


**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES SOB O PRISMA DAS
POLÍTICAS GERENCIALISTAS: PRECARIZAÇÃO E RESISTÊNCIA NO
CONTEXTO LATINO-AMERICANO**

**CONTINUING TEACHER EDUCATION AND MANAGERIALIST POLICIES:
PRECARIZATION AND RESISTANCE IN LATIN AMERICA**

**FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO Y POLÍTICAS
GERENCIALISTAS: PRECARIZACIÓN Y RESISTENCIA EN AMÉRICA LATINA**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n9-267>

Data de submissão: 26/08/2025

Data de publicação: 26/09/2025

Rosangela Leão da Silva

Mestranda em Educação

Instituição: Universidade Estadual de Maringá (UEM)

E-mail: leao.rosangela@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-5770-8388>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4100378336957600>

Vitória de Valôis Veloso Beneli

Graduada em Pedagogia

Instituição: Universidade Estadual de Maringá (UEM)

E-mail: vitoriadvlois@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-5151-9949>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2543577421565981>

Gina Bressan Schiavon Masson

Doutora em Educação

Instituição: Universidade Estadual de Maringá

E-mail: gbschiavon@uem.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8930-7601>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4125936639985592>

Lorena Mota Catabriga

Doutoranda em Educação

Instituição: Universidade Estadual de Maringá (UEM)

E-mail: lorenamotacatabriga@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9533-9303>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4116067683021997>

RESUMO

O presente estudo analisa criticamente os impactos do gerencialismo nas políticas de formação continuada docente no Brasil, a partir do papel do Estado e da influência de organismos internacionais. A pesquisa evidencia como a lógica da Nova Gestão Pública (NGP), centrada na eficiência, responsabilização e meritocracia, tem contribuído para a precarização da formação de professores, transferindo responsabilidades ao setor privado e enfraquecendo a autonomia pedagógica. Os resultados mostram que a formação continuada, antes concebida como direito e valorização

profissional, passou a ser instrumento de ajustamento técnico às demandas do mercado e das avaliações externas. Os achados também destacam formas de resistência e possibilidades de superação, defendendo uma formação emancipadora, democrática e vinculada à valorização docente e à construção de políticas públicas comprometidas com a justiça social.

Palavras-chave: Formação Continuada. Políticas Educacionais. Gerencialismo. Precarização Docente.

ABSTRACT

This study critically examines the impacts of managerialism on continuing teacher education policies in Brazil, considering the role of the State and the influence of international organizations. The research highlights how the logic of New Public Management (NPM), centered on efficiency, accountability, and meritocracy, has contributed to the precarization of teacher education, shifting responsibilities to the private sector and weakening pedagogical autonomy. The findings show that continuing education, once conceived as a right and a means of professional development, has become an instrument of technical adjustment to market demands and external assessments. The study also underscores forms of resistance and possibilities for overcoming these challenges, advocating for emancipatory and democratic teacher education, closely linked to teacher appreciation and the construction of public policies committed to social justice.

Keywords: Continuing Education. Educational Policies. Managerialism. Teacher Precarization.

RESUMEN

El presente estudio analiza críticamente los impactos del gerencialismo en las políticas de formación continua del profesorado en Brasil, considerando el papel del Estado y la influencia de los organismos internacionales. La investigación evidencia cómo la lógica de la Nueva Gestión Pública (NGP), centrada en la eficiencia, la responsabilización y la meritocracia, ha contribuido a la precarización de la formación docente, transfiriendo responsabilidades al sector privado y debilitando la autonomía pedagógica. Los resultados muestran que la formación continua, antes concebida como un derecho y una forma de valorización profesional, se ha convertido en un instrumento de ajuste técnico a las demandas del mercado y de las evaluaciones externas. Los hallazgos también destacan formas de resistencia y posibilidades de superación, defendiendo una formación emancipadora, democrática y vinculada a la valorización docente y a la construcción de políticas públicas comprometidas con la justicia social.

Palabras clave: Formación Continua. Políticas Educativas. Gerencialismo. Precarización Docente.

