Parte IV - Discussões emergentes

Capítulo 11 - Gerencialismo e neoliberalismo na educação e formação de professores: um ensaio histórico-crítico

André Luis Mattedi Dias

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

DIAS, A. L. M. Gerencialismo e neoliberalismo na educação e formação de professores: um ensaio histórico-crítico. In: SANTO, E. S., ed. *Competências digitais de professores e estudantes*: contribuições para a formação emancipatória [online]. Salvador: EDUFBA, 2025, pp. 239-278. ISBN: 978-65-5630-941-5. https://doi.org/10.7476/9786556309415.0013.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribição 4.0.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimento 4.0.

Capítulo 11

Gerencialismo e neoliberalismo na educação e formação de professores

um ensaio histórico-crítico

André Luis Mattedi Dias

> It is impossible to overestimate the importance of the scientific management movement in the shaping of the modern corporation and indeed all institutions of capitalist society (Braverman, 1975, p. 86).

Neoliberalismo, nova gestão pública e gerencialismo

Este capítulo é um ensaio historiográfico crítico (Burke, 2001) sobre neoliberalismo e gerencialismo na educação, em geral, e na formação de professores, em particular. Não adotei nenhum gênero estruturado de escrita, como tem sido a praxe na área de educação. Há muitos manuais que prescrevem metodologias algorítmicas estruturadas para a pesquisa e a escrita na educação, quase sempre inspirados em padrões ou modelos oriundos das ciências sociais. No âmbito das humanidades, da história ou da filosofia, de modo diferente, rigor científico ou acadêmico não implica necessariamente na adoção de modelos algorítmicos estruturados de pesquisa ou de escrita. Assim, neste capítulo, sigo a inspiração de dois clássicos, cujas

recomendações, embora defensoras rigorosas da cientificidade, apontam para o pensamento crítico como algo mais relevante do que a normatividade (Eco, 2020; Feyerabend, 1993).

"Gerencialismo" é tradução do inglês *managerialism*, e ambos pertencem ao mesmo campo semântico de gestão ou *management* e de gestor ou *manager*. A premissa fundamental do gerencialismo é que organizações possuem mais semelhanças do que diferenças, isto é, quando a finalidade é melhorar a performance ou desempenho visando alcançar seus objetivos organizacionais, os mesmos conceitos e técnicas gerenciais genéricos podem ser aplicados a uma fábrica de automóveis, a um hospital, a um banco e a uma universidade (Castro, 2011). Entretanto, é preciso alertar desde o início que essas premissas não são necessariamente válidas para instituições como universidades ou escolas, se suas naturezas e finalidades precípuas são concebidas como essencialmente diferentes das naturezas e finalidades de um banco ou de uma fábrica. De fato, graves problemas têm ocorrido quando conceitos e técnicas gerenciais genéricas são adotadas nas instituições educacionais, pois o cumprimento das suas finalidades principais quase sempre não é função do desempenho de modo semelhante a um banco ou fábrica (Freitas, 2012a). Dito de outro modo, o que a ideologia neoliberal pressupõe é a possibilidade de conceber a natureza das instituições educacionais como se fossem organizações voltadas para negócios privados cuja finalidade precípua seria a produção e a acumulação de lucros (Aspromourgos, 2012; Chauí, 2003).

Ao longo do século XX, principalmente, a partir dos Estados Unidos da América (EUA), a ascensão dos gestores ou gerentes (*managers*) no âmbito das companhias ou corporações privadas deu origem a um grupo ou classe social que adquiriu muita importância no âmbito das economias capitalistas ocidentais, a tal ponto que recebeu um nome específico: *white-collars* ou colarinhos-brancos (Gaulejac, 2007; Mills, 1951).

> [...] As empresas modernas de negócios tomaram lugar dos mecanismos de mercado na coordenação das atividades da economia e na alocação de recursos. Em muitos setores da economia a mão visível da gestão substituiu [...] a mão invísível do mercado. O mercado permanceu o gerador da demanda por mercadorias e serviços, mas as modernas empresas de negócios assumiram a função de coordenação do fluxo de mercadorias [...] as modernas empresas de negócios [...] tornaram-se as mais poderosas instituições da economia norte-americana e seus

> gestores o mais influente grupo de tomada de decisões econômicas. A emergência das modernas empresas de negócios nos Estados Unidos, portanto, trouxe junto o capitalismo gerencial (Chandler, 2002, p. I, tradução nossa)[1].

Depois da Segunda Guerra Mundial, durante os anos dourados do capitalismo ocidental, os gestores – por exemplo, Chief Executive Officer (CEO) – tornaram-se protagonistas na tomada de decisões estratégicas, executivas e operacionais das organizações corporativas, tomando emprestada a autoridade dos proprietários e acionistas para ir além da própria "mão invisível" do mercado, conduzindo o capitalismo de acordo com um novo sistema gerencial:

> [...] um grupo especial de gestores esconde-se sistematicamente na organização e priva proprietários e empregados do poder de tomada de decisões [...] e justifica esta tomada de poder com base nas competências educacionais do grupo e na posse exclusiva de corpos codificados de conhecimentos e know-how necessário para o eficiente funcionamento da organização (Locke; Spender, 2011, p. xi, tradução nossa)[2].

