PERSPECTIVA
REVISTA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Volume 44, n. 2 – p. 01 – 22, abril/jun. 2026 – Florianópolis

eISSN 2175-795X

A reforma educacional brasileira da formação docente no encalço do empresariado da educação sob o prisma gramsciano

Deise Rossalio Silva
Kamille Vaz

Resumo

Este artigo aborda a reforma educacional brasileira na atual conjuntura em contraponto ao pensamento crítico de Antonio Gramsci em seu conjunto e, em particular, à sua análise da reforma educacional fascista conhecida como Reforma Gentile, implementada entre 1922 e 1923 durante o governo de Benito Mussolini na Itália, na qual o autor adverte quanto às implicações nefastas das políticas educacionais autoritárias. O estudo tem como objetivo analisar o cenário educacional contemporâneo no Brasil, com destaque para a política de formação docente, tomando como referência elementos centrais do exame realizado por Gramsci sobre a reforma fascista da educação e as categorias fundamentais de sua obra. Metodologicamente, o trabalho parte da exposição desses elementos e desenvolve uma análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura de 2019 e 2024, compreendidas como exemplo de uma política estruturalmente hegemônica, ainda que marcada por divergências internas. A análise ressalta a atuação de lideranças corporativas e de fundações privadas na construção de consensos e no delineamento da formação docente como uma das principais agendas educacionais brasileiras. O artigo conclui que essa atuação fragiliza os processos de disputas e contradições inerentes à própria escola, reduzindo suas potencialidades enquanto instituição voltada à formação crítica e emancipatória.

Palavras-chave: Reforma Educacional. Reforma Gentile. Formação Docente. Empresariado da Educação. Antonio Gramsci.

Deise Rossalio Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil
E-*mail*: deiserosalio@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-5862-5087

Kamille Vaz
Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil
E-*mail*: kamillevaz@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-2277-929X

Recebido em: 16/03/2026
Aprovado em: 16/09/2026

CC BY

http://www.perspectiva.ufsc.br
http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2026.e111402

Abstract

The Brazilian Educational Reform of Teacher Education in the Wake of the Education Business Sector from a Gramscian Perspective

This article examines the current Brazilian educational reform in dialogue with the critical thought of Antonio Gramsci as a whole and, in particular, with his analysis of the fascist educational reform known as the Gentile Reform, implemented between 1922 and 1923 under Benito Mussolini's government in Italy, in which the author warns of the harmful implications of authoritarian educational policies. The study aims to analyze the contemporary educational landscape in Brazil, with an emphasis on teacher education policy, drawing on central elements of Gramsci's examination of the fascist reform of education and on the fundamental categories of his work. Methodologically, it departs from the exposition of these elements and develops a documentary analysis of the National Curricular Guidelines for undergraduate teaching degree programs of 2019 and 2024, understood as an example of a structurally hegemonic policy, albeit marked by internal divergences. The analysis highlights the role of corporate leaders and private foundations in building consensus and shaping teacher education as one of the leading educational agendas in Brazil. The article concludes that this involvement weakens the processes of dispute and contradiction inherent to the school itself, thereby diminishing its potential as an institution devoted to critical and emancipatory formation.

Keywords:
Educational Reform. Gentile Reform. Teacher Education. Education Business Sector. Antonio Gramsci.

Riassunto

La riforma brasiliana della formazione docente nel solco dell'imprenditoria dell'istruzione in una prospettiva gramsciana

Questo articolo affronta la riforma educativa brasiliana nell'attuale congiuntura in contrapposizione al pensiero critico di Antonio Gramsci nel suo complesso e, in particolare, alla sua analisi della riforma educativa fascista nota come Riforma Gentile, attuata tra il 1922 e il 1923 durante il governo di Benito Mussolini in Italia, nella quale l'autore mette in guardia rispetto alle nefaste implicazioni delle politiche educative autoritarie. Lo studio si propone di analizzare lo scenario educativo contemporaneo in Brasile, con particolare attenzione alla politica di formazione docente, assumendo come riferimento elementi centrali dell'esame condotto da Gramsci sulla riforma fascista dell'educazione e le categorie fondamentali della sua opera. Sul piano metodologico, il lavoro parte dall'esposizione di tali elementi e sviluppa un'analisi documentale delle Direttive Curricolari Nazionali per i corsi di laurea abilitanti all'insegnamento del 2019 e del 2024, intese come esempio di una politica strutturalmente egemonica, seppur segnata da divergenze interne. L'analisi mette in evidenza l'azione di leadership corporative e di fondazioni private nella costruzione di consensi e nella definizione della formazione docente come una delle principali agende educative brasiliane. L'articolo conclude che tale azione indebolisce i processi di conflitto e di contraddizione inerenti alla scuola stessa, riducendone le potenzialità come istituzione orientata alla formazione critica ed emancipatrice.

Parole chiave:
Riforma educativa. Riforma Gentile. Formazione docente. Imprenditoria dell'istruzione. Antonio Gramsci.

Introdução

A relação entre projetos políticos e organização dos sistemas educacionais não é ocasional e, exatamente por isso, tem sido objeto de ampla reflexão no campo das ciências sociais e da educação. Em diferentes momentos históricos, reformas educacionais foram mobilizadas como instrumentos estratégicos para a consolidação de determinadas concepções de sociedade, de cultura e de formação humana. Em contextos autoritários, essa relação tende a se intensificar, uma vez que a escola, por sua capilaridade social e por seu alcance formativo sobre a juventude, torna-se um espaço privilegiado para a difusão de valores, de concepções de mundo e de formas específicas de organização da vida social (Saviani, 2012).

A experiência italiana durante o regime fascista constitui um exemplo emblemático desse processo. A chamada Reforma Gentile, implementada nos primeiros anos do governo de Benito Mussolini (1923), promoveu uma profunda reorganização do sistema educacional, ao articular mudanças institucionais, curriculares e organizacionais que visavam alinhar a formação escolar aos princípios políticos e morais do fascismo. (Dogliani, 2007; Horta, 2008; Gramsci, 2007). Desse modo, a educação pública se intensificou na função de sustentação ideológica do regime.

Esse projeto educativo esteve profundamente marcado pela articulação entre Estado, Igreja Católica e instituições escolares (Dogliani, 2007; Horta, 2008). A ampliação do ensino religioso e a própria formulação da religião católica como "fundamento e coroamento" da educação evidenciam o papel atribuído à formação moral e cultural na consolidação do consenso social necessário à manutenção do poder político. Não por acaso, Antonio Gramsci dedicou parte significativa de suas reflexões carcerárias à análise dessa relação entre educação, religião e hegemonia[1], evidenciando como a escola e a Igreja constituíam duas das principais organizações culturais responsáveis pela difusão de concepções de mundo. Como afirma no Caderno 11, parágrafo 12: "A escola, em todos os seus níveis, e a Igreja são as duas maiores organizações culturais em todos os países, graças ao número de pessoas que utilizam" (Gramsci, 2007, p.1394).

Partindo dessa perspectiva, o presente texto examina alguns elementos centrais da Reforma Gentile e da reorganização da educação italiana sob o fascismo, destacando particularmente suas implicações na formação docente e na estrutura dual do sistema escolar. Concomitante, busca estabelecer um diálogo crítico com processos contemporâneos de reformulação das políticas educacionais, especialmente no que se refere às diretrizes implementadas e às disputas pela formação de professores no Brasil.