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores constitui uma dimensão para a melhoria da qualidade da educação e para o desenvolvimento profissional docente, sendo reconhecida como um componente das políticas públicas de valorização da carreira. Trata-se de promover um processo contínuo de reflexão, socialização de experiências e construção coletiva de saberes que possibilitem aos educadores compreender a realidade escolar e intervir de forma transformadora. Dessa forma, a formação continuada precisa ser entendida como direito social e condição para a efetivação da escola pública democrática, inclusiva e de qualidade socialmente referenciada a partir dos documentos normativos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996).

Ao longo das últimas décadas, especialmente a partir dos anos 1990, as políticas de formação docente têm sido impactadas pela lógica gerencialista que vem orientando as reformas educacionais no Brasil e nos demais países latino-americanos (Oliveira, 2007). Inspirado nos pressupostos da chamada Nova Gestão Pública (NGP), tal modelo trouxe para o campo educacional práticas e discursos que deslocaram a centralidade da educação como direito social, transformando-a em um serviço submetido às exigências do capital e aos parâmetros de desempenho mensuráveis.

A responsabilização (*accountability*), apontada por Souza e Cabral Neto (2018) como uma das principais características da NGP, traduz-se na exigência de que professores e escolas respondam de forma direta pelos resultados obtidos em avaliações externas e em indicadores de desempenho. Essa lógica implica em uma mudança profunda: a qualidade da educação deixa de ser compreendida como fruto de um projeto coletivo, social e estatal, passando a ser interpretada como resultado do esforço individual dos docentes e da competitividade entre as instituições escolares. O discurso da meritocracia, associado à ideia de premiação e punição em função dos resultados, reforça ainda mais essa concepção reducionista (Saviani, 2009).

Inseridas nesse contexto de transformação do papel do Estado, as políticas educacionais passaram a ser formuladas e orientadas pelo discurso da eficiência, da descentralização administrativa (Estado mínimo) e da parceria público-privada. Como apontam Rodrigues e Souza (2022), a formação docente continuada, antes concebida como direito e ferramenta de valorização profissional, foi redirecionada para atender prioritariamente as demandas de reestruturação do sistema educacional segundo parâmetros empresariais, enfatizando aspectos relacionados à terceirização, a publicização e a privatização da educação, bem como a difusão de avaliações externas em larga escala como principal critério de definição da qualidade.

O presente artigo tem como ponto de partida a análise dos textos e debates propostos na disciplina Sociedade, Estado e Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da

Universidade Estadual de Maringá (UEM). A partir da literatura selecionada, buscou-se analisar de forma crítica como as políticas educacionais de viés gerencialista têm contribuído para a precarização da formação continuada docente, considerando as influências exercidas pelas reformas estatais, pelos organismos internacionais e pelos aparelhos privados de hegemonia na configuração atual das políticas de formação.

A investigação insere-se no campo das abordagens críticas das políticas educacionais, que compreendem o Estado não como instância neutra, mas como espaço de disputa, em que as políticas públicas refletem correlações de forças e interesses em determinado momento histórico (Gramsci, 1991). Reconhecer essa dimensão é fundamental para compreender tanto a precarização atual quanto os caminhos possíveis para a construção de políticas de formação continuada emancipadoras, articuladas ao fortalecimento da escola pública e ao direito à educação de qualidade para todos.

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e crítico-analítico, por meio da literatura elencada a partir das discussões na disciplina Sociedade, Estado e Educação (PPE/UEM) e às produções acadêmicas de autores nacionais e internacionais que tratam dos temas Estado, políticas públicas e gerencialismo educacional, como Oliveira; Saviani; Souza & Cabral Neto; Medeiros & Rodrigues; Vieira Filho; Bresser-Pereira; Osborne & Gaebler; Gramsci; entre outros citados nas referências, visando compreender os processos históricos, políticos e sociais que influenciam a configuração das políticas educacionais no Brasil, em especial no que se refere à formação continuada de professores.

O corpus de análise foi constituído a partir de textos e debates discutidos na disciplina Sociedade, Estado e Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), bem como de produções acadêmicas de autores nacionais e internacionais que abordam a relação entre Estado, políticas públicas e gerencialismo educacional.

