



EDUCAÇÃO em FOCO

e-ISSN 2447-5246  
ISSN 0104-3293

Creative Commons license



## APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA: ESTRATÉGIAS DE ATUAÇÃO NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

PRIVATE HEGEMONY APPARATUSES: ACTION STRATEGIES IN CONTINUING TEACHER EDUCATION POLICIES

Gisele Masson<sup>1</sup>

ORCID 0000-0002-9799-5950

Michelle Fernandes Lima<sup>2</sup>

ORCID 0000-0003-0896-4747

### Resumo:

O artigo tem como objetivo apresentar as principais estratégias de atuação dos Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) na condução das políticas de formação continuada de professores das redes municipais públicas de ensino. Compreendemos que os APH (Associações, Institutos e Fundações sem fins lucrativos) organizam e disputam projetos políticos para a educação pública por meio de uma agenda articulada especialmente pelo Movimento Todos pela Educação e Movimento Todos pela Base. Tendo isso em vista, a problemática da pesquisa foi organizada em torno da seguinte questão: qual agenda e estratégias de ação os APH têm desenvolvido na formação continuada de professores, nas redes municipais de ensino, no período de 2017 a 2023? A pesquisa fundamentou-se em uma abordagem materialista histórico-dialética, com base nas contribuições gramscianas e de autores contemporâneos do campo marxista. A análise bibliográfica e documental foi realizada para explicitar as referidas estratégias de ação dos APH. A definição desse recorte histórico se deve, sobretudo, pelo aprofundamento da crise do capital desencadeada após 2008, e pelo avanço de políticas ultraneoliberais e neoconservadoras nos contextos mundial e nacional. Esse contexto econômico, político e social contribuiu para uma ofensiva empresarial profunda e ampliada no campo da educação, de um modo geral, e mais especificamente na formação de professores da Educação Básica, objeto de nossa análise.

**Palavras-chave:** Políticas educacionais. Aparelhos Privados de Hegemonia. Formação continuada de professores. Redes municipais de ensino.

### Abstract:

The paper aims at presenting the main action strategies of Private Hegemony Apparatuses (APHs) in conducting continuing education policies for teachers in public municipal education networks. We understand that APHs (Associations, Institutes, non-profit Foundations) organize and compete

<sup>1</sup> Professora Associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, Brasil.

<sup>2</sup> Professora Associada do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, Brasil.

for political projects for public education through an agenda articulated especially by the Movimento Todos pela Educação and Movimento Todos pela Base. For that reason, the research problem was organized around the following question: what agenda and action strategies have the APHs developed in the continuing teacher's education, in municipal education networks, from 2017 to 2023? The research was based on a historical-dialectic materialist approach, based on Gramscian contributions and contemporary authors from the Marxist field. Bibliographic and documentary analysis was carried out to explain the action strategies by APHs. The definition of this historical period is due, above all, to deepening of the capital crisis triggered after 2008, and the advancement of ultra-neoliberal and neoconservative policies in the global and national contexts. This economic, political and social context contributed to a deep and expanded business offensive in the education field in general, and more specifically in the training of basic education teachers, the object of our analysis.

**Keywords:** Educational policies. Private Apparatuses of Hegemony. Continuing teacher education. Municipal education networks.

## INTRODUÇÃO

As políticas de formação continuada para os professores da Educação Básica das redes municipais públicas de ensino apresentaram uma configuração diferenciada a partir de 2017, considerando o marco do golpe jurídico-político-midiático impetrado contra a presidente Dilma Rousseff, em 2016, o qual teve início com a denúncia, por um grupo de juristas, de crime de responsabilidade, com admissibilidade na Câmara de Deputados. O ensejo desse processo levou o vice-presidente, Michel Temer, a assumir o governo, que ficou marcado pelo aprofundamento da crise institucional e do avanço na restrição de direitos sociais. Destaca-se especialmente a promulgação da Emenda Constitucional nº 95 (EC 95), de 15 de dezembro de 2016, que instituiu um novo Regime Fiscal, representando imensos obstáculos para a garantia do direito à educação, pois congelou os gastos públicos por 20 anos (Brasil, 2016).

Essa conjuntura que, fenomenicamente, parece ser uma crise política, a nosso ver, trata-se de um desdobramento da crise financeira da bolha imobiliária, nos Estados Unidos, entre 2007/2008. A forma desenfreada do imperialismo monopolista estadunidense desencadeou a crise que se configura como parte do que Mészáros (2021) denomina crise estrutural do capital, já que seu caráter é universal, seu alcance é global, sua escala de tempo é extensa e contínua, e seu modo de se desdobrar é progressivo. Segundo o autor, a crise estrutural não se originou em 2007, com o marco do estouro da bolha imobiliária, mas quatro décadas antes (Mészáros, 2021).

Assim como a crise política brasileira, a crise financeira também é apenas uma forma fenomênica de enxergar a realidade porque, segundo Tonelo (2021), ela não é uma crise financeira isolada, mas um evento com consequências econômicas, políticas, sociais, geopolíticas e militares. Para o autor, os desdobramentos dessa crise representam a falência do neoliberalismo, com abertura de um novo momento pós-2008, que se consolida em uma fase diferente no pós-2016.

O período pós-2016, em diferentes países que sofreram os impactos tardios da crise, caracteriza-se como mais conflitivo, com maiores dificuldades econômicas, que desencadeiam processos mais acirrados de luta de classes. No cenário geopolítico-econômico, a China tem despontado, pois

Em termos de poder econômico global, medido pelos PIBs nacionais, os Estados Unidos e seus principais aliados (G7) estão ficando para trás; eles têm um PIB total agregado que já é significativamente menor do que os PIBs agregados da China e de seus principais aliados (BRICS). O tamanho dos dois blocos de poder econômico global fora aproximadamente igual em 2020. Contudo, a diferença entre eles tem aumentado desde então e continuará certamente a aumentar nos próximos anos (Wolff, 2024, p. 1).