[1]Alguns dos principais excertos em que essas reflexões são mobilizadas: Caderno 7, §84, §89, Caderno 16, §11, Caderno 5, §3, §70, Caderno 11, §12, Caderno 12, §2.

Sem incorrer em analogias simplistas entre contextos históricos distintos, interessa compreender como determinadas estratégias de reorganização da educação e de conformação da formação docente podem reaparecer em diferentes momentos históricos, sobretudo quando projetos políticos de governos autoritários procuram restringir a autonomia intelectual da escola e subordinar a formação educativa aos interesses do capital.

A reforma da educação na Itália fascista

A reforma educacional conhecida como Reforma Gentile foi considerada uma das expressões mais acabadas do projeto educacional do regime de Mussolini. Não por acaso, no interior do fascismo consolidou-se uma nova forma de compreender a educação pública: mais do que um elemento central da formação humana, ela passaria a desempenhar um papel de sustentação política e ideológica do regime.

Implementada por meio de um conjunto de medidas legais aprovadas entre 1922 e 1923, a reforma promoveu alterações profundas no sistema educacional italiano (Dogliani, 2007). Entre as mudanças mais significativas, destacou-se a reconfiguração da escola elementar, com a redução do tempo de escolarização, sem que sequer fosse assegurado, na prática, o período de 5 a 8 anos anteriormente previsto em lei (Borghi, 1974). Essa diminuição do tempo destinado à instrução básica afetou diretamente a formação inicial das crianças, fragilizando os fundamentos de sua educação. A esse respeito, Marino Raicich (1981, p. 376) enfatiza:

> A presença e o peso do regime são sentidos sempre mais a partir do segundo semestre de 1926, quando também as cerimônias patrióticas tendem a assumir esse caráter partidário; multiplicam-se as conferências para os mestres sobre Mussolini e o fascismo, é solicitada a inscrição dos professores à Associação Nacional Fascista da escola primaria que, em 1927, tem em Firenze já 545 sócios, e ao Grupo Nacional Fascista da escola que se constitui a 22 de maio de 1927 [...].

Santarelli (1967, p. 509) comenta, com base na declaração feita por Mussolini em 1927, a mudança do título da revista *L'Educazione politica para L'Educazione fascista*, e faz a seguinte ressalva:

> A mudança não é puramente formal. Ela é ditada por uma das necessidades fundamentais do fascismo: a mentalidade totalitária ou integral. A educação política é uma parte, a educação fascista é tudo que aquela parte compreende e, ao mesmo tempo, ilumina. A educação fascista é moral, física, social, militar: é voltada a criar o homem harmonicamente completo, isto é fascista como nós queremos.

O governo de Mussolini pretendia infiltrar-se em toda a vida cultural italiana e encontrava, na atuação em massa sobre a formação das pessoas, o caminho mais produtivo para alcançar esse objetivo (Raicich, 1981). Afinal, a penetração na cultura determinaria, aos poucos, uma modificação no senso comum e uma transformação na mentalidade social, pois importava, acima de tudo, que o pensamento das pessoas se tornasse fascista (Gramsci, 2007).

Não se tratava apenas de um programa de governo, mas da perpetuação de uma filosofia de vida e de implementação de uma consciência. Para isso, houve um intenso trabalho editorial voltado à difusão da ideologia fascista, no qual revistas como *Gerarchia, L'Educazione fascista, Politica e L'Italiano* atuavam nessa direção, o que confirma a importância e o poder da linguagem (Santarelli, 1967).

Raicich (1981) comenta que Dario Lupi, deputado toscano e subsecretário da educação pública no período em que Gentile foi ministro, empenhou-se em garantir a infiltração fascista nas escolas, fazendo uso da retórica e de estratégias mais instrumentais, entre as quais se destaca a reintrodução do crucifixo nas salas de aula, iniciativa que partiu dele próprio: "As suas circulares contínuas significavam algo de mais profundo do que o debate dos pedagogistas, significavam a vida cotidiana da escola, o ingresso da mentalidade fascista nela" (Raicich, 1981, p. 369).

O caráter fascista e religioso conduziu a educação pública mesmo após a saída de Gentile do Ministério. A declaração de Pietro Fedele (1925), sucessor de Gentile no comando do Ministério da Instrução Pública, publicada na *Civiltà Cattolica* de 1925, demonstra que a presença da religião nas escolas ia muito além de um assunto entre tantos outros explorados pelas diferentes disciplinas. Era evidente a intenção de deixar uma marca não apenas nos demais temas que seriam trabalhados na escola, mas em todo o sistema educativo e em todos os estudantes que por ali passassem, justamente porque tal marca influenciaria a maneira como liam o mundo: "Nós queremos que o ensino religioso e a fé dos nossos padres penetrem e coloram toda a obra dos mestres. [...] o ensino não deve ser contrário à religião católica" (Fedele, 1925, p. 513).

Cabe destacar ainda a manifestação do senador Vittorio Polacco, que celebra o fato de que

> [...] o sentimento religioso torne a aquecer beneficamente a escola; afinal, segundo a lei, a religião dominante, que é a católica, deve não só ser ensinada nas poucas horas atribuídas nos horários, mas, ao contrário, deve envolver todos os outros ensinamentos [...] (Civiltà Cattolica[2], 1925, p. 511).

Esse trecho encontra-se no artigo "Scuola e religione", resutado da discussão ocorrida à época no senado e publicada na revista *Civiltà Cattolica* de 1925. Tais passagens evidenciam a crescente dimensão que a religião católica adquiria na esfera educativa, a ponto de se anunciar também a relevância de que os próprios professores fossem formados para o trabalho segundo a doutrina católica:

> Por isso é necessária uma profunda e bem realizada instrução religiosa católica para os mestres, o que falta muito comumente. O remédio seria uma medida radical: a formação profundamente cristã, isto é católica, dos mestres: *Veritas liberabit vos!* O mestre instruído com um curso metódico de cultura religiosa durante todos os anos da sua formação magistral será um perfeito educador [...] (Civiltà Cattolica, 1925, p. 512).

[2]Presente nas ***Atti Parlamentari***, n. 8-A e 8-bis-A, 16 de dezembro de 1924, p. 24-27. Cf. CIVILTÀ CATTOLICA. **Scuola e religione**: a proposito della recente discussione nel senato. v. VII, ano 76, quad. 1791, 13, 29 gennaio 1925, p. 505-518.

Desse modo, o fascismo determinaria uma nova maneira de encarar a educação pública, pois, mais do que chave fundamental da formação humana, ela passaria a exercer uma função instrumental, convertida em peça doutrinal do regime.

Nesse horizonte, Gramsci dedicou, em seus estudos carcerários, considerável atenção à relação entre a questão religiosa e a educação, associação que não se dava ao acaso, mas de forma intencional, com o propósito de perpetuar e disseminar uma concepção de mundo compatível com a manutenção da sociedade capitalista.