Além disso, para alcançar o sucesso no cumprimento dos objetivos e finalidades corporativas, o gestor e a gestão deveriam ficar livres de quaisquer amarras burocráticas e legais. Por um lado, o discurso gerencialista criticou fortemente o modelo burocrático, associando-o à alegada ineficiência dos serviços públicos; por outro, nos manuais de gestão e na mídia, a apologia ao "direito de gerir" foi acompanhada pela construção mítica do gestor como

1 "[...] modern business enterprise took the place of market mechanisms in coordinating the activities of the economy and allocating its resources. In many sectors of the economy the visible hand of management replaced [...] the invisible hand of market forces. The market remained the generator of demand for goods and services, but modern business enterprise took over the functions of coordinating flows of goods [...] modern business enterprise [...] became the most powerful institution in the American economy and its managers the most influential group of economic decision makers. The rise of modern business enterprise in the United States, therefore, brought with it managerial capitalism" (Chandler, 2002, p. I).

2 "[...] a special group, called management, ensconces itself systemically in an organization and deprives owners and employees of their decision-making power [...] and justifies that takeover on the grounds of the managing group's education and exclusive possession of the codified bodies of knowledge and know-how necessary to the efficient running of the organization" (Locke; Spender, 2011, p. xi).

o herói dos conceitos e das técnicas gerenciais – neutras e objetivas – voltadas para o incremento da performance corporativa (Clarke; Newman, 1993).

O gerencialismo alcançou o Estado, os serviços públicos e as instituições estatais em decorrência da ascensão da extrema-direita no Chile, sob a ditadura de Pinochet, depois do golpe de 1973; no Reino Unido (RU), sob o governo Thatcher eleito em 1979; e nos EUA do governo Reagan, eleito em 1980, que implantaram o programa neoliberal em seus respectivos países. É consenso que o neoliberalismo desenvolveu-se como uma reação ao keynesianismo e ao *welfare state*, que dominaram a economia e a política nos EUA e no RU desde a crise de 1930 e a Segunda Guerra Mundial até a década de 1970 (Mirowski; Plehwe, 2009). Desde então, seu princípio tem sido o combate ao planejamento e à intervenção estatal na economia, supostamente contrários ao princípio da liberdade individual e alegadamente ineficazes na promoção do progresso e do desenvolvimento econômico-social, que supostamente somente será alcançado pelas ações inovadoras dos empreendedores individuais, conforme o modelo schumpeteriano. Posteriormente, o neoliberalismo difundiu-se globalmente com o respaldo de organizações multilaterais internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial ou a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), induzindo os estados a agirem como agentes austeros da "mão invisível" do mercado, de modo a garantir o controle e o direcionamento da economia e da política segundo os interesses das corporações privadas, reduzindo ao máximo os orçamentos destinados às políticas públicas sociais e implementando programas de privatizações abrangentes (Anderson, 1995; Dardot; Laval, 2009; Davies, 2014; Harvey, 2011; Paulani, 2011; Santos, 2004).

As principais características da ideologia neoliberal estão expressas nas suas propostas de apropriação privada do Estado e de difusão do individualismo na sociedade civil (Davies, 2014; Graf, 2020; Paulani, 1999), principalmente, por um lado, pela privatização direta ou indireta do território, das empresas e serviços públicos estatais (Pereira, 2007), por outro, pela implantação da chamada Nova Gestão Pública (NGP) na administração estatal remanescente, isto é, em poucas palavras, pela transposição para o setor público estatal dos conceitos e métodos administrativos e gerenciais próprios das organizações privadas, denominados de gerencialismo (Aucoin, 1990; Bleiklie, 2018; Gruening, 2001; Hood, 1991; Hughes, 2003; Pollitt; Bouckaert, 2011; Pollitt; Thiel; Homburg, 2007):

> [...] De fato, o que nós (seguindo Pollitt, 1993) denominamos de gerencialismo – ou o que era mais convencionalmente denominado como Nova Gestão Pública (NGP) – tornou-se um elemento-chave desta lógica global e globalizante que informou muitos programas nacionais de reformas e foi promulgada por órgãos transnacionais como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial e outras agências de desenvolvimento (Newman; Clarke, 2012, p. 354).

Em suma, a partir do RU e dos EUA, com apoio de organismos multilaterais internacionais, como o Banco Mundial (Murphy, 2008), a NGP foi muito mais um combate político para a institucionalização global da ideologia neoliberal e do gerencialismo, contra o poder das burocracias profissionais e as ideias coletivistas e comunitárias de bem-estar social no âmbito dos serviços e instituições públicas estatais, sustentado por uma bem elaborada estratégia de comunicação, focada em palavras-chave de grande apelo público, como "eficiência" e "accountability".

Nos EUA e no RU, partindo-se da suposição de que instituições, serviços e funcionários públicos são em geral pouco eficientes e perdulários, uma das mais importantes características da implantação do gerencialismo foi uma "onda de avaliação de performance que varreu quase todo o serviço público" (Pollitt, 1987, p. 87, tradução nossa)[3]. Esquemas de avaliação de performance e de controle foram desenvolvidos nos diversos setores do Estado, nas prisões, hospitais, escolas e universidades, entre outros. A ênfase na avaliação e no controle também foi uma das principais características dos modelos de NGP que foram difundidos globalmente, ora sob a influência norte-americana, ora britânica. No RU, as autoridades governamentais centrais focaram principalmente em alegações de eficiência, motivadas por um lado na diminuição de gastos públicos, por outro, no combate aos sindicatos e nos corpos profissionais, vistos como obstáculos à alegada melhoria da gestão.