A pesquisa bibliográfica possibilitou o levantamento de referenciais teóricos que abordam a ascensão da Nova Gestão Pública (NGP), a influência dos organismos internacionais e a atuação de aparelhos privados de hegemonia sobre a formulação das políticas educacionais. A análise foi desenvolvida à luz das abordagens críticas das políticas públicas, considerando o Estado como espaço de disputa e as políticas educacionais como expressão das correlações de forças em determinado contexto histórico.

O procedimento analítico consistiu na identificação, sistematização e interpretação das categorias centrais presentes na literatura, como gerencialismo, precarização docente,

responsabilização e formação continuada, relacionando-as às transformações recentes nas políticas de educação no Brasil.

3 ESTADO, REFORMA E GERENCIALISMO NA EDUCAÇÃO

Para compreender (ou tentar) as políticas educacionais é necessário, inicialmente, uma análise crítica do papel do Estado na sociedade capitalista pois este tem papel central na produção e difusão de uma determinada cultura e moralidade, contribuindo para a manutenção da hegemonia de uma classe sobre as demais. O Estado não se configura como uma instância neutra ou meramente técnica, mas como uma expressão das disputas de classe e dos interesses hegemônicos de determinados grupos sociais. No campo das políticas sociais, o Estado capitalista atua de forma contraditória e dialética (Faleiros, 2009), ora promovendo direitos, ora restringindo-os, conforme as exigências da acumulação de capital.

A partir da década de 1990, com a ascensão do neoliberalismo e a crise fiscal dos Estados nacionais, foi implementada em diversos países da América Latina, inclusive no Brasil, uma reforma do aparelho estatal. A reforma, inspirada nos princípios da Nova Gestão Pública (NGP), propunha a bresser a substituição do modelo burocrático de administração pública por um modelo gerencial, baseado na lógica do mercado, na cultura da eficiência e na descentralização administrativa. Conforme Bresser-Pereira (1995, p. 77),

É preciso, agora, dar um salto futuro, no sentido de uma administração pública que chamaria de 'gerencial', baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão [...]. Esta reorganização da máquina estatal tem sido estabelecida com sucesso em muitos países desenvolvidos e em desenvolvimento".

Na educação, o movimento ficou conhecido como o gerencialismo educacional, caracterizado pela adoção de instrumentos de avaliação externa padronizada, pela fixação de metas de desempenho, pela valorização da competitividade entre escolas e pelo estímulo à responsabilização dos professores pelos resultados obtidos (Medeiros; Rodrigues, 2014). As ideias de Osborne e Gaebler (1998), no texto intitulado Reinventando o Governo, reforçaram tal paradigma ao defenderem que o setor público deveria ser mais empreendedor, com foco na eficiência e nos resultados, o que implicaria em mudanças profundas na gestão educacional, aproximando as escolas dessa lógica empresarial e gerencial.

Tal movimento produziu sérios efeitos sobre a concepção de política pública e sobre o papel do professor. A lógica gerencial, principalmente no contexto da NGP, desloca o foco da política

educacional da garantia de direitos para a regulação dos comportamentos, promoção de uma racionalidade técnica que ignora os aspectos sociais, culturais e políticos do processo educativo (Barroso, 2005). Neste cenário, a formação continuada de professores tende a ser vista como um instrumento para ajustar os docentes às demandas do sistema, em vez de ser reconhecida como direito profissional vinculado à construção da autonomia docente e à melhoria das práticas pedagógicas.

Segundo Medeiros e Rodrigues (2014), a reforma gerencial do Estado não apenas redefiniu as funções do setor público, mas também reconfigurou o lugar da educação na agenda estatal, sujeitando-a aos imperativos da racionalidade econômica. As políticas educacionais passam a ser submetidas a critérios de custo-benefício, mensuração de desempenho e competitividade, o que repercute diretamente na forma como a formação continuada docente é pensada e implementada.

4 ORGANISMOS INTERNACIONAIS E O REDIRECIONAMENTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A influência dos organismos internacionais na formulação e no redirecionamento das políticas educacionais nos países da América Latina, incluindo o Brasil, tem se intensificado desde a década de 1990 (Schwartz; Batista, 2021). Instituições como o Banco Mundial, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) desempenham papéis centrais na definição de agendas educacionais que priorizam princípios de eficiência, mensuração de resultados e responsabilização, em consonância com a lógica gerencialista.