No Caderno 5, parágrafo 70, no excerto nomeado "Estado e Igreja", relativo à Circular Ministerial n. 54, publicada no Boletim Oficial do Ministério da Educação Nacional em 16 de abril de 1929, Gramsci destaca:

> As palavras "fundamento e coroamento" na Concordata repetem a expressão do R. Decreto n.2185, de 1º outubro de 1923, sobre *Ordenação dos graus escolares e dos programas didáticos de instrução elementar*: "Como fundamento e coroamento da instrução elementar em todos os graus, fica estabelecido o ensino da doutrina cristã, de acordo com a forma recebida da tradição católica". Em 21 de março de 1929, a "Tribuna", em um artigo intitulado *L'insegnamento religioso nelle scuole medie*, considerado de caráter oficioso, escreve: "O Estado fascista *decidiu* que a religião católica, base da unidade intelectual e moral do nosso povo, fosse ensinada não apenas nas escolas para as crianças, mas também naquelas para os jovens" (Gramsci, 2007, p. 604-605).

Esse trecho é bastante elucidativo, pois denuncia as relações existentes entre a Igreja católica e a educação pública na Itália da época. A influência da doutrina religiosa não era apenas indireta, disseminada nos lares e nos diferentes espaços sociais pelo senso comum, mas se impunha de modo direto e institucional, por meio do ensino religioso obrigatório determinado pelo governo nas escolas. Segundo Michel (1977, p. 52), durante o fascismo:

> Adotou-se um livro único para a instrução primária – os professores primários, a partir de 1931, passaram a ser obrigados a dar as aulas com o uniforme fascista; as crianças de 8 a 18 anos estavam alistadas nos "Balilas[3]", e os estudantes universitários eram militantes de "grupos universitários fascistas". A ginástica e o desporto constituíam o essencial da instrução pública. Todos os anos, para comemorar a "marcha para Roma", se organizava uma grande marcha que terminava com um desfile de dezenas de milhares de jovens, para mostrar o seu "orgulho guerreiro".

Esse extrato revela como "corações e mentes" eram dominados e como o regime fascista se manteve no poder, tanto por meio de uma cultura fascista propagada na gestão Gentile quanto de um programa de ensino voltado à classe dominante.

Nesse contexto, a educação passou a estar, em grande medida, sob o controle da Igreja, uma vez que as instituições da sociedade civil e o próprio governo se submetiam à Igreja católica nas mais diferentes instâncias. A esse respeito, Gramsci afirma, no Caderno 10, parágrafo 14, que:

Nesse contexto, a educação passou a estar, em grande medida, sob o controle da Igreja, uma vez que as instituições da sociedade civil e o próprio governo sofriam controle da Igreja Católica, nas

[3]Referência ao apelido da criança que teria dado o sinal de uma revolta antiaustríaca em Gênova, em 1746.

mais diferentes instâncias. A esse respeito, Gramsci (2007, p. 1251) afirma também, no Caderno 10, parágrafo 14 que:

> Além disso, foi precisamente a Concordata, quando introduziu na vida estatal uma grande massa de católicos como tais, e como tais privilegiados, que colocou o problema da educação da classe dirigente não nos termos do "Estado ético", mas nos termos da "sociedade civil" educadora, isto é, de uma educação por iniciativa "privada", que entra em concorrência com a católica, que ocupa, agora, na sociedade civil, um lugar importante e em condições especiais.

Desse modo, a escola intensifica o seu caráter segregador, pois uma parte se destina a instrumentalizar minimamente a classe trabalhadora, enquanto a parte mais avançada do processo educativo se volta à formação da classe dominante. É justamente disso que Gramsci (2007, p. 1868-1868) trata na seguinte passagem do parágrafo 11, do Caderno 16:

> É útil estudar a *divisão do trabalho* que tenta estabelecer entre a casta e os intelectuais laicos: à primeira se deixa a formação intelectual e moral dos jovens (escola elementar e média); aos outros o desenvolvimento posterior dos jovens na Universidade. Mas a escola universitária não está submetida ao mesmo regime de monopólio a que, ao contrário, se submete a escola elementar e média. Existe a Universidade do Sagrado Coração e poderão ser organizadas outras Universidades católicas equiparadas em tudo às Universidades públicas. As consequências são óbvias: a escola elementar e média é a escola popular e da pequena burguesia, camadas sociais que são inteiramente monopolizadas educacionalmente pela casta, uma vez que a maioria de seus elementos não chegam à Universidade, ou seja, não conhecerão a educação moderna em sua fase superior crítico-histórica, mas só conhecerão a educação dogmática. A Universidade é a escola da classe (e do pessoal) dirigente propriamente dito, é o mecanismo através do qual ocorre a seleção dos indivíduos das outras classes a serem incorporados ao pessoal governativo, administrativo e dirigente. Mas, com a existência, em igualdade de condições, de Universidades católicas, também a formação deste pessoal não será mais unitária e homogênea. Não só: a casta, em suas próprias Universidades, realizará uma concentração de cultura laico-religiosa como há décadas não se via e se encontrará efetivamente em condições muito melhores do que a concentração laico-estatal[4].

Nessa passagem, Gramsci denuncia a separação entre a educação oferecida às camadas populares e aquela a que a classe dominante tinha acesso e, ao mesmo tempo, revela o avanço que a Igreja católica alcançou no Estado fascista, ao legitimar uma concepção de mundo capaz de garantir a ordem social. No Caderno 16, parágrafo 11, o autor observa:

> Se o Estado renuncia a ser o centro ativo e permanentemente ativo de uma cultura própria, autônoma, a Igreja não pode deixar de triunfar substancialmente. Mas o Estado não só não intervém como centro autônomo, mas destrói todo opositor da Igreja que tenha a capacidade de limitar-lhe o domínio espiritual sobre as multidões (Gramsci, 2007, p. 1872).

Convinha ao Estado que a ideologia fascista se difundisse e que o senso comum vigente não fosse questionado nem ameaçado pelas grandes massas. A perpetuação das ideias cristãs convergia com esse cenário e garantia a manutenção do poder da Igreja.

A reorganização da escola, durante a Reforma Gentile, também levou à difusão das chamadas salas multisseriadas, nas quais um professor ficava responsável por ensinar estudantes de diversas

[4]Esse trecho pertence a um texto C. O texto A encontra-se no Caderno 4, parágrafo 53, e praticamente não apresenta variações em sua redação (Gramsci, 2007, p. 495).

idades e níveis de aprendizagem. Tal organização pedagógica comprometia a qualidade do ensino, uma vez que dificultava o atendimento às necessidades específicas de cada faixa etária. Em muitos casos, o tempo escolar reduzia-se a apenas três anos, em turmas que reuniam estudantes de seis a quatorze anos sob a responsabilidade de um só docente (Borghi, 1974).

No campo curricular, a Reforma Gentile promoveu uma mudança dos conteúdos ensinados em cada modalidade de ensino e suprimiu ou restringiu disciplinas tradicionalmente associadas à formação humanista, como gramática, latim e filosofia. Com essa medida, buscava-se ajustar o currículo escolar aos valores e princípios do fascismo, o que reduzia os espaços de formação crítica e de diversidade intelectual.

No ensino médio, a reforma aprofundou o abismo entre trajetórias escolares, ao estabelecer uma nítida separação entre a instrução clássica, voltada à formação das elites e ao acesso à universidade, a formação técnica, destinada à preparação profissional específica, e o ensino normal, dedicado à formação de docentes para a escola primária (Horta, 2008). Essa divisão remetia a uma concepção hierarquizada da sociedade e da educação, marcada por recortes de classe, gênero e raça, que limitavam ainda mais as possibilidades de formação da classe trabalhadora.