De um modo geral, as avaliações de performance não conquistaram a simpatia dos servidores públicos, incluindo os professores, entre outras razões, porque o uso destas – para premiação daqueles com suposto "melhor desempenho" individual – produziu divisões no corpo funcional, com sentimentos de injustiça, sem necessariamente produzir efetiva melhoria do

3 "a wave of performance assessment has swept over almost every public servisse" (Pollitt, 1987, p. 87).

desempenho institucional. Em outras palavras, se é verdade que avaliação de performance produziu competição no ambiente de trabalho, como era pretendido, também é verdade que produziu estresse e deteriorou o ambiente de trabalho, sem necessariamente melhorar a qualidade dos serviços oferecidos ao público (Pollitt, 1987).

A propósito, Vincent de Gaulejac (2007, p. 27) conceitua gerenciamento como tecnologia de poder aplicada às relações entre capital e trabalho e gestão como ideologia que legitima uma abordagem utilitarista, instrumental e contábil das relações humanas em sociedade:

> sob uma aparência pragmática e racional, a gestão subentende uma representação do mundo que justifica a guerra econômica. Em nome do desempenho, da qualidade, da eficácia, da competição e da mobilidade, construímos um mundo novo. Uma sociedade global, marcada por um desenvolvimento paradoxal, na qual a riqueza e a pobreza aumentam, assim como o conhecimento e a ignorância, a criação e a destruição, o bem estar e o sofrimento, a proteção e a insegurança. Como compreender essas contradições? A gestão, que se apresenta como simples meio para tratar esses problemas é, de fato, uma das causas de sua aparição e de sua reprodução Gaulejac (2007, p. 27-28).

Gaulejac pergunta por que a sociedade se deixa dominar pela ideologia gerencialista, de tal modo que a gestão atravessa todos os setores da vida social e cultural, seja nas organizações e instituições privadas e públicas, seja na vida das pessoas, todas compelidas a gerir as próprias vidas como um empreendimento produtivo! O resultado disso são altos níveis de estresse e de sofrimento na vida privada e, sobretudo, no trabalho.

Recentemente, pesquisadores ligados à Universidade de São Paulo (USP) desenvolveram um projeto interdisciplinar que abordou o neoliberalismo como "gestor do sofrimento psíquico [...] no qual categorias morais e psicológicas são constantemente utilizadas como pressupostos silenciosos da ação econômica" (Safatle; Silva Junior; Dunker, 2021, p. 5). Admitindo que o neoliberalismo intervém fortemente nas políticas de Estado, esses autores salientaram que a redução da liberdade ao livre exercício da propriedade constitui-se numa "forma de gestão psíquica, de produção de figuras da subjetividade com seus padrões de ação e, principalmente, de sofrimento" (Safatle; Silva Junior; Dunker, 2021, p. 6).

> Enquanto liberais clássicos, descendentes de Jeremy Bentham e Stuart Mill, consideravam que o sofrimento, seja do trabalhador, seja do cidadão, era um problema que atrapalhava a produção e criava obstáculos para o desenvolvimento e para o cálculo da felicidade [...] a forma de vida neoliberal descobriu que se pode extrair mais produção e mais gozo do próprio sofrimento (Safatle; Silva Junior; Dunker, 2021, p. 6).

Ou seja, uma importante interseção entre neoliberalismo e gerencialismo, se considerarmos o que dizem Vincent Gaulejac, Vladimir Safatle e parceiros, é que essas duas ideologias promovem a produção e a gestão do sofrimento psíquico humano com a finalidade de aumentar os níveis de produtividade do trabalho, reduzir os custos e aumentar os lucros das corporações. Em outras palavras, o neoliberalismo e o gerencialismo compartilham algumas características fundamentais, a saber, compartilham o entendimento que as lideranças corporativas – *managers* – devem intervir no ambiente social e cultural visando reformatar as subjetividades na e para a competição, para fazê-la base das relações e processos sociais (Hanlon, 2018).

A desregulamentação das leis trabalhistas e a flexibilização da organização do trabalho contribuíram para que o gerencialismo também se tornasse dominante e hegemônico na vida das pessoas, pela disseminação e aplicação dos conceitos e das técnicas gerenciais a todas as dimensões e aspectos da vida humana, seja na vida pessoal e privada, seja na vida pública e profissional, porque foram reduzidas ao mínimo as fronteiras entre vida privada e pública, entre vida pessoal e profissional. Indivíduos empreendedores de si mesmo foram induzidos a acreditar que vivemos num mundo de permanente disputa e competição, onde vencem, sobrevivem e alcançam sucesso aqueles supostamente mais capazes de perceber as novas oportunidades de negócios e de realizar as inovações suficientes para atender as demandas do mercado.

Entretanto, há muitas evidências de que a hegemonia global da cultura gerencial neoliberal resultou principalmente na precarização e no barateamento do preço do trabalho, isto é, nos fenômenos da uberização e da pejotização. Além disso, o aumento exponencial global do consumo de medicamentos psiquiátricos e de drogas psicotrópicas por crianças, jovens, adultos e idosos, justamente a partir da década de 1990, é evidência de uma grande pandemia de doenças mentais. Submetidas a níveis insuportáveis de estresse, principalmente, na escola e no trabalho, jovens e adultos não suportam e adoecem mentalmente. A medicalização psiquiátrica atua então

como panaceia, seja para respaldar a aplicação da *accountability* individual, seja para fazer do adoecimento mental em grande escala um grande negócio para a *big pharma* (Barbee; Moloney; Konrad, 2018; Esposito; Perez, 2014; Moncrieff, 2003).