O Banco Mundial, em particular, tem exercido forte pressão sobre os países em desenvolvimento para que adotem reformas educacionais alinhadas aos pressupostos neoliberais. Como destaca Pereira (2009), a atuação do Banco Mundial não se limita ao financiamento, mas se estende à produção de conhecimentos e à indução de modelos de gestão, configurando-se como ator político, intelectual e financeiro. Suas diretrizes para a educação destacam a importância da responsabilização dos professores, da avaliação de desempenho e da utilização de indicadores para medir a eficácia dos sistemas escolares. Tais orientações têm implicações diretas na formação continuada, que passa a ser compreendida como estratégia de ajustamento técnico às demandas dos organismos multilaterais e não como política de valorização e desenvolvimento crítico da docência.

A UNESCO, embora historicamente tenha defendido uma concepção mais ampla de educação, centrada nos direitos humanos e na formação integral, também passou a incorporar em seus discursos e práticas elementos da lógica de governança global, dialogando com o discurso do capital. O relatório Educação: um tesouro a descobrir, coordenado por Jacques Delors, apesar de apresentar

uma perspectiva humanista, não está isento de críticas quanto à ênfase na formação de competências e na adaptação às exigências do mercado global. Para Jimenez e Segundo (2007), essas diretrizes reforçam a ideia de que a educação deve contribuir para a erradicação da pobreza, mas o fazem por meio da racionalização e da adaptação dos sujeitos à lógica produtiva dominante, o que pode reforçar a reprodução das desigualdades.

Melo (2005), argumenta que os organismos internacionais atuam como operadores de um novo bloco histórico, contribuindo para consolidar uma pedagogia da hegemonia. Essa pedagogia não apenas redefine o papel do Estado, mas também influencia e molda as práticas educacionais e formativas segundo os interesses do capital transnacional. O conceito de “bloco histórico” gramsciano, retomado pela autora, ajuda a compreender como essas agências constroem consensos e naturalizam práticas educacionais que favorecem a precarização do trabalho docente.

Nesse contexto, a formação continuada é redirecionada para atender às exigências dos modelos internacionais, assumindo contornos fragmentados, descontextualizados e muitas vezes promovidos por atores privados ou terceiro setor, sob o pretexto da “inovação” e “modernização” da educação. A lógica gerencialista é, portanto, internacionalmente promovida e nacionalmente reproduzida, impactando profundamente o cotidiano dos sistemas educacionais e o papel formador do Estado. Importante destacar que tais aspectos vêm sendo documentados em diversos estudos recentes que buscam analisar o papel das parcerias público-privadas na formação continuada no Brasil, destacando as implicações políticas e pedagógicas dessa lógica privatizante e mercadológica.

5 A PRECARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO CONTEXTO GERENCIALISTA

Para Vieira Filho (2023), a reconfiguração das políticas públicas educacionais sob a ótica do gerencialismo provocou alterações significativas no modo como a formação continuada de professores tem sido concebida e implementada. Em vez de políticas estruturadas, permanentes e financiadas pelo Estado, observa-se um crescente processo de fragmentação, desresponsabilização estatal e transferência para atores privados, resultando na precarização dessa importante dimensão do desenvolvimento profissional docente.

Conforme destaca Olinda Evangelista (2021), o processo de empresariamento da educação pública, articulado ao Estado ampliado de Gramsci, opera por meio de aparelhos privados de hegemonia – fundações, institutos e organizações da sociedade civil, que passam a atuar diretamente na formulação e execução de políticas de formação docente. Tais organismos não apenas oferecem conteúdos e metodologias, mas também definem prioridades, formatos e critérios de avaliação,

retirando da esfera pública a responsabilidade pelo planejamento da formação continuada. Em consonância ao exposto, para Hypólito (2012), o movimento tem como efeito a conformação docente a uma lógica pragmática, técnica e despolitizada, desconsiderando as múltiplas dimensões que compõem o trabalho educativo.