No parágrafo 2 do Caderno 12, Gramsci (2007, p. 1540) tece algumas considerações a respeito da ruptura entre o ensino primário e o 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 profissional, por um lado, e as escolas médias e superiores, 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. As noções científicas entravam em luta com a concepção mágica do mundo e da natureza, que a criança absorve do ambiente impregnado de folclore, enquanto as noções de direitos e deveres entram em luta com as tendências à barbárie individualista e localista, que é também um aspecto do folclore.

Nesse trecho, Gramsci ressalta o caráter marginalizador da reforma, que atribuiu ao ensino elementar um cunho definitivo, destinado à formação da classe trabalhadora, com um currículo mínimo, sem ênfase nos direitos e deveres e nas ciências naturais, como havia antes da reforma, e que criou cursos de iniciação profissional sem chances reais de possibilitar o prosseguimento nos estudos.

A criação do Liceu Científico, pensado para absorver grande parte dos estudantes, contribuiu para preservar o tradicional Liceu Clássico como um verdadeiro "cenáculo de elites intelectuais" (Ricuperati, 1975). Ao mesmo tempo, a instituição do Liceu feminino evidenciava a tentativa de conformar diferentes grupos sociais aos preceitos do regime, uma vez que reservava à classe dominante uma formação intelectual mais ampla e, em contrapartida, reduzia as oportunidades educativas da maioria da população.

O Liceu Feminino destinava-se às jovens que não visavam ao trabalho remunerado nem aspiravam à formação universitária. Tratava-se, sobretudo, de cursos de complementação cultural voltados à formação de comportamentos considerados adequados, de modo que as moças pudessem se expressar e se conduzir com maior "fineza espiritual" e "moralidade" (Horta, 2008). Eram, basicamente, cursos de etiqueta, destinados a moldar a mulher ao modelo fascista de família.

Embora o Liceu Feminino tenha sido criado para um público muito específico e sob a alegação de demanda, é importante considerar que a separação de gênero na escola já era uma realidade e não decorria da falta de interesse das jovens em dar seguimento aos estudos. Horta (2008) mostra que a criação do liceu feminino sofreu críticas, como a de Rodolfo Mondolfo[5], que temia que ela diminuísse as vagas nas escolas normais e, com isso, afetasse ainda mais as classes proletárias e médias, que buscavam formação para o preparo das futuras mães ou como garantia diante de dificuldades financeiras. Segundo Mondolfo, o Liceu Feminino era:

> [...] Escola de puro luxo [...] que deverá atender unicamente ao desejo das classes ricas de um aprimoramento da cultura das senhoritas às quais o Estado fornecerá, daí em diante, junto com a dança e o instrumento musical, também o latim e a filosofia, de modo a tornar mais intelectual a conversação (Mondolfo, 1923, p. 285-286 *apud* Horta, 2008, p.207).

Na mesma direção caminharam a supressão da Escola Técnica, a criação da escola complementar e a organização de cursos integrativos de iniciação profissional, de nível elementar e duração de três anos. Como esses cursos tinham por objetivo preparar os alunos para ocupações simples, reforçavam uma lógica que muitos autores caracterizam como um verdadeiro *apartheid* educacional.

Com isso, acentuava-se o caráter dual da escola, pois se separavam aqueles que receberiam uma formação capaz de lhes permitir a continuidade dos estudos daqueles para quem a formação elementar constituiria, na prática, a única possibilidade de escolarização. Esse princípio aparece de forma explícita 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 espera-se 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).

Diante das críticas dirigidas ao caráter pouco democrático das escolas complementares, Giuliano, colaborador de Gentile na formulação da proposta, respondeu de forma bastante direta:

> 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

[5]Rodolfo Mondolfo (1877-1976), filósofo, professor e ativista marxista, dedicou-se à história do pensamento moderno, à filosofia moderna e às doutrinas sociais e políticas. Cf. AA.VV. **Dizionario Biografico degli Italiani 75**. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 2013.

> 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 contundente de Gramsci (2007) a essa concepção revela a compreensão de que tal modelo oligárquico de ensino não apenas comprometia a formação intelectual, como também contribuía para a manutenção da subordinação das classes trabalhadoras, ao produzir quadros adaptados às necessidades do regime fascista.

O ensino superior também foi alvo da Reforma Gentile ainda em 1923, por meio de uma lei datada de setembro[6], quando o Estado passa a exercer estreita vigilância inclusive sobre os estatutos, os regimes de estudos e sobre o pagamento dos professores das universidades e dos institutos superiores privados (Horta, 2008).

A reforma dividiu as universidades italianas em duas categorias: de um lado, as públicas, que recebiam financiamento diretamente do Estado e abrigavam as faculdades mais tradicionais — as de letras, filosofia, direito, cirurgia, medicina, matemática, física e ciências naturais; de outro, as de financiamento misto, em parte estatal e em parte privado, entre as quais figuravam os Institutos superiores de química, os politécnicos de Milão e Torino e a engenharia naval de Gênova (Dogliani, 2007).

A reforma Gentile sofreu críticas desde o momento da sua implementação e ao longo de sua vigência. A redução das escolas públicas e a organização da escola complementar, dentre outras medidas, foram os pontos mais contestados, inclusive pelas famílias italianas; ainda assim, Mussolini interveio a favor da reforma, que obteve o apoio dos católicos, o que viabilizou a sua realização (Raicich, 1981; Jovine, 1980). Gentile não estava preocupado com isso e cumpria com maestria o papel de intelectual orgânico do fascismo. O próprio regime fascista não só garantiu como se beneficiou da realização dessas ações no campo educativo enquanto elas perduraram.

A Reforma Gentile sofreu críticas desde sua implementação e ao longo de toda a sua vigência. Entre as medidas mais contestadas, inclusive pelas famílias italianas, estavam a redução do número de escolas públicas e a organização da escola complementar. Apesar da oposição, Mussolini interveio em defesa da reforma, cuja implementação também foi viabilizada pelo apoio dos católicos. Gentile, por sua vez, não se deixou abalar pelas críticas e desempenhou com maestria o papel de intelectual orgânico[7] do fascismo. Assim, ao mesmo tempo que assegurou a continuidade das medidas adotadas

[6]**Regio Decreto** 30 settembre 1923, n. 2102. **Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione**, n. 44, 1923, p. 3782.

[7]"Os intelectuais orgânicos são aqueles verdadeiramente vinculados à classe que representam enquanto atuantes na teoria e na prática. Podem, então, ser encontrados intelectuais orgânicos tanto da classe dominante quanto da classe trabalhadora" (Silva, 2022, p.7) Gramsci desenvolve um alargamento do conceito de intelectuais. Para intelectuais orgânicos convém consultar o Caderno 12, §1 e Caderno 4, §49 (2007).

no campo educacional, o regime fascista beneficiou-se de seus efeitos enquanto permaneceram em vigor.