O imperialismo econômico da China não veio sem uma forte reação Ocidental, o que levou a uma nova orientação do capital para um arranjo político de aliança estratégica entre **ultraneoliberais** e **neoconservadores** de extrema direita em nível internacional. Esse arranjo avançou sobre diferentes países, impactando decisões políticas eleitorais, políticas públicas sociais, também a educação, com o avanço dos Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) na definição do conteúdo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da formação inicial e continuada de professores (BNC-Formação), especialmente com as parcerias das redes públicas de ensino, com fundações privadas para o desenvolvimento de cursos de atualização docente em relação à BNCC.

Neste artigo, apresentamos as principais estratégias de atuação dos APH na condução das políticas de formação continuada de professores, nas redes municipais públicas de ensino, a partir da análise da conjuntura política pós-crise de 2008, situada no conjunto da estrutura global do sistema do capital e sua superestrutura jurídico-política que lhe dá sustentação ideológica.

Inicialmente, apresentamos, na próxima seção, o contexto do que estamos denominando aliança estratégica entre ultraneoliberais e neoconservadores e seus impactos mais gerais nas políticas educacionais e na formação continuada de professores, destacando as estratégias gerais do empresariamento da educação em diferentes governos brasileiros. Posteriormente, analisamos as estratégias específicas utilizadas pelos APH na formação continuada de professores, explicando seus modos de atuação nas redes municipais públicas de ensino, dando destaque para o papel articulador do Conselho de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Por fim, nas considerações finais, elaboramos uma síntese dos elementos essenciais da análise empreendida, indicando algumas problematizações para o debate acadêmico e a militância político-social no campo da educação.

## A CONJUNTURA ECONÔMICO-POLÍTICA DA ATUAÇÃO DOS APH NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, em 2016, representou uma ruptura com o ambiente democrático e o início de muitos retrocessos na agenda política educacional, no Governo Temer, os quais foram aprofundados com a aliança estratégica entre ultraneoliberais e neoconservadores, que levou Jair Bolsonaro ao governo, no período de 2019 a 2022.

Os principais retrocessos nas políticas educacionais podem ser sintetizados nas seguintes leis e atos normativos: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Resolução CNE/CP nº 2/2017 (Brasil, 2017a) e Resolução CNE/CP nº 4/2018 (Brasil, 2018); Reforma do Ensino Médio - Lei nº

13.415/2017 (Brasil, 2017b); Base Nacional Comum – Formação Inicial e Continuada de Professores - Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019a) e Resolução CNE/CP nº 1/2020 (Brasil, 2020); Escolas cívico-militares - Decreto nº 10.004/2019 (Brasil, 2019b). Sem contar o fortalecimento da defesa do Projeto *Home Schooling* (educação domiciliar - Projeto de Lei nº 3179/2012, Brasil, 2012) e do Movimento Escola Sem Partido (Projeto de Lei nº 867/2015, Brasil, 2015a).

A resposta do sistema do capital à crise estrutural, agravada pela crise financeira de 2008, fez com que a aliança estratégica entre ultraneoliberais (ou neoliberalismo agressivo, conforme acepção de Mészáros, 2021) e neoconservadores elegesse governos do tipo de Bolsonaro, no Brasil. De acordo com Harvey (2008, p. 94), “[...] o aumento do desemprego, dos ajustes estruturais que minimizam as políticas sociais e a exacerbão da competitividade e individualismo, pode provocar caos social e civilizatório e a este risco o neoconservadorismo responde com maior repressão”.

É nesse sentido que o neoconservadorismo serve como uma luva nos tempos frios e sombrios da crise estrutural do capital, em que os ultraneoliberais atuam com sua avassaladora destrutividade catastrófica sobre a natureza, com suas guerras militares imperialistas e genocidas, com os severos ajustes fiscais que retiram e flexibilizam os direitos trabalhistas e previdenciários, com o avanço do desemprego, do subemprego e da superexploração. Os neoconservadores normalmente posicionam-se de forma contrária às políticas afirmativas e à defesa dos direitos humanos, incluindo as questões de gênero, etnia e sexualidade; defendem valores cristãos como estratégia política; são obcecados por valores nacionalistas e defendem a ordem e a segurança. Por isso eles são favoráveis ao armamentismo e são negacionistas quanto ao avanço do conhecimento científico para dar respostas aos problemas sociais que não condizem com seus valores morais.

No campo da educação, a aliança entre ultraneoliberais e neoconservadores ficou claramente expressa nas políticas educacionais, no governo Bolsonaro, como já destacamos na introdução do artigo. Na área da formação continuada de professores, a dissociação da formação inicial, com a revogação da Resolução nº 2/2015 (Brasil, 2015b), já indicava uma mudança substantiva na forma como ela vinha e deveria seguir se desenvolvendo.

É nessa conjuntura histórica, do sistema do capital mundial, das formas de controle político e geopolítico, das estratégias em jogo, dos sujeitos individuais e coletivos, do antagonismo entre as classes sociais e de como atuam os APH que as políticas educacionais atuais devem ser analisadas. Sem o solo ontológico dessa materialidade, corremos o risco de analisar as políticas educacionais pelo enfoque do neoliberalismo experienciado no Brasil nas décadas de 1990 e início dos anos 2000, sem apreendermos essencialmente as questões determinantes que interferem na definição e no controle da execução das políticas educacionais atuais. No entanto, há mudanças fundamentais e elementos de permanência, tendências e contratendências que precisam ser mais bem captados na realidade para que possamos estabelecer uma análise fundamentada das políticas de formação continuada de professores, que não é possível de ser realizada na vida cotidiana, mas que requer um trabalho de suspensão para a devida produção de conhecimento adequado sobre o real.

Em termos teórico-epistemológicos, Lukács (1966) contribui, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, para explicar que a vida cotidiana é o terreno fundante da produção do conhecimento, mas é necessário realizar as suspensões necessárias para o estabelecimento de mediações que possibilitem captar a realidade para além da sua manifestação imediata, aparente. Essa suspensão é o momento de análise, de produção de conhecimento sobre a realidade objetiva, realizado por meio da ciência e da arte. Nesse sentido, quando as atividades humanas “[...] alcançam o grau mais alto de objetividade, o que ocorre na ciência e na arte, suas leis objetivas determinam o comportamento humano a respeito das conformações produzidas por elas mesmas [...]” (Lukács, 1966, p. 174, tradução nossa)<sup>3</sup>.