Agrava-se o quadro pela atuação de projetos como o Parceiro da Escola, no Paraná, analisado por Farias (2022) e Fonseca et al. (2023), que exemplificam como a formação docente é condicionada à lógica da privatização e da terceirização. Ao invés de fortalecer as redes públicas de formação, tais programas impõem treinamentos padronizados, alinhados a indicadores e metas externas, esvaziando o sentido formativo crítico e reflexivo.

No plano normativo, os documentos oficiais também refletem essa inflexão. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, é orientada por uma matriz de competências e habilidades mensuráveis, influenciada por organismos internacionais. Essa estrutura exige que os professores se adequem a padrões externos, o que tem provocado a reorientação das formações continuadas para a simples “capacitação” técnica, focada na aplicação de metodologias ativas e tecnologias digitais, sem espaço para a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Em vez de formação crítica, promove-se uma capacitação técnica e despolitizadora. Reforçando com as palavras de Oliveira (2007, p. 357),

Por meio da descentralização administrativa, financeira e pedagógica, as escolas têm adquirido maior flexibilidade e autonomia, mas também têm respondido a uma demanda crescente de atividades e responsabilidades. A autonomia da escola resulta também em maior autonomia dos envolvidos, em especial os professores. Esse modelo regulatório tem levado à intensificação e auto-intensificação do trabalho (Hargreaves, 1998), por meio da mobilização da subjetividade dos trabalhadores (Ball, 2002), que se sentem auto-responsabilizados por suas tarefas, seu desempenho, sua formação e atualização e até mesmo pelo sucesso ou fracasso do aluno ou da escola.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, em sua meta 16, previa a garantia da formação continuada para todos os profissionais da educação. No entanto, como observa Evangelista (2023) no vídeo intitulado “Formação docente na esteira do capital”, a implementação dessa meta foi fragilizada pelas políticas de austeridade fiscal e pelo avanço do empresariamento da educação. A proposta do novo PNE (PL 2.614/2024) também não apresenta medidas efetivas de valorização da carreira docente, mantendo a lógica de responsabilização individual e desempenho mensurável, em consonância com os princípios da gestão por resultados.

O contexto de precarização se expressa na ausência de políticas públicas articuladas, na escassez de recursos e tempos institucionais para a formação e na desvalorização do professor como sujeito intelectual da prática pedagógica. A formação continuada torna-se, portanto, um instrumento de conformação aos modelos de avaliação externa e aos interesses do mercado educacional,

contribuindo para a intensificação do trabalho docente e para o esvaziamento de sua dimensão emancipatória (Medeiros; Cruz, 2024).

6 RESISTÊNCIAS E POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO: PARA UMA FORMAÇÃO EMANCIPADORA

Saviani (2009) enfatiza que as políticas neoliberais estão associadas à precarização, tecnificação e instrumentalização da formação de professores, vinculando-a às demandas do capital e à reprodução das desigualdades sociais. Ele aponta que a educação e a formação docente não podem ser reduzidas a processos meramente técnicos ou gerenciais, mas devem ser focadas como atividades que promovem a humanização e a emancipação dos sujeitos, constituindo-se como um processo histórico, político e social de transformação da realidade.

Diante da hegemonia das políticas gerencialistas e do avanço do empresariado da educação, diversos autores têm se dedicado a formular críticas e alternativas que visam recuperar o sentido público, democrático e emancipador da formação docente. Em contraste com a lógica instrumental e tecnicista que caracteriza o modelo dominante, tais perspectivas afirmam a centralidade da formação continuada como processo político, coletivo e articulado ao projeto de sociedade que se deseja construir.

Dalila Andrade Oliveira (2020) defende que a política educacional deve ser compreendida como campo de disputa e de construção de hegemonias. A autora alerta para o risco de uma docência conformada aos ditames do capital e propõe uma abordagem que valorize o professor como sujeito histórico, dotado de autonomia intelectual e capacidade crítica. Nessa perspectiva, a formação continuada não pode ser reduzida a treinamentos pontuais e descontextualizados, mas deve ser pensada como espaço de reflexão sobre a prática, de socialização do conhecimento pedagógico e de enfrentamento das desigualdades educacionais.

