de avaliação de desempenho, mobilizada como ferramenta de gestão por competências, realizado com coleta sistemática de feedback de múltiplas fontes, em perspectiva multilateral. Para aprofundamento no tema: DUTRA, J. S. *Gestão de Pessoas: Modelo, Processos, Tendências e Perspectivas*. Atlas, 2016; BRACKEN, David W.;

TIMMRECK, Carol W.; CHURCH, Allan H. (orgs.). The Handbook of Multisource Feedback. San Francisco: Jossey-Bass, 2001 e FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. *Estratégias Empresariais e Formação de Competências*. Atlas, 2001.

Recebido em: 24 de jan. 2025

Aprovado em: 26 de fev. 2026