Em decorrência disso, os resultados da ciência desembocam na vida e no pensamento cotidianos, enriquecendo-os. Isso significa, segundo Lukács (1966), que a real fecundidade de um reflexo correto da realidade é a superação da imediatez, no triplo sentido, já presente na dialética hegeliana, de aniquilar, preservar e elevar a um nível superior a compreensão que tínhamos anteriormente acerca da realidade vivida, no cotidiano. Tendo isso em vista, analisar as estratégias de atuação dos APH na formação continuada de professores implica captar a processualidade histórica desses aparelhos, assim como indicar aspectos da mudança conjuntural, suas permanências, que estão enraizadas no início do desenvolvimento do neoliberalismo, no Brasil, desde o governo Fernando Henrique Cardoso, sobretudo, assim como suas mudanças.

Amplamente debatida pela literatura educacional, a reforma do Estado, no governo FHC, foi uma estratégia política para a crise estrutural do capital, o qual apresentou proposta de um Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Esse processo foi desenvolvido nos dois mandatos de FHC (1995-1998 e 1999-2002), abrindo espaço para o setor privado executar serviços antes apenas ofertados pelo Estado, como é o caso da educação. Nessa perspectiva,

reformar o Estado significa **transferir para o setor privado** as atividades que podem ser controladas pelo mercado. [...] a **descentralização para o setor público não-estatal** da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos **serviços de educação**, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos a esse **processo de “publicização”** [...] Através desse programa **transfere-se para o setor privado a tarefa da produção** que, em princípio, este **realiza de forma mais eficiente**. Finalmente, através de um programa de publicização, transfere-se para o setor público não estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de **parceria entre Estado e sociedade** para seu financiamento e controle (Brasil, 1995, p. 12-13, grifos nossos).

Com esse marco denominado publicização, o Estado passou a transferir, para o setor privado, serviços que eram de sua responsabilidade, descentralizando ações porque o governo defende a concepção de que a produção do serviço público não-estatal, privado, melhor dizendo, é mais eficiente. Assim, a parceria entre Estado e sociedade, nos aspectos relacionados ao financiamento e controle, passam a ser considerados como princípios da administração pública. Com a descentralização para o mercado, ocorreu um compartilhamento de responsabilidades na

<sup>3</sup> “[...] alcanzan el grado más alto de objetividad, lo que ocurre en la ciencia y en el arte, sus leyes objetivas determinan el comportamiento humano respecto de las conformaciones producidas por ellas mismas” (Lukács, 1966, p. 174).

formulação, implementação, execução e controle de políticas públicas entre Estado, setor privado e organizações sociais.

Especialmente a partir da década de 1990 houve um processo de submissão das políticas educacionais às recomendações dos Organismos Internacionais (OI), sobretudo pela necessidade de financiamento de recursos financeiros. De acordo com Nascimento, Acosta e Rodrigues (2025, p. 5), no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, as “[...] ações políticas eram avalizadas sob o crivo do Banco Mundial, as políticas públicas deveriam se alinhar à ótica neoliberal. Quanto maior fosse o alinhamento, melhores seriam as condições para a liberação de verbas.”

Podemos destacar a forte atuação do Banco Mundial (BM), da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Para Rosa, Rodrigues e Abreu (2022, p. 70), esses OI têm enfatizado que os professores são elementos centrais para o desenvolvimento da educação e os principais responsáveis pelos resultados educacionais. Para as autoras, “[...] os OI têm se consolidado como vetores ‘indiscutíveis’ de dados mundiais sobre a educação, produzindo recomendações a partir de amplas pesquisas padronizadas que, sob sua ótica, se aplicam em diferentes contextos.”

Nessa direção, ocorre um processo de circulação de políticas educacionais que busca enquadrar a formação de professores a parâmetros globais (Oliveira, 2020). Na perspectiva de Souza e Assunção (2022, p. 91)

Considerando as recomendações e os princípios que fundamentam a disseminação das reformas educacionais e a centralidade que assume a formação de professores no contexto das reformas brasileiras, analisamos o protagonismo dos Organismos Internacionais, como legítimos representantes do capital mundial, no processo de conformação ideológica das reformas educacionais e formação de professores.

No contexto dessas reformas, constitui-se um complexo movimento de correlação de forças para reorganizar a política educacional brasileira, de modo a influenciar as decisões governamentais. Nesse campo de disputas, alguns grupos empresariais despontam como protagonistas, pois possuem controle econômico, midiático e influência política, utilizando-se de estratégias de voluntariado/filantropia e do apelo ideológico da responsabilidade social das empresas.

Apesar de o Todos Pela Educação (TPE) ter sido fundado em 2006, na primeira gestão do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), sua gênese, segundo Martins (2016), pode ser localizada em 2001, com o primeiro trabalho de voluntariado na rede pública de ensino, realizado com a atuação do Instituto Faça Parte/Instituto Brasil Voluntário, presidido por Milú Villela. No entanto, nos anos 2000, de acordo com a autora, os mesmos grupos empresariais, que mais tarde formariam o TPE, realizaram diversas parcerias com o poder público. Uma das ações que ficou amplamente conhecida foi o Projeto Amigos da Escola, idealizado pela Rede Globo, o qual incentivou o voluntariado nas escolas públicas do país.

Nota-se a atuação do CONSED e da UNDIME como importantes articuladores das ações nas redes públicas de ensino para a efetivação das parcerias público-privadas, desde as primeiras iniciativas realizadas na área da educação. Martins (2016) explica a unidade orgânica entre o TPE e a UNDIME, ao destacar que Priscila Cruz, na época coordenadora do Faça Parte, teve a ideia de convergir propostas de governos, organizações internacionais e iniciativa privada a partir de uma fala, em um evento, feita por Maria do Pilar Lacerda, então presidente da UNDIME, em que destacou a necessidade de definição da educação de que precisamos para o país que queremos.<sup>4</sup>

Em 2005, mesmo antes da fundação oficial do TPE, o Pacto Nacional pela Educação foi apresentado para o vice-presidente do CONSED, Mozart Neves, para a presidente da UNDIME, Maria do Pilar Lacerda e Fernando Haddad, Ministro da Educação do governo Lula, em diferentes ocasiões. Todos aceitaram fazer parte e tornaram-se sócios fundadores do TPE (Martins, 2016).