De forma convergente, Dale (2010) argumenta que as transformações no papel do Estado, no contexto da globalização, afetam diretamente a governança da educação, mas ressalta que o Estado ainda é um terreno possível de resistência. A sociologia da educação, segundo o autor, deve assumir uma postura crítica diante das formas de regulação impostas pelos organismos multilaterais e pelas corporações, denunciando os efeitos excludentes das reformas educacionais e propondo caminhos para a reconstrução de políticas públicas baseadas nos princípios da justiça social.

Robertson & Dale (2001) também enfatizam os riscos do modelo de governação por risco e da crescente despolitização das políticas educacionais. Para os autores, a racionalidade neoliberal promove uma “gestão dos problemas de legitimação” que visa disciplinar os sujeitos e naturalizar as

desigualdades sociais. A resistência, portanto, deve partir da politização da formação docente, da valorização das experiências locais e da articulação entre os sujeitos coletivos em defesa da escola pública.

Essas vozes críticas apontam para a urgência de se romper com o modelo gerencialista e de recuperar a perspectiva da formação como direito social, política de Estado e instrumento de emancipação. Isso implica, por exemplo, na construção de políticas públicas de formação continuada articuladas aos sistemas de ensino, com financiamento público, tempo institucional garantido, valorização salarial e reconhecimento da complexidade do trabalho docente.

Além disso, é fundamental fomentar espaços de formação que dialoguem com a realidade dos territórios, que valorizem a escuta ativa dos professores, que incentivem práticas pedagógicas democráticas e que fortaleçam a dimensão ética e política do magistério. Como ressalta Farias (2022, p. 15),

A resistência ao empresariamento da educação pública e ao modelo gerencial não pode se limitar à denúncia das políticas hegemônicas. Ela deve se constituir pela afirmação de práticas pedagógicas que dialoguem com as realidades locais, valorizem o protagonismo dos educadores, fortaleçam a dimensão ética e política do magistério e promovam epistemologias críticas e plurais.

A resistência ao gerencialismo não se dá apenas por meio da denúncia, mas também pela afirmação de outras práticas, outras epistemologias e outras possibilidades de ser educador em um mundo marcado por desigualdades estruturais.

7 CONCLUSÃO

A formação continuada docente, pensada enquanto política pública para a valorização e o desenvolvimento profissional dos professores, tem sido significativamente afetada pelas transformações no papel do Estado e pela ascensão das políticas gerencialistas no campo educacional. A análise empreendida neste artigo evidencia como o paradigma da Nova Gestão Pública, associado à influência dos organismos internacionais e à atuação de aparelhos privados de hegemonia, tem reconfigurado a formação docente com base em princípios de eficiência, padronização e responsabilização individual.

A precarização da formação continuada se expressa na fragmentação das ações formativas, na ausência de políticas estruturantes, na terceirização das responsabilidades do Estado e na imposição de conteúdos e metodologias que desconsideram as especificidades locais e as necessidades concretas

dos educadores. O modelo gerencialista transforma a formação em um mecanismo de ajuste técnico às reformas educacionais, esvaziando sua dimensão crítica, política e emancipadora.

Contudo, é possível e necessário construir resistências a tal modelo, uma vez que a presente pesquisa aponta caminhos alternativos, baseados em concepções democráticas de educação e em políticas públicas comprometidas com a justiça social. A valorização do professor como sujeito histórico, a articulação da formação com a realidade das escolas e a retomada do papel do Estado como promotor do direito à educação são elementos centrais para a superação da lógica gerencialista e da precarização docente.

Portanto, a construção de políticas de formação continuada comprometidas com a transformação social exige mais do que ajustes técnicos e demanda um projeto de sociedade que valorize a educação pública, a docência e a formação como pilares para o exercício pleno da cidadania e para a construção de um futuro mais justo e igualitário.