A declaração de Mussolini, proferida em 23 de dezembro de 1923, sintetiza o peso da Reforma Gentile para o fascismo:

> De todas as reformas que votamos, a Reforma Gentile é a única verdadeiramente revolucionária [...]. Quanto ao essencial da Lei Gentile, eu sou de uma intransigência absoluta [...]. Durante cinquenta anos se falou na necessidade de uma renovação da escola, que foi criticada de todas as formas; em mil tons se gritou que era necessário dar seriedade à escola, torná-la formadora do caráter e do homem. O Governo fascista necessita da classe dirigente. Pela experiência destes 14 meses de governo, pude descobrir que a classe dirigente fascista não existe. Não posso improvisar funcionários para toda a administração do Estado: eles devem vir, pouco a pouco, das Universidades [...]. É, portanto, necessário que os estudantes estudem a sério se se quer criar uma Itália nova. Eis as razões profundas da Reforma Gentile: daquele que eu considero o maior ato revolucionário ousado pelo Governo fascista nestes meses de poder (Gentile, 1923 *apud* Horta, 2008, p.218).

Destacamos a marca fascista da Reforma Gentile como elemento de reflexão sobre como tais intervenções diretamente políticas na escola atuam na consolidação e na perpetuação de um sistema. Essas medidas rompem com a lógica supostamente democrática da escola e convertem essa instituição em instrumento de interesses particulares.

Um século depois, vimos a história se repetir no Brasil com o golpe parlamentar sofrido pela presidenta Dilma Rousseff (2011-2016). Em decorrência desse processo, seu vice, Michel Temer (2016-2017), assumiu a Presidência e adotou imediatamente medidas mais profundas de ajuste fiscal, que atingiram áreas sociais como saúde, educação e assistência social. Ao intensificar esse movimento e contribuir para o avanço de forças políticas conservadoras, o governo Temer abriu caminho para a eleição de Jair Messias Bolsonaro (2018-2022), cujo governo consideramos o mais próximo do fascismo nos últimos anos no Brasil. Assim como Mussolini, Bolsonaro chegou ao poder com o apoio de setores das igrejas, sobretudo das evangélicas. Além desse respaldo religioso, contou com o apoio amplamente divulgado dos militares e valeu-se da disseminação em massa de notícias falsas.

Nesse cenário, as políticas públicas ficaram a cargo da concepção ideológica do grupo que estava no poder, o qual negava todo e qualquer movimento realizado anteriormente. As políticas educacionais são um exemplo desse descompasso, pois geraram revoltas na sociedade civil e até suspensão pelo Ministério Público, como ocorreu com a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (Brasil, 2020a). Neste trabalho, tomamos como exemplo a política de formação de professores, compreendida como um movimento de formação ideológica do Estado, tal como se deu na Reforma Gentile.

A intensificação do projeto de subordinação da formação docente ao capital em governos autoritários

Dada a complexidade da atividade pedagógica e do próprio processo de ensino e aprendizagem, ambos marcados pelo caráter dinâmico e histórico das relações humanas, a formação docente não pode ser relegada a qualquer processo. A formação inicial constitui uma etapa decisiva na constituição do profissional docente, pois é nesse momento que se estruturam os fundamentos teóricos, pedagógicos e éticos da profissão.

Durante o governo fascista, a formação docente foi subordinada aos interesses políticos e ideológicos do regime. Longe de se constituir como um espaço voltado à formação intelectual crítica e autônoma, passou a desempenhar um papel estratégico na difusão dos valores, da moral e da concepção de mundo defendidos pelo fascismo. Nesse contexto, a formação dos professores não visava apenas qualificar profissionais para o exercício da docência, mas também constituir agentes capazes de reproduzir e consolidar, no interior da escola, os princípios do Estado fascista.

Esse processo se intensificou à medida que a Reforma Gentile reforçou a presença da Igreja católica na organização da educação, pois, ao estabelecer o ensino religioso como "fundamento e coroamento" da educação pública, o regime atribuiu à religião um papel estruturante na formação escolar e, consequentemente, também na formação docente.

Para Gramsci, essa articulação entre Estado, escola e Igreja católica representava um elemento central do projeto de hegemonia do fascismo. Nessa perspectiva, a formação docente deixava de cumprir sua função intelectual organizativa, isto é, de formar sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade social, e passava, sobretudo, a reforçar a ordenação do poder estatal e a autoridade religiosa que alicerçavam o regime.

Se a sujeição da formação docente foi uma estratégia mobilizada pelo regime fascista, é possível observar esforços reiterados de conformação docente também em outros contextos de governos autoritários.

Foi justamente em um cenário político marcado pelo avanço de um projeto autoritário que o governo Bolsonaro buscou redefinir as políticas educacionais brasileiras,
estabelecendo pouco diálogo com as universidades, os pesquisadores da área e as entidades representativas do campo educacional. Nesse contexto, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2020b), que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A normativa integrou, portanto, esse movimento mais amplo de reorientação das políticas públicas educacionais.

O tom da Resolução revelou uma orientação fortemente prescritiva, voltada para uma formação docente aligeirada, de caráter técnico e simplificado, estruturada sobretudo para atender às exigências de alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[8]. Fortemente influenciada por interesses de mercado, essa perspectiva tende a reduzir a formação de professores a um conjunto de procedimentos voltados à aplicação de conteúdos e ao cumprimento de diretrizes previamente estabelecidas. Por isso, inúmeros pesquisadores destacaram o retrocesso que tal concepção representava para a formação docente no país (Libâneo; Santos; Marques, 2023; Costa, 2023).

A Resolução CNE/CP n.º 2/2019 representou uma mudança significativa com a concepção de formação docente construída ao longo de décadas de debates acadêmicos, pesquisas e processos de mobilização coletiva no campo educacional brasileiro, os quais haviam afirmado a necessidade de uma formação ampla, crítica e socialmente referenciada para os professores da educação básica.

Diante disso, entidades científicas, sindicais e estudantis, além de inúmeros pesquisadores de universidades e trabalhadores da educação de distintas instituições, dirigiram contundentes e crescentes críticas à resolução e protagonizaram um forte movimento por sua revogação. Com a chegada do governo Lula, esperava-se que essa reivindicação fosse atendida, o que de fato ocorreu com o advento da Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Contudo, as mazelas de um governo autoritário demoram a ser varridas por ventos democráticos, ainda mais quando os tentáculos que sustentam essas políticas partilham as mesmas raízes.

Desse modo, podemos dizer que a formação docente neste país é um projeto, isto é, um projeto para conformar os trabalhadores ao modelo de sociedade vigente, independentemente do governo. A diferença está no modo como esse projeto é conduzido, ou seja, na existência ou não de abertura para o debate. Em governos de marca autoritária, as políticas são implementadas sem qualquer consulta popular, pois basta o interesse da cúpula no poder. Entretanto, mesmo nos governos que não trazem essa marca, também se fazem presentes os preceitos que expressam os interesses da formação ideológica, como a recorrente ênfase nas habilidades e competências, slogans que evidenciam a concepção neoliberal de educação.

Se, durante o regime fascista, a Igreja católica ocupava posição central no cenário formativo, exercendo influência direta sobre a organização da educação, no contexto atual há, além da utilização do discurso cristão para validar preconceitos, a ascensão do empresariado da educação a esse lugar de protagonismo. Diferentemente do que ocorreu naquele período, quando a centralidade da Igreja foi formalizada e explicitada, tal deslocamento consolida-se sem manifestação em declarações, notas

[8]A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento produzido pelo Ministério da Educação (MEC) e aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que norteia os currículos das redes e dos sistemas de ensino das unidades federativas. Com esse documento, pretende-se balizar a qualidade da educação no país, ao estabelecer um patamar comum de ensino. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em: 14 mar. 2026.

públicas ou instrumentos formais equivalentes a uma Concordata. Ao contrário, as fronteiras entre o público e o privado tornam-se cada vez mais mescladas, o que dificulta o estabelecimento dessa distinção. A primazia de representantes de grupos privados de educação no interior do Conselho Nacional de Educação é apenas mais um sintoma disso.