Nunca as corporações privadas lucraram tanto às custas do sofrimento humano generalizado e da crise ecológica que ameaça a vida no planeta. A concentração da riqueza atinge níveis cada vez mais altos, nas mãos de um número muito pequeno de milionários e bilionários, enquanto a grande maioria da população mundial sobrevive padecendo em más condições econômicas e sociais, inclusive, naqueles países que eram considerados exemplos de bem-estar social. Mesmo nos países chamados de "desenvolvidos", crescem cada vez mais os problemas sociais relacionados com o desemprego estrutural e o trabalho precário, a perda do poder aquisitivo, a deterioração das condições de vida e a perda de antigos direitos sociais. Há farta literatura sobre isto e muitos autores apontam a contribuição crucial das políticas neoliberais e do gerencialismo – aplicado indiscriminadamente a todas as dimensões e aspectos da vida – para a configuração dessa realidade (Stiglitz, 2015, 2019a, 2019b, 2020), porque é o neoliberalismo que sustenta ideologicamente o assalto aos territórios nacionais para atender aos interesses corporativos privados, bem como a objetificação e desumanização cruel das populações (Mbembe, 2019; Segato, 2018), cujas vidas são transformadas em *commodities* e as relações sociais enquadradas pelas finanças.

Em suma, a adoção do gerencialismo neoliberal em serviços e instituições públicas, na verdade, decorre muito mais pelo propósito quase nunca declarado explicitamente de transformá-los em negócios lucrativos para as corporações privadas, do que pelo cumprimento de valores que eram tradicionalmente associados ao cuidado e ao bem estar social e à cidadania, embora sempre diga o contrário a propaganda sistemática nos meios de comunicação, fartamente financiada pelas corporações privadas e seus representantes.

Neoliberalismo, NGP e gerencialismo no Brasil

Ao longo do século XX, três iniciativas marcaram a organização administrativa do Estado brasileiro, das suas instituições e dos serviços públicos. Em 1938, a criação do Departamento Administrativo do Serviço Público (Dasp) foi a primeira tentativa de "dar ao serviço público brasileiro uma organização racional baseada no mérito e competência" (Schwartzman, 1984, p. 44).

Em 1967, o Decreto-Lei nº 200 introduziu novos princípios e diretrizes na tentativa de aumentar e melhorar a eficiência do serviço público brasileiro. Finalmente, em 1995, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), com a coordenação do ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira, do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (Mare), a ideologia neoliberal, a NGP e o gerencialismo foram consagrados com a aprovação da Lei da Reforma Gerencial do Estado.

A criação do Dasp pelo Estado Novo pressupunha que a função precípua do Estado seria intervir em todos os setores da atividade nacional, dirigindo os rumos da nação, inclusive, na economia, e que essa intervenção e direção seria estabelecida em bases administrativas burocráticas, racionais e científicas. Essa iniciativa seguia a tendência internacional dominante na época, principalmente, nos EUA, no RU e na Europa, referenciada pelas teorias da racionalização burocrática e da economia keynesiana, que resultaram nas políticas do Estado de Bem-Estar Social (Schwartzman, 1984).

Em 1967, a reforma concebida e implantada pelo ministro Hélio Beltrão[4], do Planejamento, com a aprovação do Decreto-Lei nº 200, teve por fundamento uma crítica à centralização administrativa e já propunha a descentralização das funções administrativas executivas para estados e municípios, dando sempre preferência à contratação de empresas privadas para a execução das atividades, serviços e tarefas:

> Segundo este modelo, os órgãos administrativos deveriam se limitar a funções quase que exclusivamente normativas e de supervisão, enquanto que o setor privado passaria a ter um papel cada vez maior em todas as ações realmente executivas do governo. As duas premissas implícitas no projeto são, primeiro, a de que o Estado é sempre um executor incompetente, e que o setor privado pode fazer o mesmo que ele de forma mais eficaz e barata; e, segundo, que é impossível legislar em detalhe a atuação dos órgãos de linha da administração pública (Schwartzman, 1984, p. 50).

Contudo, é bom lembrar que, durante a ditadura iniciada em 1964, houve um extraordinário investimento público em diversos setores da infraestrutura

4 O mesmo Hélio Beltrão assumiu o Ministério Especial da Desburocratização em 1978, durante o governo de João Figueiredo, com propósitos semelhantes àqueles estabelecidos pelo Decreto-Lei nº 200 de 1967.

do país, quase sempre conduzidos por empresas estatais, principalmente, nos transportes, nas comunicações e na energia, entre outros. Somente a partir da década de 1990 que foi duramente combatida, sabotada e destruída a concepção introduzida desde a década de 1930, do Estado brasileiro interventor e promotor do desenvolvimento nacional econômico, social e cultural.

Em 1995, durante o governo FHC, a aprovação da Lei da Reforma Gerencial do Estado consagrou o chamado Consenso de Washington (Batista, 2009) para o Brasil, América Latina e países "subdesenvolvidos" ou "em desenvolvimento", que refletiam as diretrizes do Departamento de Estado norte-americano, quase sempre endossadas e reiteradas pelas organizações multilaterais internacionais, como o FMI e o Banco Mundial. Essa lei modificou o caráter da relação do Estado com a sociedade em setores fundamentais, como saúde, educação e previdência, que perderam o caráter de direitos da cidadania garantidos pela Constituição de 1988 e tornaram-se serviços a serem prestados por empresas privadas ou por organizações sociais (OS) (Brito, 2016; Costa, 2000; Pereira, 1997). Além disso, o próprio Estado, suas instituições e os serviços públicos passaram a ser geridos de acordo com os princípios e métodos do gerencialismo (Chauí, 2003; Silva Júnior; Sguissardi, 1999, 2013).