REFERÊNCIAS

- BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TVLjsSNcwYChwwYkxtGX7YD/?format=pdf>. Acesso em: 01 ago. 2025.
- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília: MARE, 1995. Disponível em: <https://bresserpereira.org.br/documents/mare/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>
- DALE, Roger. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. *Educação & Sociedade*, v. 31, p. 1099-1120, 2010.
- EVANGELISTA, Olinda. Formação docente na esteira do capital [vídeo]. YouTube, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=u9Anv3SnsGA>. Acesso em: 30 jul. 2025.
- EVANGELISTA, O. De protagonistas a obstáculos: aparelhos privados de hegemonia e conformação docente no Brasil. *Revista Outubro*, v. 35, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/ZZV4GvbcrTL4VdHXxMhwJYp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2025.
- FALEIROS, Vicente de Paula. *A política social do Estado Capitalista: as funções da previdência e assistência sociais*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- FARIAS, Adriana Medeiros. Estado ampliado e o empresariamento da educação pública. *Revista Trabalho Necessário*, v. 20, n. 42, p. 1-24, 2022. DOI: 10.22409/tn.v20i42.53532.
- FONSECA, Marylia Gabriela Ortis da; RUPPEL, Jussara de Fátima Ivanski; LIMA, Michelle Fernandes. *A privatização da Educação paranaense: Projeto Parceiro da Escola*. Fundação Carlos Chagas, 2023. Disponível em: <https://www.fcc.org.br>. Acesso em: 01 ago. 2025.
- GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- HYPOLITO, Álvaro M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. *Educação: Teoria e Prática*, [S.l.], v. 21, n. 38, p. 59-78, 2012. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265>. Acesso em: 11 ago. 2025.
- JIMENEZ, Susana Vasconcelos; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 29, p. 109-129, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1793>. Acesso em: 01 ago. 2025.
- MEDEIROS, Sonayra da Silva; RODRIGUES, Melânia Mendonça. O gerencialismo, reforma do Estado e da educação no Brasil. *Educação em Questão*, 2014.

MEDEIROS, Danyela Martins; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. A atuação dos aparelhos privados de hegemonia na formação continuada dos professores da Educação Básica. *Interritórios*, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interritorios/article/view/259508>. Acesso em: 11 ago. 2025. DOI: 10.51359/2525-7668.2024.259508.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007. DOI: 10.1590/S0101-73302007000200008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Política educacional*. GESTRADO/UFMG, 2020. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/420-1.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2025.

OSBORNE, David; GAEBLER, Ted. *Reinventando o governo: como o espírito empreendedor está transformando o setor público*. 10. ed. Brasília: MH Comunicação, 1998.

PEREIRA, João Márcio Mendes. O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008). 2009. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/22302/1/Tese-2009_PEREIRA_Joao_Marcio_Mendes-S.pdf. Acesso em: 01 ago. 2025.

ROBERTSON, Susan; DALE, Roger. *Regulação e risco na governação da educação: gestão dos problemas de legitimação e coesão social em educação nos Estados competitivos*. Educação, Sociedade & Culturas, n. 15, p. 117-147, 2001. <https://doi.org/10.24840/esc.vi15.1498> Disponível em: <https://www.up.pt/revistas/index.php/esc-ciie/article/view/1498/754>. Acesso em: 01 ago. 2025.

RODRIGUES, Lucas de Paula; SOUZA, Vânia de Fátima Matias de. Implicações do processo de expansão do neoliberalismo na formação inicial docente: uma análise a partir dos documentos da UNESCO. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, [S. l.], v. 7, p. e10478, 2022. DOI: 10.20873/uft.rbec.e10478. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/10478>. Acesso em: 12 set. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 40, p. 143-159, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 ago. 2025.

SOUZA, Allan Solano; CABRAL NETO, Antônio. Nova gestão pública e educação: uma análise do planejamento estratégico como instrumento de responsabilização. *Retratos da Escola*, v. 11, n. 21, p. 621-640, 2018.

SCHWARTZ, Cleonara Maria; BATISTA, Patrícia Veronesi. Internacionalização das políticas educacionais brasileiras: desdobramentos sobre a missão do ensino escolar. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 15, 2021.

VIEIRA FILHO, José Valim; PERES GONÇALVES, Fábio. Gerencialismo na formação continuada de professores no Brasil: uma análise de documentos propostos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação. *Educar em Revista*, v. 39, e87137, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/87137>. Acesso em: 11 ago. 2025.