Paradoxalmente, sob esse aspecto, o próprio regime fascista apresentava maior transparência, pois explicitava o papel atribuído à Igreja Católica como "fundamento e coroamento" da educação pública e tornava evidente a base moral e ideológica que orientava o projeto educativo então em vigor. Diferentemente, os responsáveis pelo atual conjunto de reformas educacionais brasileiras não explicitam seu alinhamento real com os interesses do empresariado da educação, ainda que tenhamos representantes desse setor no CNE e, em alguns momentos, no próprio Ministério da Educação (Freitas, 2018).

A Resolução CNE/CP n.º 4/2024, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (Brasil, 2024) — abrangendo os cursos de licenciatura, os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e os cursos de segunda licenciatura —, apresenta-se como uma tentativa de reformulação da normativa anterior. Entretanto, ainda que procure suavizar ou ocultar alguns dos aspectos mais criticados da Resolução n.º 2/2019, preserva, em sua essência, a mesma concepção restritiva de formação docente, o que nos parece coerente com a manutenção dos empresários nos mais altos cargos públicos, deliberativos e consultivos.

Uma das primeiras contradições manifesta-se na própria delimitação do escopo da resolução. Embora o documento trate de cursos de formação pedagógica e de segunda licenciatura, apresenta-se como normativa voltada à formação inicial. Essa separação formal entre formação inicial e formação continuada revela um equívoco conceitual importante, uma vez que desconsidera um princípio amplamente reconhecido no campo educacional: a docência se constrói a partir da articulação entre formação inicial, formação continuada e valorização dos profissionais da educação, o que envolve políticas consistentes de carreira e de remuneração.

No Art. 7º, a Resolução determina que as Instituições de Ensino Superior (IES) devem assegurar a integração da Base Nacional Comum Curricular aos seus projetos institucionais e pedagógicos. Afirma-se 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, 2024, p. 29).

A formulação explicita uma concepção fortemente curricularizada da formação docente, uma vez que, na prática, o eixo organizador da formação passa a ser o alinhamento à Base Nacional

Comum Curricular, fragilizando significativamente a base teórica necessária a uma formação sólida, reflexiva e crítica. Nesse enquadramento, a docência tende a ser reduzida à execução de prescrições pedagógicas previamente estabelecidas e aproxima-se da lógica de aplicação de manuais.

Ao longo do documento, repete-se com frequência a expressão "requeridos para a docência", o que indica uma delimitação estreita dos conhecimentos considerados necessários à formação. No Art. 14, por exemplo, afirma-se:

> "§ 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, 2024, p. 36).

A simples menção simultânea de "teoria e prática", contudo, não assegura a efetiva articulação entre essas dimensões. Trata-se de uma formulação recorrente nas políticas educacionais recentes, nas quais conceitos conceitos centrais do campo pedagógico aparecem esvaziados de sua densidade teórica e funcionam mais como expressões retóricas do que como princípios efetivamente estruturantes.

Como nos lembra Gramsci (2007), forma é conteúdo, e a própria estrutura da resolução evidencia uma subordinação das teorias ao que é considerado apenas "requerido para a docência". Delimita-se, assim, um horizonte estreito de conhecimentos mobilizáveis na formação inicial, de modo que se espera que a futura professora[9] aprenda apenas o necessário para dar aula, organizando portfólios e registrando estratégias de aprendizagem e modos de operacionalização do ensino, em vez de desenvolver condições para pensar criticamente a prática educativa.

Evidenciamos, então, como essa política se alinha, em certa medida, à Reforma Gentile, pois a política de formação docente preza pelo não conhecimento crítico, tornando-a alienada da realidade política, social e cultural das escolas. Trata-se de uma estratégia que molda os professores para que formem estudantes apaziguados e adeptos desse sistema social.

Não por acaso, ao longo do texto da resolução, a palavra "prática" aparece 32 vezes, enquanto "teoria" é mencionada apenas cinco vezes, o que evidencia a assimetria entre essas dimensões e a impossibilidade de se falar, de fato, em unidade entre elas.

Outro trecho revelador encontra-se ainda no Art. 7º, que estabelece como objetivo da formação:

> [...] 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, 2024, p. 31).

[9]A opção pela expressão "a futura professora" é deliberada e considera a predominância feminina entre os profissionais da educação básica. Ao adotar o feminino, buscamos conferir visibilidade às mulheres que constituem a maioria da categoria docente e evidenciar que as políticas de formação analisadas incidem, sobretudo, sobre sua trajetória formativa e profissional. O emprego da expressão, contudo, não exclui professores ou outros sujeitos que integram a docência.

A formulação explicita o viés reducionista que atravessa a proposta formativa, aspecto que se manifesta de modo ainda mais claro no perfil de egresso delineado no Art. 10. Neste, destaca-se a expectativa de que o docente a ser formado demonstre conhecimento da organização epistemológica dos conteúdos das áreas de ensino, compreenda os marcos normativos da educação básica, em especial a BNCC, e seja capaz de apresentar conteúdos e mobilizar formas de linguagem e raciocínio lógico-matemático no ensino.

Delineia-se, portanto, um perfil profissional fortemente prescritivo, segundo o qual a atuação docente deve se orientar pela capacidade de operar conteúdos curriculares e atender às demandas normativas da educação básica. A docência passa a ser compreendida como uma atividade voltada à garantia de uma dupla performance — a do próprio docente e a de seus alunos —, passível de verificação por meio de códigos de habilidades e competências definidos pela BNCC e reproduzidos nas avaliações externas, como se fosse possível controlar o que e como os estudantes aprendem.

Essa lógica também se expressa na distribuição da carga horária dos cursos, pois, das 3.200 horas mínimas, 1.600 horas (50%) são destinadas ao Núcleo II – Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos das Áreas de Atuação, compostos pelos conteúdos definidos pela BNCC. Ainda que o termo “competência” não apareça de forma explícita na resolução, o foco permanece na formação instrumental, orientada ao desenvolvimento de habilidades operacionais alinhadas à BNCC.

No que se refere às Atividades Acadêmicas de Extensão (AAE), a resolução prevê 320 horas, mas o faz a partir de uma concepção restritiva que se distancia do próprio sentido de extensão universitária. Ao limitar essas atividades essencialmente ao espaço escolar, o documento afasta-se das diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 7/2018 (Brasil, 2018b), que concebe a extensão como um processo formativo desenvolvido em interação ampla com a sociedade. Como consequência, ao restringir os espaços de atuação das estudantes, reduzem-se também as possibilidades de ampliação cultural, social e política da formação docente.

Situação semelhante pode ser observada no Estágio Curricular Supervisionado, obrigatório em todas as licenciaturas. A resolução estabelece que o estágio deve ocorrer em escolas de educação básica e determina que ele seja desenvolvido desde o primeiro semestre do curso, por meio de atividades de observação acompanhadas de protocolos e, progressivamente, com a assunção de ações docentes. Desse modo, evidencia-se mais uma vez o caráter instrumental da formação, reiterado ao longo de todo o documento.