No ano de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC), agregando ações dos programas em desenvolvimento (Haddad, 2008). O PDE foi elaborado no contexto do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), do governo federal, em que cada Ministério tinha como tarefa indicar ações que pudessem contribuir para o referido Programa, momento em que o MEC também aproveitou para criar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A falta de debate para o planejamento de um importante plano para a educação brasileira, com pesquisadores, entidades científicas e movimentos sociais populares gerou posicionamentos contrários, especialmente porque o MEC escolheu o TPE como seu protagonista.

Se no governo de FHC houve arranjos legais e normativos para as parcerias público-privadas na educação, o marco da gênese e seu desenvolvimento ocorreram nos governos do PT (governos Lula, de 2003-2006 e 2007-2010; e governos Dilma 2011-2014 e 2015-2016).

No nosso entendimento, o processo de gênese, desenvolvimento e consolidação<sup>5</sup> das estratégias gerais do empresariamento da educação brasileira ocorreu da seguinte forma: primeiramente, a estratégia foi atuar na **elaboração de um pacto no centro da gestão** da política educacional dos APH com o MEC, o CONSED e a UNDIME. Em um segundo momento, a estratégia foi a **mobilização social**, por meio da produção do consenso, com a utilização da mídia em torno da ideia do voluntariado/filantropia na educação (Amigos da Escola), das reportagens jornalísticas sobre boas práticas de gestão, que recorrem às parcerias, que supostamente elevam as notas do IDEB (JN no Ar), mesmo em contextos sociais vulneráveis. Em um terceiro momento, após a confiança na bondade filantrópica, a estratégia foi **abrir mercados educacionais**, o que implicou o investimento (com captação de recursos das mais diversas fontes, nunca claramente explícitas) em diferentes organizações sociais para o desenvolvimento de ações educacionais (Fundação Lemann, Ayrton Senna, Instituto Natura, Itaú Social, entre outros), na produção de

<sup>4</sup> Inicialmente, foi elaborado um documento denominado 10 causas e 26 compromissos, e em 2005, ganhou o formato de Pacto Nacional pela Educação, com a ideia de aglutinar a União, os estados, os municípios, as empresas socialmente responsáveis e os educadores. Em 2006, com o lançamento oficial do TPE, ficou denominado Compromisso Todos pela Educação (Martins, 2016).

<sup>5</sup> Toda periodização ou definição de momentos processuais é arbitrária, porque alguns acontecem concomitantemente, assim como a indicação das estratégias, pois elas não esgotam a quantidade e a complexidade do que ocorre na realidade.

materiais educativos e intervir fortemente no conteúdo das políticas da educacionais. Em um quarto momento, lucrar enormemente com a **venda de soluções educacionais** (mesmo que a venda, em algumas situações, seja simbólica, no sentido de adesão), como materiais pedagógicos, serviços de formação continuada, serviços de gestão administrativa e serviços de assessoria, intervindo fortemente na execução das políticas educacionais, ou seja, no conteúdo, na forma e na gestão educacional e escolar (Instituto Península, Associação Bem Comum, Instituto Vero, Instituto Palavra Aberta e uma infinidade de outros/as, Brasil afora). Nota-se, portanto, a hegemonia empresarial na educação brasileira evidenciando sua consolidação como sujeitos imbricados no aparelho de Estado e nas redes públicas de ensino.

Com o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, o quarto momento significou a consolidação do objetivo central do processo de empresariamento da educação brasileira, especialmente no governo Bolsonaro (2019-2022). A aprovação das Resoluções CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019a) e CNE/CP nº 1/2020 (Brasil, 2020a, Base Nacional Comum – Formação Inicial e Continuada de Professores)<sup>6</sup> desvinculou a formação inicial e continuada da perspectiva de que ela deve ser um processo contínuo, a cargo das instituições de educação superior. Além disso, essas normatizações legais instituíram o atrelamento da formação de professores à BNCC da Educação Básica, definindo um currículo mínimo, com base em competências e habilidades e sob o princípio da política *top down*.

A imposição pelo alto dos fundamentos da formação de professores foi apenas a pá de cal sobre o que já vinha ocorrendo na política nacional de formação continuada de professores no governo Bolsonaro. A tese de doutorado de Zanella (2022) evidenciou que, já no seu primeiro ano de mandato, o referido presidente, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), deu andamento às reformas na legislação educacional iniciadas no governo Temer. Em 2019, instituiu a Política Nacional de Alfabetização, com o Decreto nº 9.765 (Brasil, 2019c)<sup>7</sup>, em que a formação continuada é considerada como um dos eixos fundamentais, assim como o desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos.

Em 2020, com a Portaria nº 280, o governo Bolsonaro instituiu o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal (Brasil, 2020b), enfatizando a formação continuada para gestores e professores, o material didático, o suporte à docência na prática da alfabetização com sistema online de recursos pedagógicos, a avaliação voltada para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a valorização docente pela premiação, com base em resultados.

Em relação aos programas de formação continuada que estavam em desenvolvimento pelo governo federal, o governo Bolsonaro, de acordo com a pesquisa de Zanella (2022), manteve apenas os Programas de Desenvolvimento de Profissionais de Língua Inglesa da Educação Básica,

<sup>6</sup> Apesar da revogação dessas Resoluções, com a Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil 2024), após muita mobilização nacional e a insatisfação das entidades representativas que discutem a formação docente, continua o entendimento que foi uma tentativa de conciliar posições que desconfiguraram as demandas dos pesquisadores e das instituições formadoras. Sobre esse debate, consultar nota da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE acerca do Parecer nº 4/2024, que deu origem à Resolução nº 4/2024, disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/06/NOTA-REPUDIO-homologacao-do-Parecer-04-2024.pdf>.