Em suma, a Reforma Gerencial do Estado de 1995 constituiu as bases legais para um amplo e profundo processo político e econômico de privatização do Estado brasileiro, do seu território, das empresas estatais e dos serviços públicos, que não apenas se tornaram mercadorias para serem exploradas pelo setor privado, com finalidades lucrativas, como também passaram a ser geridas segundo princípios, conceitos e técnicas próprias do setor privado, adequadas ao processo geral de mercantilização e financeirização de todas as dimensões da vida nacional. De um modo mais geral, no Brasil, tornou-se dominante e hegemônica a ideologia neoliberal e a cultura gerencialista, embasadas no individualismo, na competição, na mercantilização e na financeirização de todas as dimensões e aspectos da vida humana, da cultura e das relações sociais.

Neoliberalismo e gerencialismo na educação

> Todo estabelecimento industrial que fabrica um produto padronizado, ou uma série de produtos de qualquer espécie, mantém

> um corpo de especialistas em eficiência para estudar os métodos de produção e para medir e testar os resultados de seu trabalho. Tais indivíduos dão grandes lucros às indústrias, introduzindo melhorias nos processos e procedimentos e treinando os trabalhadores para produzir mais e melhor. Nossas escolas são, de certo modo, fábricas nas quais a matéria bruta (crianças) deve ser modelada e transformada em produtos que satisfaçam as diversas exigências da vida. As especificações da fábrica provêm das demandas da civilização do século XX e é responsabilidade da escola formar seus alunos segundo as especificações estabelecidas. Isso exige boas ferramentas, maquinaria especializada, mensuração contínua do produto para verificar se está de acordo com as especificações, eliminação de perdas na manufatura e grande variedade nos resultados (Ellwood Cubberley, 1916, *apud* Kliebard, 2011, p. 6).

A implantação de conceitos e de técnicas gerenciais no âmbito da educação não é algo recente, ao contrário, teve início já na passagem do século XIX para o XX, nos EUA. Em 1971, o consagrado historiador Herbert Kliebard citou essa passagem de Ellwood Cubberley, de 1916, para descrever o modelo educacional que foi implantado largamente nas escolas norte-americanas nas primeiras décadas do século XX, sob inspiração das "teorias de administração científica" de Frederick Taylor, registradas no seu manual clássico *The principles of Scientific Management* (1911). Segundo ele, não foi a filosofia de John Dewey a principal inspiradora das reformas implantadas naquele período.

Kliebard lembra que, durante o século XIX, entrou em colapso o tradicional modo comunitário de organização da sociedade norte-americana, que tinha o indivíduo empreendedor como centro da vida social e a ética cristã como referência valorativa. Aos poucos, esse modo comunitário foi sendo substituído por outro modo de organização protagonizado pelas corporações e conglomerados de empresas privadas, constituídas como pessoas jurídicas (Bakan, 2004; The Corporation, 2004), em grande número de casos, como sociedades anônimas com ações nas bolsas de valores, no qual os indivíduos tiveram suas identidades e protagonismo subtraídos, para se tornarem simples componentes do sistema produtivo (Boltanski; Chiapello, 2011; Kliebard, 2011).

Nos EUA, o teórico que mais contribui para a aproximação das teorias psicológicas e pedagógicas da educação com as teorias da administração

científica foi Edward Lee Thorndike, professor do Teachers College da Universidade de Columbia, assim como John Dewey. Thorndike aplicou técnicas de análise estatística às pesquisas psicológicas do comportamento humano e utilizou os resultados obtidos para estruturar os métodos pedagógicos com base nas técnicas de administração científica, fracionando e padronizando cada etapa do processo educativo. Dessa forma, concebeu um modelo tecnocrático para a educação, segundo o qual caberia a uma equipe de administradores e de especialistas substituir a tradicional prática docente por novíssimos métodos cientificamente testados:

> [...] América onde Dewey viveu foi transformada pela aplicação da ciência aos problemas da indústria e da sociedade [...] Dewey preocupava-se com uma nova forma de escolasticismo tecnocrático que emergiu: ao empregar os conceitos deterministas das ciências físicas, planejadores especialistas estavam desenvolvendo políticas sociais que reduziam os seres humanos a objetos, átomos inertes a serem manipulados para finalidades externas políticas e econômicas. A individualidade e a qualidade de vida estava sendo sacrificada em nome da eficiência (Tomlinson, 1997, p. 366, tradução nossa)[5].