Tal orientação suscita questionamentos importantes, pois, em outras profissões, dificilmente se consideraria adequado que estudantes iniciem atividades práticas antes de adquirirem fundamentos formativos mínimos. Seria considerado razoável, por exemplo, que estudantes de medicina realizassem estágio já no primeiro semestre de formação? No caso da docência, entretanto, em um

cenário marcado pela precarização do trabalho docente, pela ausência de concursos públicos, pela fragilidade dos planos de carreira e pelos elevados índices de adoecimento profissional (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002), esses estagiários acabam frequentemente assumindo tarefas que respondem às carências imediatas das escolas.

Nesse contexto, a medida parece responder menos às necessidades de uma formação consistente e mais às lacunas cotidianas de profissionais nas redes públicas de ensino, progressivamente sucateadas.

Diante desse quadro, essas políticas acabam produzindo uma formação empobrecida destinada majoritariamente a professoras, que são reconhecidamente maioria na educação básica, provenientes de camadas populares e que atuarão, por sua vez, na educação de populações igualmente empobrecidas. Trata-se, em última instância, de uma expressão contemporânea das dinâmicas de divisão social do trabalho e das desigualdades estruturais presentes na sociedade. Assim, ao restringirem a formação docente a um horizonte instrumental e prescritivo, tais políticas tendem a reforçar a posição subalterna das professoras no cenário educacional brasileiro e, consequentemente, a aprofundar a precarização da docência na educação básica.

Essa lógica também se expressa na distribuição da carga horária destinada à formação inicial. Enquanto a formação geral da(o)s licencianda(o)s (Núcleo I) dispõe de apenas 880 horas, o núcleo diretamente vinculado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) concentra uma carga horária significativamente superior, de modo que o primeiro corresponde a pouco mais da metade do segundo.

O Art. 14 reforça essa concepção ao estabelecer que os cursos de formação inicial “estruturam-se por meio da garantia da base comum nacional e suas orientações curriculares”. Com isso, a proposta mantém uma compreensão restrita da formação docente e, inclusive do ponto de vista didático, afasta-se da concepção de didática como ciência crítica do ensino defendida por Longarezi, Pimenta e Puentes (2023), conservando uma visão tecnicista já amplamente superada pela pesquisa educacional.

A mesma lógica aparece na possibilidade de obtenção de segunda licenciatura em apenas um ano, conforme a área de formação. Assim, um professor licenciado em Química poderia obter habilitação em Matemática nesse reduzido período. Ao privilegiar a rápida certificação em detrimento de um processo formativo mais consistente, a resolução evidencia o caráter instrumental que orienta a política de formação docente.

O que efetivamente falta a essas políticas é a compreensão da educação como campo científico. Isso porque a produção de conhecimento não resulta de processos imediatos nem lineares; ao contrário, exige um movimento complexo entre concreto e abstrato, simples e complexo, forma e

conteúdo, imediato e mediado, teoria e prática. Para que novas compreensões, articulações e abstrações se constituam, esse movimento demanda tempo, espaço e condições institucionais adequadas, favorecendo o desenvolvimento de análises críticas e leituras mais profundas da realidade.

Formar docentes, portanto, envolve muito mais do que ensinar aquilo que é considerado "necessário para dar aula". Trata-se de criar condições para que professoras e professores possam pensar, compreender e transformar a prática educativa e, consequentemente, com base na apropriação do conhecimento científico, intervir na própria realidade.

Esses pressupostos, contudo, estão ausentes dos fundamentos que orientam a presente Resolução. Na verdade, eles são os mesmos que orientaram a formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do Ensino Médio. Longe de resultarem do acúmulo de pesquisas e debates produzidos no campo científico da educação, tais diretrizes mantêm estreita vinculação com interesses empresariais que vêm influenciando a definição das políticas educacionais no país.

Nesse conjunto de reformas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ocupa posição central, constituindo-se na política de maior capacidade de indução e sustentação desse pacote reformista de caráter autoritário e empresarial. Sua formulação orienta-se por uma lógica de acentuada instrumentalização do trabalho docente, ao mesmo tempo que restringe a autonomia dos profissionais da educação ao delimitar o que deve ser ensinado e de que modo isso deve ocorrer, com base em uma matriz organizada por competências e habilidades alinhadas às demandas do mercado. Não por acaso, desde suas primeiras versões, o processo de construção da BNCC contou com forte atuação da Fundação Lemann, parceira do Todos pela Educação (TPE), tomando como referência o modelo do Common Core, política de padronização curricular implementada nos Estados Unidos (Tarlau; Moeller, 2020).

Embora a presença empresarial na educação brasileira remonte à década de 1940, com a criação do Sistema S no contexto da chamada Reforma Capanema[10], foi no início da década de 1990, em meio às reformas educacionais então implementadas, que a atuação desses grupos nas políticas sociais passou a ocorrer de forma mais intensa. Naquele período, a difusão das concepções neoliberais para a reorganização do país produziu impactos profundos sobre a educação. Nesse contexto, setores empresariais, sustentados por uma avaliação pessimista da formação de crianças e jovens, passaram a dirigir críticas à educação brasileira e a se mobilizar com o objetivo de influenciar a atuação do Estado. Conforme observa Martins (2009, p. 22), "[...] há um intenso movimento das forças do capital em produzir uma nova educação política com o objetivo de difundir referências simbólicas e materiais

[10]A Reforma Capanema constituiu um conjunto de leis que orientou a organização da educação no Brasil durante o Estado Novo (1942-1947), no governo de Getúlio Vargas. Recebeu esse nome por ter sido encaminhada pelo então ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema (1934-1947). Entre as muitas mudanças promovidas, destacamos uma das mais debatidas, conhecida por estruturar a dualidade educacional: o ensino secundário intelectual, voltado às elites, e o ensino técnico e profissional, destinado aos trabalhadores.

para consolidar um padrão de sociabilidade afinado com as necessidades do capitalismo contemporâneo".

Foi nesse processo de crescente intervenção empresarial nas políticas educacionais que surgiu o Todos pela Educação (TPE)[11], organização composta por empresários e altos executivos que passou a se apresentar como agente capaz de oferecer respostas aos problemas identificados na educação brasileira. De acordo com Martins (2009), sua atuação concentra-se na elaboração de propostas voltadas à reorientação da educação básica. Ao longo de mais de vinte anos, o TPE consolidou-se como um dos mais influentes articuladores das políticas educacionais no país, intervindo em diferentes dimensões do sistema de ensino, desde a produção de materiais didáticos até a formação de professores, além de ocupar espaços estratégicos no Poder Executivo, no Poder Legislativo e em órgãos consultivos do Ministério da Educação (MEC). Como resultado, estabeleceu-se uma relação cada vez mais orgânica entre os projetos defendidos pelo grupo e as políticas governamentais, tornando frequentemente tênues as fronteiras entre as proposições formuladas pelo Estado e aquelas provenientes dos setores empresariais, na medida em que convergem para os mesmos fins.