<sup>7</sup> Esse Decreto foi revogado, em 2023, pelo Decreto nº 11.556, que instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023).

vigentes desde 2005; e o Programa Mais Alfabetização, que teve início em 2018, para apoiar as escolas no processo de alfabetização, a fim de realizar a implementação da BNCC. Em síntese, encerrou todos os programas de formação continuada, exceto os de língua inglesa e de alfabetização do governo Temer e criou apenas um, o Programa Tempo de Aprender, que já destacamos. Isso demonstra um verdadeiro desmonte da Política Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação durante o governo Bolsonaro.

Na avaliação de Zanella (2022), a Política Nacional de Formação Continuada, conforme as fundações foram ganhando espaço, especialmente na década de 2000, o Estado vem intervindo menos na Formação Continuada, abrindo e encerrando programas, mas com maior ênfase a partir de 2019.

É nesse contexto que o avanço cada vez maior de Fundações, Institutos e Associações tem acontecido no processo de formação continuada dos professores das redes públicas de ensino. Há um movimento de desresponsabilização do Estado e retirada das instituições públicas de ensino superior para que ocorra a efetiva consolidação das parcerias público-privadas no controle do conteúdo e do formato da formação. Esse controle é tão engendrado que os gestores municipais, para receber complementação no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), no que diz respeito ao Valor Aluno Ano Resultado (VAAR), deverão cumprir condicionalidades de melhoria de gestão, alcançando evolução de indicadores, de atendimento e de melhoria da aprendizagem nos termos do SAEB (Brasil, 2020c). Uma dessas condicionalidades é apresentar referenciais curriculares alinhados à BNCC, o que induz para que a formação continuada ocorra com base nesses referenciais.

Na seção seguinte, analisamos as estratégias específicas utilizadas pelos APH nas políticas de formação continuada das redes públicas municipais de ensino, tendo em vista o contexto mais amplo das determinações gerais das estratégias de empresariamento da educação brasileira apresentadas nesta seção.

## **ESTRATÉGIAS DE ATUAÇÃO DOS APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NAS REDES PÚBLICAS MUNICIPAIS DE ENSINO**

No Brasil, segundo dados do Censo Escolar de 2023 (Inep, 2024), existem 178.476 escolas de Educação Básica, sendo **106.707 municipais**, 29.508 estaduais e 682 federais. Desse total, 41.555 são escolas privadas. Em relação aos docentes, o quadro é o seguinte: 2.354.194 docentes, dos quais 37.787 atuam na esfera federal, 668.470 na estadual e **1.250.795 na rede municipal**. Desse total, há 566.858 docentes atuando na rede privada.

Nesse conjunto de dados, evidencia-se a concentração de escolas públicas no âmbito da Educação Básica, e por esse motivo, podemos questionar: como os Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) disputam o projeto de educação e formação continuada de professores no âmbito das redes públicas municipais de ensino? Quais as estratégias que os APH utilizam para direcionar as políticas de formação continuada dos professores das redes públicas municipais de ensino?

A compreensão sobre a presença e a atuação dos APH nas políticas educacionais perpassa a relação entre Estado e políticas educacionais, a partir do ordenamento jurídico e político que proporciona a base para o modo de produção capitalista que, de acordo com Gramsci (2000, p. 254-255), significa que:

[...] por “Estado” deve-se entender, além do aparelho de governo também o aparelho “privado” de hegemonia ou sociedade civil. Deve- se notar que, desta crítica ao “Estado” que não intervém, que está a reboque dos acontecimentos etc., nasce a corrente ideológica ditatorial de direita, com seu fortalecimento do Executivo.

O Estado, segundo Schlesener (2007), concretiza o exercício da hegemonia quando assume novas funções no sistema capitalista. Para se legitimar, o Estado busca a combinação entre a força e o consenso. O consenso nasce, segundo Gramsci (2024, p. 21), “historicamente pelo prestígio (e, portanto, de confiança) obtido pelo grupo dominante devido a sua posição e função no mundo estatal”. A força é exercida por meio dos aparelhos político-militares, que têm as condições de reprimir e disciplinar os grupos sociais que discordam das suas ações, mas também via aparelho de coerção estatal que, pela via legal, garante a disciplina dos grupos que não consentem.

Agentes públicos e privados, em determinadas conjunturas, assumem a função de intelectuais orgânicos do capital, pois à medida que conduzem a sociedade para a consolidação do projeto societário dominante, garantem, por meio da direção política, cultural, e principalmente econômica, das massas, a hegemonia de uma classe em sobreposição da outra (D’Ávila; Lima, 2020).

Gramsci (2024, p. 20) explica que a “[...] relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, mas sim ‘mediatizada’, em diversos graus, por todo tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os ‘funcionários’”. Desse modo, o pensador sardo considera que a organicidade desses diversos estratos de intelectuais pode ser analisada a partir de dois grandes planos superestruturais:

[...] o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente ‘privados’) e o da “sociedade política ou Estado”, planos que correspondem respectivamente à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no “Estado” e no governo jurídico. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas. Os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do político (Gramsci, 2024, p. 20-21).

Vale destacar um elemento central para nossa discussão, **as funções organizativas e conectivas** que os APH assumem no processo de direção política educacional no país. Por APH, consideramos associações, institutos e partidos políticos em torno dos quais se organizam as aspirações coletivas, seja de grupos de domínio ou de dominados. No caso da análise em pauta, trata-se de APH que representam os interesses dos grandes conglomerados empresariais que disputam a hegemonia pelo projeto de educação brasileira. É importante considerar, nesse sentido, que as políticas educacionais, nesta análise, são produto e processo dentro de um sistema.

As disputas que vêm ocorrendo na esfera educacional, pelos APH, ocorrem em diferentes espaços e com diversas estratégias. Podemos observar essa disputa na elaboração e implementação da BNCC (2017), que foi gestada de forma hegemônica pelos APH, dentre os quais destacamos: Todos pela Educação - TPE e Movimento Todos pela Base – MTPB<sup>8</sup>. Também, segmentos como União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME e Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED.