Em suma, o modelo de planejamento de ensino-aprendizagem baseado em objetivos comportamentais, exercícios repetitivos, escalas de medidas e testes de desempenho é uma herança direta desse modelo concebido, desenvolvido e preconizado por Thorndike no Teachers College, o mais influente centro de pesquisas em educação e de formação de professores dos EUA. Thorndike foi quem mais influenciou a formatação do currículo, a constituição da pedagogia e a estruturação organizacional do sistema escolar e da pesquisa educativa norte-americana. Nesse modelo, o professor torna-se um técnico responsável por implementar e operar os conhecimentos e as técnicas resultantes da pesquisa científica desenvolvida por especialistas. São supervisionados pelos administradores escolares, que avaliam periodicamente o

5 "[...] America Dewey lived in had been transformed by the application of science to the problems of industry and society [...] Dewey was concerned that a new form of technocratic scholasticism had emerged: employing the deterministic concepts of the physical sciences, expert planners were developing social policies that reduced human beings to objects, inert atoms to be manipulated for external economic and political goals. Individuality and the quality of life were being sacrificed in the name of efficiency" (Tomlinson, 1997, p. 366).

desempenho dos estudantes aferidos com base em medidas obtidas de testes padronizados (Tomlinson, 1997).

As ideias de Frederick Taylor e Edward Thorndike foram compartilhadas por lideranças empresariais e educacionais que utilizaram a administração científica e a psicologia comportamental no Brasil nas primeiras décadas do século XX. O engenheiro Roberto Simonsen, líder industrial paulista à época (Saviani, 2007), foi pioneiro na utilização e propagação dos conceitos e das técnicas de administração científica tayloristas nas suas empresas, junto ao empresariado e aos trabalhadores paulistas. Além disso, a Companhia Construtora de Santos, de sua propriedade, utilizou a administração científica na construção de dezenas de quartéis militares encomendados pelo governo brasileiro, em diversas regiões do país, na década de 1920 (Antonacci, 1987; Batista, 2015a).

Embora o empresariado industrial paulista pretendesse uma maior harmonia nas relações entre trabalhadores e proprietários, na verdade, há muito registros de confrontos naquele período posterior à Primeira Guerra Mundial, inclusive, com a deflagração de inúmeras greves em protesto contra os rigorosos regulamentos fabris, quanto à disciplina, às jornadas de trabalho, aos salários, dentre outros aspectos. A administração científica foi então utilizada pelo empresariado na tentativa de enfrentar a força política dos trabalhadores organizados, que resistiram ao controle do trabalho pelo capital. Novos métodos e técnicas para a administração do trabalho foram adotadas, baseadas nos conhecimentos científicos disponíveis sobre a fisiologia, a psicologia, a sociologia e a higiene do trabalho (Antonacci, 1987).

Roberto Mange, engenheiro suíço e professor da Escola Politécnica, foi pioneiro e protagonista desses estudos em São Paulo durante a década de 1920, em associação com o médico higienista Geraldo Paula Souza. Ele chegou ao Brasil em 1913 para assumir a cátedra de Engenharia Mecânica da Escola Politécnica. Posteriormente, em 1931, participou da criação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (Idort), formatado nos mesmos moldes da Taylor Society dos EUA e do International Management Institute de Genebra, que reuniu empresários, políticos, intelectuais e educadores da elite industrial, comercial e financeira de São Paulo, entre engenheiros, médicos e professores (Ferreira, 2008; Vizeu, 2018) .

A criação do Idort foi parte importante do projeto de hegemonia política dos industriais paulistas. Não por acaso, o primeiro presidente do Idort foi Armando Salles de Oliveira, sócio proprietário do jornal *O Estado de São Paulo*,

nomeado interventor de São Paulo em 1933, que também esteve à frente da criação da Escola de Sociologia e Política em 1933 e da Universidade de São Paulo (USP) em 1934, juntamente com Roberto Simonsen e Júlio de Mesquita Filho (Saviani, 2007).

Durante muito tempo, Roberto Mange foi diretor da Segunda Divisão Técnica do Idort, onde articulou o taylorismo com a psicologia aplicada ao trabalho e formulou, defendeu e divulgou importantes ideias educacionais, uma vez que o Idort também se caracterizou e atuou como instituição educacional, influenciando nas políticas educacionais durante o Estado Novo (Saviani, 2007). Integrantes da Academia Brasileira de Educação[6], signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Noemy Silveira, entre outros, foram fundadores e tiveram atuação importante no Idort (Batista, 2015b).

Além do próprio Roberto Mange, também Lourenço Filho e Noemy Silveira desenvolveram estudos e aplicaram testes e medidas psicológicas na educação profissional e na educação escolar, como foram os testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita, largamente aplicados em crianças ingressantes no ensino primário (Moraes, 2012; Sass, 2011).

Já foi dito anteriormente que a utilização da psicometria, isto é, dos testes e medidas psicológicas aplicadas a escolares, foi característica do movimento de racionalização científica aplicado à educação e aos sistemas escolares nas primeiras décadas do século XX, sendo Edward L. Thorndike um dos principais protagonistas desse movimento nos EUA. As suas ideias foram compartilhadas no Brasil por meio de educadores como Lourenço Filho e Noemy da Silveira, assim como o baiano Isaías Alves, que realizaram estágios de formação ou de pesquisa no Teachers College e mantiveram intercâmbio profissional com Thorndike depois que retornaram ao Brasil (Warde, 2016, 2002; Warde; Rocha, 2018).