Essa articulação entre setores empresariais e o Estado, intensificada a partir da década de 1990, manteve-se nos governos posteriores e deixou marcas profundas nas políticas educacionais, inclusive nas diretrizes de formação docente aqui analisadas. Como destacam Evangelista e Leher (2012, p. 7):

> Embora o Todos Pela Educação seja formalmente uma iniciativa de classe, autônoma em relação ao Estado e ao governo, somente pode cumprir seus objetivos operando por meio dos governos e, por isso, vem construindo, em seus conselhos, articulações com os novos gestores da educação pública no Brasil, tanto no MEC, como nas secretarias de educação.

O Todos pela Educação (TPE) é uma das expressões mais evidentes dessa dinâmica. Embora reivindique autonomia em relação ao Estado, mantém estreitas relações com grupos econômicos, tendo a Fundação Itaú entre seus principais apoiadores. A convergência entre suas proposições e as diretrizes de formação docente anteriormente discutidas é explícita[12]. Não por acaso, seus fundamentos assentam-se em concepções tecnicistas e na teoria do capital humano, que atribuem ao professor uma formação mínima, orientada prioritariamente para a prática imediata. Como consequência, a formação teórica tende a ser secundarizada, consolidando a figura de um profissional concebido sobretudo como executor de prescrições e procedimentos previamente definidos.

[11] O Movimento Todos pela Educação (TPE) surgiu em 2005 e atualmente se descreve como uma organização independente que realiza ***advocacy*** pela educação básica no Brasil. Seu foco explícito é atuar para que o poder público implemente políticas educacionais orientadas por sua concepção de eficiência. Em vários momentos, ressalta que não se filia nem mantém ligação com qualquer partido político. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/sobre/. Acesso em: 14 mar. 2026.

[12] Para mais detalhes, cf. TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Todos pela Educação**. São Paulo, c2024. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/sobre/. Acesso em: 23 fev. 2026.

Considerações finais

A análise da Reforma Gentile elucida o papel estratégico atribuído à educação em projetos políticos autoritários. Longe de se restringir a uma reorganização administrativa ou curricular, a reforma integrou um movimento mais amplo de conformação cultural da sociedade italiana, no qual escola, Igreja e Estado atuaram de maneira articulada na produção e na difusão de uma determinada concepção de mundo.

Nesse processo, a formação docente ocupou um lugar central, pois, ao subordinar a preparação de professores aos princípios ideológicos do regime e à moral religiosa institucionalizada como fundamento da educação pública, o fascismo buscou assegurar que a escola se tornasse um espaço privilegiado de reprodução de valores compatíveis com a ordem social e política vigente. Nesse sentido, a crítica formulada por Gramsci a esse modelo evidencia justamente como a reorganização da educação não se limitava à esfera pedagógica, mas integrava um projeto mais amplo de construção de hegemonia fascista.

O exame desse contexto histórico também lança luz sobre debates contemporâneos acerca das políticas educacionais e da formação de professores. Embora inseridas em circunstâncias históricas distintas, determinadas reformas educacionais podem igualmente funcionar como instrumentos de reorganização do trabalho docente e de redefinição das finalidades da escola. No caso brasileiro recente, algumas políticas voltadas à formação de professores têm sido marcadas pela forte prescrição curricular, pela redução da autonomia pedagógica e pela crescente influência de atores empresariais na definição das diretrizes educacionais.

Como desdobramento desse movimento, a formação docente tem sido progressivamente reconfigurada em termos predominantemente instrumentais, sendo cada vez mais orientada pela implementação de currículos padronizados e pela adequação a sistemas de avaliação externa, em detrimento de uma formação sólida, crítica e socialmente referenciada. Tal processo tende a fragilizar o papel intelectual docente e a reduzir as possibilidades de reflexão autônoma sobre a prática educativa.

Retomar a análise de experiências históricas como a da educação sob o fascismo não implica estabelecer equivalências diretas entre períodos distintos, mas revela como a correlação de forças em torno da escola e da formação docente permanece profundamente vinculada às disputas mais amplas acerca dos rumos da sociedade. Nesse sentido, a defesa de uma formação docente ampla, crítica e fundamentada na produção científica do campo educacional constitui também uma defesa da própria autonomia da educação frente a projetos de controle político, religioso ou econômico.

Por fim, pensar em uma educação que vise à libertação do sujeito, mesmo nos limites do modelo de escola atual, exige mais do que formar profissionais capazes apenas de executar

prescrições curriculares. A formação docente deve disputar as condições para que os professores compreendam criticamente a realidade social, participem da produção de conhecimento e contribuam para a construção de uma educação comprometida com a emancipação humana e com a ampliação da vida democrática. Para tanto, é necessária uma formação sólida, ampla e crítica, capaz de potencializar a dimensão de maior relevância do trabalho docente: sua função organizativa fundante, como mediador crítico e intelectual orgânico.

Referências

BORGHI, Lamberto. **Educazione e autorità nell'Italia moderna**. Firenze: La Nuova Italia Editrice, 1974.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. 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**, Brasília, DF, 3 jun. 2024. Disponível em: https://www.deg.unb.br/images/legislacao/resolucao_cne_cp_4_2024.pdf. Acesso em: 20 jan. 2026.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1º out. 2020a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. 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). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 17 jan. 2026.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 30 jan. 2026.

BRASIL. 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**, Brasília, DF, 19 dez. 2018b. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-7-de-18-de-dezembro-de-2018-55877677. Acesso em: 20 jan. 2026.

CIVILTÀ CATTOLICA. Scuola e religione. **La Civiltà Cattolica**, Roma, ano 76, v. 7, quad. 1791, p. 505-518, 29 gen. 1925.

COSTA, Matheus Felisberto. BNCC e Resolução CNE/CP nº 2, de 2019: o consenso necessário para a formação de novos sujeitos. *In:* SHIROMA, Eneida Oto; DANTAS, Jéferson Silveira; SOUZA, Rodrigo Diego de (org.). **Crise do capital, conservadorismo e contrarreformas na educação brasileira (2016-2022)**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023 (p. 133-157).

DOGLIANI, Patrizia. **L'Italia fascista**. Milano: Sansoni, 2007.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, Niterói, ano 10, n. 15, p. 1-29, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 218.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del carcere**. Edizione critica di Valentino Gerratana. 3. ed. Torino: Einaudi, 2007. v. 4.

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

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

LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Fabiano Antonio dos; MARQUES, Hellen Jaqueline. Finalidades educativas da escola e a formação de professores no Brasil: uma análise crítica da Resolução CNE/CP nº 2/2019. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 25, p. 1-20, 2023.

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

MARTINS, André Silva. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo "Todos pela Educação". **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 21-28, jan./jun. 2009.

MICHEL, Henri. **Os fascismos**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1977.

RAICICH, Marino. **Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile**. Pisa: Nistri-Lischi, 1981.

RICUPERATI, Giuseppe. La Scuola nell'Italia unita. In: **Storia D´Italia**, vol. 5, I Documenti-2. Torino: Einaudi, 1975, pp. 1695-1722.

SANTARELLI, Enzo. **Storia del movimento e del regime fascista**. Roma: Editori Riuniti, 1967. v. 1.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, Deise. Rosalio. Gramsci e os intelectuais, dos orgânicos aos lorianos: uma faceta para pensar o bolsonarismo. **Educação em Revista**, v. 38, p. e39479, 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. e EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 144p. ISBN: 85-7490-284-5

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.html. Acesso em: 2 mar. 2026.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Todos pela Educação**. São Paulo, c2024. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/sobre/. Acesso em: 23 fev. 2026.