Os empresários e seus prepostos articulam-se, nesses movimentos, por meio de diferentes **Associações, Institutos e Fundações**, atuando de forma orgânica a partir de uma Base Nacional Comum Curricular, no processo de elaboração, efetivação e monitoramento das políticas educacionais. A atuação desses APH perpassa o currículo, a gestão e a oferta da educação no âmbito das redes municipais e estaduais, e vêm ganhando presença de forma mais ampliada e articulada.

Consideramos que a aprovação da BNCC, em 2017, foi um marco para novas formas de atuação dos APH que, nesse caso, incluímos empresas, pois representam os interesses dos grandes conglomerados empresariais de diferentes ramos da economia. Os APH, no processo de definição da BNCC, foram majoritários, com destaque para a Fundação Lemann.

Essa atuação não ocorreu somente no processo de elaboração, mas na continuidade para a execução dessa política curricular em todas as escolas do território brasileiro. O currículo é a essência da organização do trabalho pedagógico e da formação continuada dos professores, e por isso consideramos que a BNCC é a porta de entrada para a atuação de diferentes APH na formação continuada de professores.

No site do Todos pela Educação, identificamos uma grande frente de atuação denominada **Educação Já!**, lançada em 2018, como instrumento para articular as políticas centrais na instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE), nos âmbitos do financiamento, do pacto federativo, do regime de colaboração, das políticas de formação de professores, do currículo, da avaliação e da gestão pública. A proposta Educação Já! conta com o “[...] apoio das organizações mantenedoras do TPE, 75 especialistas e profissionais, a parceria e o patrocínio adicional das seguintes organizações: Fundação Lemann, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Itaú Social e Falconi Educação” (Todos pela Educação, 2018, p. 7).

Para entender a dimensão do controle e monitoramento e execução da BNCC nas escolas públicas, no link Educação Já!, ao pesquisar um município brasileiro, um download de um pdf possibilita o acesso aos dados sobre o perfil educacional. Além do panorama de cada rede municipal do país, é indicada uma agenda para os gestores e equipe educacional para um plano de educação de qualidade. No quadro das estratégias para a formação continuada dos professores das redes municipais, reafirmamos que a BNCC foi e é o fio condutor das políticas de formação inicial e continuada de professores, protagonizadas pelos APH, organizados em torno do Todos pela Educação e do Movimento pela Base.

No site o Movimento Pela Base (MPB), ele se apresenta como: “rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que, desde 2013, se dedica a apoiar e monitorar a construção

<sup>8</sup> Mais recentemente, o Movimento está denominado, em seu site, como Movimento pela Base (MPB).

e a implementação de qualidade da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e do Novo Ensino Médio” (MPB, 2024).

Dentre os inúmeros Institutos, Fundações e Associações parceiros da frente MPB, destacamos o Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação, o CONSED e a UNDIME. Como vimos, a capacidade organizativa e conectiva dos prepostos dos empresários, a partir da perspectiva gramsciana, acontece por meio do convencimento, com estratégias para criar o consenso sobre o projeto de formação para os professores que irão desenvolver os currículos nas escolas a partir da BNCC.

Consideramos que uma estratégia-chave dos APH para disputar o projeto de educação para o país é a formação continuada de professores, com mediação articuladora do CONSED e da UNDIME. Nessa linha interpretativa, compreendemos que o CONSED e a UNDIME atuam junto às redes públicas de ensino para efetivar um projeto de formação continuada para os professores em consonância com o empresariamento da educação pública a partir da lógica ultraneoliberal, como já destacado neste artigo.

Sendo assim, enfatizamos estratégias específicas dos APH para a formação continuada dos professores alinhada à BNCC:

- afastamento das instituições públicas de ensino superior do processo de formação continuada de professores para a entrada dos APH, de forma hegemônica, na oferta de cursos nas redes públicas de ensino;
- atuação da UNDIME como articuladora entre as Secretarias Municipais de Educação em conjunto com diferentes APH (parcerias público-privadas); e
- disciplinamento e controle, por meio de treinamentos, via aulas prontas e plataformas online, que direcionam os conteúdos, as metodologias e a avaliação que devem ser aplicados na prática pedagógica.

Isso posto, é importante assinalar que os 5.570 municípios brasileiros estão sendo monitorados pelo Movimento Pela Base, em parceria com a UNDIME. Para elucidar melhor a atuação dos APH no âmbito das políticas de formação continuada, destacamos as parcerias institucionais da UNDIME: Unicef, Itaú Social, Instituto Natura, Fundação Lemann, Vivo, Fundação Santilana, Alana e Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal.

Fica evidente a articulação em torno das ações no âmbito das redes públicas de ensino municipais. A partir de um levantamento no site da UNDIME e de seus principais parceiros, identificamos as seguintes ações ligadas à formação continuada para os professores das redes públicas municipais:

1. **Plataforma Conviva:** iniciativa da UNDIME em parceria com Institutos e Fundações e apoio do CONSED e UNCME (União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação), Fundação Lemann, Itaú Social, Instituto Votorantim e Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal;
2. **Parceria de Alfabetização em Regime de Colaboração - PARC:** presente em 16 estados e 23 mil escolas, tem como coinvestidores Instituto Natura e Fundação Lemann, e

implementador da Associação Bem Comum. Na plataforma PARC, três eixos apresentam-se como centrais: boas práticas, desenvolvimento profissional, monitoramento e indicadores;

3. **Educar para Valer:** Instituído pela Associação Bem Comum, em parceria com a Fundação Lemann, tem como propósito prestar assessoria técnica gratuita aos municípios para apoiá-los na implementação de boas práticas de gestão, bem como melhorar o desempenho dos alunos. Essa iniciativa segue o modelo de educação de Sobral-Ceará; e
4. **Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC):** São 38 instituições envolvidas, 273 cursos e 2.442.674 usuários. São muitas instituições envolvidas, das quais destacamos: Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Instituto Península, Universidades Federais, Instituto Vero e Instituto Palavra Aberta. Nesse ambiente virtual há muitos cursos sobre a implementação da BNCC.