Portanto, não foi apenas em São Paulo que a psicometria foi utilizada com a finalidade de racionalizar a administração e a pedagogia escolar durante os anos 1920 e 1930. Isaías Alves de Almeida, educador baiano, também foi pioneiro nessa iniciativa, na Bahia e no Rio de Janeiro, onde ocupou cargos

6 Criada na Escola Politécnica do Rio de Janeiro em 1924, com presença majoritária de engenheiros nos seus quadros, teve no taylorismo-fordismo um dos seus temas iniciais (Saviani, 2007, p. 229).

e exerceu funções importantes na administração do sistema escolar público. Tanto Isaías Alves como Noemy Silveira utilizaram-se dos conhecimentos obtidos e experiências vivenciadas no Teachers College, com Thorndike ou com seu parceiro Arthur Gates, para tentar aplicar a organização racional de classes escolares homogêneas com base na idade e nos resultados dos testes de inteligência aplicados às crianças (Lando, 2012; Rocha, 2011, 2019). Mais do que isso, o Idort e os educadores Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Roberto Mange também exerceram larga influência e colaboraram ativamente nas políticas para a educação de 1930 até 1945, pelo menos[7] (Dias, 2008; Moraes, 2012; Rocha, 2011, 2019; Sass, 2011; Saviani, 2007).

Em suma, desde as primeiras décadas do século XX, a administração científica taylorista e a psicologia comportamental e cognitiva foram introduzidas no Brasil, seja nas tentativas de organização racional do trabalho, seja nos estudos e experiências de racionalização do sistema escolar e da pedagogia, mediante a utilização de teorias e técnicas da psicometria, isto é, de medidas e testes escolares de inteligência e de desempenho. Como disse anteriormente, a administração científica taylorista, a psicologia experimental e a psicometria foram utilizadas largamente por Edward Thorndike nos modelos de organização do sistema escolar, da pedagogia e das pesquisas educacionais dos EUA, pelo menos nas primeiras décadas do século XX, e exerceu também forte influência entre importantes educadores brasileiros da época.

Contudo, essas e outras iniciativas tiveram alcance limitado no Brasil, por várias razões. Enquanto reformas para racionalização da administração pública brasileira em geral foram implementadas, principalmente a partir de 1939, com a criação do Dasp, no âmbito da educação, as coisas foram diferentes e muito mais limitadas. Houve um confronto político e ideológico que delimitou e formatou os rumos da educação brasileira durante muito tempo. De um lado, os tradicionalistas católicos, que representavam a rede particular de ensino formada por numerosas escolas confessionais bloquearam ao máximo as tentativas de racionalização científica e de implantação de um sistema escolar universal, público, gratuito e laico, conforme defendido pelos educadores liberais, representados principalmente pelos integrantes da Academia Brasileira de Educação signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932 (Saviani, 2007).

7 Em 1942, Mange e Simonsen colaboraram com Euvaldo Lodi na criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai).

Se a Reforma Francisco Campos de 1931 ainda não expressou o confronto entre católicos e liberais, a Reforma Capanema de 1942 refletiu o acordo entre o Estado Novo e a Igreja Católica, expresso na hegemonia conservadora na Constituição de 1937 (Saviani, 2007). Após a Constituição de 1946, os debates e confrontos entre tradicionalistas conservadores e liberais duraram até 1961, quando foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no contexto político e econômico do nacional desenvolvimentismo brasileiro.

O nacional desenvolvimentismo brasileiro foi um movimento plural e heterogêneo concebido e defendido no plano da economia por Roberto Simonsen no início do século XX, que ganhou hegemonia política no Estado durante os governos presididos por Getúlio Vargas nos anos 1930-1940. Nos anos 1950-1960, teve continuidade, principalmente, nos governos Juscelino Kubitschek e João Goulart. Caracterizou-se pelos processos de modernização conservadora do capitalismo brasileiro via industrialização e planejamento estatal voltado para a política de substituição de importações, com o fortalecimento do mercado interno brasileiro. Tinha uma vertente majoritariamente nacionalista, que defendia um Estado forte conduzindo o desenvolvimento nacional, enquanto a outra vertente defendia o capital estrangeiro como fonte financiadora do desenvolvimento (Santos, 2019).

Sob a influência da Comissão Econômica para a América Latina (Cepal) e do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb), no pensamento nacionalista, a educação tinha um papel crucial para o desenvolvimento do país, não apenas como treinamento da mão de obra necessária para o desenvolvimento industrial, mas também como projeto de inclusão político-social dos trabalhadores e do seu acesso às riquezas produzidas no país. Foi nesse contexto que foram inseridas as propostas de planejamento da educação, o projeto de reforma universitária – representado pela Universidade de Brasília (UnB) – e da educação popular, tal como concebidas por educadores como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire (Santos, 2019).

Mas o golpe de Estado de 1964, conduzido por setores da classe dominante brasileira associados ao Departamento de Estado dos EUA, interrompeu o processo democrático de desenvolvimento nacional brasileiro e imprimiu novos rumos à vida política e social no país, com a cassação dos direitos políticos e o exílio de protagonistas do debate educacional da época, como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire (Dreifuss, 1981). Mesmo assim, o regime ditatorial inaugurado em 1964 implantou definitivamente o

planejamento racional em bases científicas para todos os âmbitos do Estado brasileiro, de modo abrangente e sistemático, inclusive, na educação, com a introdução de uma nova perspectiva tecnicista e tecnocrática amparada nas teorias do capital humano. Assim, foi implantada a Reforma Universitária em 1968 e, em 1971, a Lei nº 5.692, que reestruturou o sistema escolar em ensino de 1º e 2º graus, esse último de caráter profissionalizante, entre outros aspectos (Cunha, 2014; Saviani, 2007).