As ações descritas fazem parte das estratégias utilizadas pelos APH, indicando uma frente ampla e articulada que envolve órgãos do governo, secretarias estaduais e municipais de ensino, o CONSED, a UNDIME, sem contar um vasto número de Associações, Institutos e Fundações. Outros elementos comuns dessas ações é o uso de plataformas virtuais e a adesão das Secretarias Municipais de Educação, com a articulação da UNDIME, no processo de oferta de cursos, em praticamente todas as redes públicas municipais de ensino do país. Os cursos são focados na BNCC, com aulas prontas, com grande ênfase na alfabetização e no alcance de melhores índices nas avaliações em larga escala.

Destacamos que a ação **Educar para Valer**, a qual está articulada com a **Parceria de Alfabetização em Regime de Colaboração**, segue o modelo Sobral de educação, do Ceará. Sobre esse tema, Freitas (2023) aponta que a posse do Ministro da Educação, Camilo Santana, no terceiro mandato do governo Lula (2023 até 2026), é um indicativo de que o grupo à frente da educação considera que educação no Brasil fracassou, e somente o Ceará acertou, porque alcançou o critério do IDEB alto, reforçando, portanto, uma política pautada no rankeamento.

Não parece por acaso que o Centro Lemann, criado em 2021, está localizado em Sobral. O Centro foi idealizado pela Fundação Lemann e apresenta como objetivo formar lideranças educacionais e fomentar a pesquisa aplicada. Muitas Secretarias Estaduais e Municipais, com apoio da UNDIME, têm levado professores para realizarem visitas em Sobral para desenvolverem ações de pesquisa, análise e comparação de práticas, processos e resultados<sup>9</sup>, demonstrando um processo de sobralização da educação, no sentido utilizado por Freitas (2023).

É importante sinalizar que não buscamos esgotar o tema sobre as estratégias de atuação dos APH nas políticas de formação continuada, pois isso demandaria um espaço maior para apresentação e análise de dados. Contudo, neste artigo, procuramos delinear as principais estratégias gerais de empresariamento da educação brasileira, assim como algumas estratégias específicas para a formação continuada de professores, exemplificando algumas ações

---

<sup>9</sup> Um exemplo de como essas visitas acontecem pode ser encontrado no site Bem Comum [s.d.]: <https://abemcomum.org/comitiva-do-parana-visita-sobral-em-busca-de-experiencias-educacionais-transformadoras/>.

desenvolvidas que são centrais, por serem hegemônicas, na articulação desenvolvida pela UNDIME com as Secretarias Municipais de Educação.

A partir da perspectiva gramsciana, é necessário ter em vista que as disputas e embates em torno das políticas de formação continuada de professores são permeados por contradições e processos contra-hegemônicos. Nessa perspectiva, destacamos as lutas das entidades representativas da educação, tais como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), que buscam, por meio de suas pesquisas, posicionamentos e atuação, defender um projeto de formação, inicial e continuada, que considere a defesa da gestão pública democrática e da autonomia das escolas e dos professores.

Além da contraposição à hegemonia empresarial na educação de um modo geral, de forma contra-hegemônica, há que se construir outra hegemonia, para além dos limites do sistema, das ações reformistas, a fim de não perdermos de vista o fim último, a emancipação humana que, como sabemos, implica a superação do modo de sociabilidade capitalista, que supere o sociometabolismo do capital que há bastante tempo se mostrou irracional do ponto de vista da perspectiva de formação humana.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Traçamos como objetivo do artigo em tela apresentar as principais estratégias de atuação dos Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) na condução das políticas de formação continuada de professores das redes municipais públicas de ensino. Compreendemos que os APH (Associações, Institutos e Fundações) organizam e disputam projetos políticos para a educação pública por meio de uma agenda articulada, especialmente pelo Todos pela Educação e Movimento pela Base, assim como pelas recomendações de Organismos Internacionais.

Destacamos quatro momentos referentes às estratégias gerais do empresariamento da educação brasileira: 1. Atuar na elaboração de um pacto no centro da gestão da política educacional dos APH com o MEC, o CONSED e a UNDIME; 2. Mobilização social por meio da produção do consenso, com a utilização da mídia, em torno da ideia do voluntariado/filantropia na educação, e de reportagens jornalísticas sobre boas práticas de gestão, que recorrem às parcerias que supostamente elevam as notas do IDEB; 3. Abrir mercados educacionais, com investimento e captação de recursos de diversas fontes, para o desenvolvimento de ações educacionais; e 4. Venda de soluções educacionais por meio de materiais pedagógicos, serviços de formação continuada, serviços de gestão administrativa e serviços de assessoria, intervindo fortemente na execução das políticas educacionais.

Em relação às estratégias específicas utilizadas pelos APH nas políticas de formação continuada das redes públicas municipais de ensino, tendo em vista o contexto mais amplo das determinações gerais das estratégias de empresariamento da educação brasileira, identificamos: 1. Afastamento das instituições públicas de ensino superior do processo de formação continuada de

professores para a entrada dos APH, de forma hegemônica, na oferta de cursos nas redes públicas de ensino; 2. Atuação da UNDIME como articuladora entre as Secretarias Municipais de Educação e os diferentes APH (parcerias público-privadas); e 3. Disciplinamento e controle, por meio de treinamentos, via aulas prontas e plataformas online que direcionam os conteúdos, metodologias e a avaliação que devem ser aplicados na prática pedagógica.

A organização de professores, pesquisadores, estudantes, pais, movimentos sociais populares em torno de entidades representativas, sindicatos e suas diferentes formas organizativas têm empreendido lutas contra-hegemônicas. No entanto, estamos perdendo essa batalha, mas sabemos que, em médio ou longo prazo, outra hegemonia é urgente e necessária para o salto qualitativo que desejamos para o projeto de formação verdadeiramente humana que almejamos. Contudo, a universalização da educação humana integral não se tornará uma possibilidade real se não estiver associada à universalização do trabalho não mais subordinado ao capital. A subversão ao estado de coisas atual implica a atuação dentro e fora do contexto educacional, sem esquecer que, para isso, o educador, segundo Marx (2008), também precisa ser educado!

## REFERÊNCIAS

**BEM COMUM. Comitiva do Paraná visita Sobral em busca de experiências educacionais transformadoras.** s.d. Disponível em: <https://abemcomum.org/comitiva-do-parana-visita-sobral-em-busca-de-experiencias-educacionais-transformadoras/>. Acesso em: 28 fev. 2024.

**BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019a.** 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/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 jul. 2023.

**BRASIL. Decreto nº 10.004, de 05 de setembro de 2019b.** Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Disponível em:  
<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=10004&ano=2019&ato=a98QzYE1keZpWT976>. Acesso em: 16 jul. 2024.

**BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019c.** Institui a Política Nacional de Alfabetização. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03///\\_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03///_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm). Acesso em: 08 set. 2024.

**BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023.** Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03///\\_Ato20232026/2023/Decreto/D11556.htm#art37](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03///_Ato20232026/2023/Decreto/D11556.htm#art37). Acesso em: 08 set. 2024.

**BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 14 jul. 2024.

**BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020c.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm). Acesso em: 09 set. 2024.

**BRASIL. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/planodiretor1995.pdf>. Acesso em: 08 set. 2024.

**BRASIL. Portaria Normativa nº 280, de 19 de fevereiro de 2020b.** Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal. Disponível em:

[https://alfabetizacaohome.mec.gov.br/images/pdf/portaria\\_280\\_19\\_02\\_2020\\_consolidada.pdf](https://alfabetizacaohome.mec.gov.br/images/pdf/portaria_280_19_02_2020_consolidada.pdf). Acesso em: 08 set. 2024.

**BRASIL. Projeto de Lei nº 3179, de 08 de fevereiro de 2012.** Acrescenta parágrafo ao art. 23 da Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=534328&fichaAmigavel=nao>. Acesso em: 16 jul. 2024.

**BRASIL. Projeto de Lei nº 867, de 23 de março de 2015a.** Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668&fichaAmigavel=nao>. Acesso em: 14 jul. 2024.

**BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015b.** 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. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2015>. Acesso em: 10 jul. 2024.

**BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017a.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2017>. Acesso em: 10 jul. 2024.

**BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017b.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 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, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 28 fev. 2024.

**BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2018>. Acesso em: 10 jul. 2024.

**BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020a.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2020#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%201,\(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada\)](https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2020#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%201,(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada)). Acesso em: 10 set. 2024.

**BRASIL.** Resolução CNE/CP nº 4/2024. 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.** Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558>. Acesso em: 28 fev. 2024.

D'ÁVILA, Jaqueline Boeno; LIMA, Michelle Fernandes. Agentes públicos e privados no processo de elaboração da base nacional comum curricular. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 42, n. 82, p. 55-72, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/72608>. Acesso em: 05 mar. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. MEC: “sobralizando” a educação brasileira. In: **Avaliação Educacional – Blog do Freitas**. 04 jan. 2023. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2023/01/04/mec-sobralizando-a-educacao-brasileira/>. Acesso em: 10 set. 2024.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 3: Maquiavel: Notas sobre Estado e Política. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2. Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. <https://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3858/4068>. Acesso em 08 set. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo escolar da Educação Básica 2023.** Resumo Técnico. Brasília – DF, 2024.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo:** história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

LUKÁCS, G. **Estética:** la peculiaridad de lo estético – cuestiones preliminares y de principio. Barcelona; México: Ediciones Grijalbo S.A, 1966. V.1.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela Educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã:** crítica da novíssima filosofia alemã e seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Para além do Leviatã:** crítica do estado. São Paulo: Boitempo, 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas itinerantes de educação e a reestruturação da profissão docente: o papel das cúpulas da OCDE e sua recepção no contexto brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 85-107, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/oliveira.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2025.

NASCIMENTO, Gabriel Silva Xavier; ACOSTA, Tássio; RODRIGUES, José Raimundo. Reforma do Ensino Médio: contexto, implicações e retrocessos iluminados pelo positivismo no silenciamento das diferenças. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, ano 28, n. 54, p. 1-25, jan./abr. 2025. Disponível em: <https://revista.uemg.br/educacaoemfoco/article/view/8383>. Acesso em: 26 jul. 2025.

ROSA, Ana Claudia Ferreira; RODRIGUES, Glenda Caroline Meireles da Costa; ABREU, Lucenilda Sueli Mendes Cavalcante. O protagonismo dos organismos internacionais na definição de forma e conteúdo do currículo da formação docente. In: MAUÉS, Olgaíses Cabral; CAMARGO, Arlete Maria Monte; CABRAL, Maria da Conceição Rosa. (orgs.). **Políticas educacionais no contexto da internacionalização**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022. p. 53-86.

SCHLEENER, A. H. **Hegemonia e cultura:** Gramsci. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

SOUZA, Ednilza Magalhães da Costa; ASSUNÇÃO, Mariza Felippe. As novas morfologias para a formação docente sob a égide dos organismos multilaterais do capital. In: MAUÉS, Olgaíses Cabral; CAMARGO, Arlete Maria Monte; CABRAL, Maria da Conceição Rosa. (orgs.). **Políticas educacionais no contexto da internacionalização**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022. p. 87-113.

**TODOS PELA EDUCAÇÃO. Relatório de Atividades do Todos Pela Educação 2018.** São Paulo: Todos pela Educação, 2018. Disponível em: <https://todospelaelucacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/08/relatorio-de-atividades2018.pdf>. Acesso em: 03 set. 2024.

TONELO, Iuri. **No entanto, ela se move:** a crise de 2008 e a nova dinâmica do capitalismo. São Paulo: Boitempo; Iskra, 2021.

WOLFF, Richard David. Capitalismo cadente e a raiva das massas. In: **Economia e Complexidade**. 1º set. 2024. Disponível em: <https://eleuterioprado.blog/2024/09/01/capitalismo-cadente-e-a-raiva-das-massas/>. Acesso em: 03 set. 2024.

ZANELLA, A. M. **A Política Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica – 2004-2020.** 2022. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

Recebido em: 05 de maio de 2025

Aprovado em: 25 de agosto de 2025