Em suma, em decorrência desses confrontos entre conservadores tradicionalistas e liberais, e da hegemonia dos primeiros, o sistema escolar público estatal brasileiro permaneceu amplamente desestruturado e desorganizado ao longo do século XX, sem intervenção sistemática e planejada do Estado, como pretendiam os liberais. Isso contribuiu para a carência de profissionais especializados na área da educação, entre professores e técnicos educacionais, para a implantação e desenvolvimento do planejamento educacional em todos os níveis do sistema escolar, inclusive, contemplando os aspectos da avaliação curricular e de ensino-aprendizagem (Gatti, 2002).

Cumpre então perguntar: se a introdução de conceitos e técnicas gerenciais no âmbito da educação não é algo recente, apesar da sua forma limitada, pouco abrangente e assistemática, então quais foram as inovações do gerencialismo neoliberal introduzido no campo da educação a partir da década de 1990?

O primeiro ponto crucial é que vivemos a era das sociedades em rede global baseadas nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), uma nova forma de organização social baseada na difusão global de redes de comunicação digital em todos os aspectos e dimensões da atividade humana, que transcende as fronteiras nacionais e regionais de modo seletivo, porque toda a humanidade está afetada por sua lógica, embora a maioria esteja excluída, em virtude das relações de poder vigentes. As redes de comunicação digital não apenas alteram as capacidades humanas de comunicação, como permitem a alteração dos próprios códigos da vida, tudo dependendo de quem, onde, como e para que são utilizadas as TIC (Castells, 2005).

Ora, desde a década de 1970 que a cultura vem sendo colonizada pelo capital, e "o capitalismo global [...] ao canibalizar as culturas, todas as culturas, ameaça as próprias bases da sociedade ao dissolver a diversidade cultural do planeta por meio de uma instrumentalização cada vez mais intensa e acelerada" (Santos, 2003, p. 10). Mais do que isso, a sociedade global contemporânea caracteriza-se por uma "virada cibernética", que estabeleceu uma

particular aliança entre capital e as tecnociências, que se tornaram o principal motor da produção e da acumulação, pois todo o mundo existente constitui-se como matéria-prima à disposição do trabalho tecnocientífico: "[...] as tecnologias da informação extrapolam imensamente o campo de atuação da mídia e das novas mídias, pois operam – em todos os campos – a codificação e a digitalização do mundo ao manipularem a realidade informacional que permeia a matéria inerte, o ser vivo e o objeto técnico" (Santos, 2003, p. 11).

Portanto, as sociedades contemporâneas estruturadas em redes globais de computadores caracterizam-se sobretudo pelo controle tecnocientífico do mundo por meio da digitalização da informação natural e cultural. Natureza e cultura estão disponíveis aos processos de processamento e armazenamento por meio das TIC de tal modo que a privatização das telecomunicações e a colonização das redes de computadores permite ao capital – organizado em conglomerados de corporações – controlar o acesso e a exploração comercial e financeira do ciberespaço; em suma, apropriar-se da dimensão virtual da realidade, transformando-a em mercadoria para maximização dos lucros (Santos, 2003, p. 18).

Então, se o mundo – natural e cultural – é um banco de dados, o capital global preocupa-se em primeiro lugar em assegurar o acesso e o controle da informação, seja no plano biológico molecular ou no mercado mundial global, para que seja explorada como mercadoria. O segundo ponto crucial, portanto, é que o neoliberalismo abandonou a distinção fundamental entre as dimensões política e econômica da vida social, pressupondo que tudo, literalmente, pode ser concebido como uma relação econômica mercantil, inclusive, a educação.

Sendo assim, a função mediadora do Estado é justamente garantir, por meio de leis, normas e controles adequados, que todos os processos e relações culturais e sociais sejam concebidos, caracterizados e funcionem efetivamente como processos e relações econômicas, comerciais e financeiras, em bases mercantis. Por isso, a competição e a competitividade são as mais importantes e cruciais características definidoras do tipo de subjetividade próprio das sociedades capitalistas, segundo a ideologia neoliberal, que devem ser valorizadas e promovidas intensa e sistematicamente pela educação (Abraham-Hamanoiel, 2017, p. 24-25).

Assim, na reforma global da educação difundida e promovida pelos organismos multilaterais, como a OECD e o Banco Mundial[8], pelas fundações e

8 No âmbito da Organização Mundial do Comércio/Acordo Geral de Tarifas e Comércio

think tanks neoliberais (Oliveira, 2009), a educação deixou de ser um direito da cidadania garantido pelo Estado, um assunto de interesse estratégico nacional, público e coletivo e um tema eminentemente político, social e cultural. Tornou-se, na verdade, em um tema eminentemente econômico, comercial e financeiro, uma mercadoria a ser comprada por clientes consumidores e vendida por empresas que visam a obtenção de lucro, uma relação comercial e financeira como outra qualquer do mercado. Em decorrência dessa mudança fundamental, as instituições educacionais são concebidas como organizações a serem geridas de acordo com os conceitos e práticas próprias do gerencialismo, incluindo estudantes, professores e demais profissionais da educação, cujas subjetividades também devem ser adequadamente geridas segundo os conceitos e práticas de eficiência, performance, desempenho, produtividade, responsabilização (*accountability*) e mérito (Connell, 2013; Freitas, 2016).

No Brasil, apesar da convivência do sistema público estatal com o sistema privado em todos os níveis da educação, permaneceu vigente o princípio que vedava o empreendimento educacional com finalidades lucrativas até a Constituinte de 1988, de tal modo que o sistema privado era composto majoritariamente por instituições confessionais e comunitárias. O processo de transformação da educação em mercadoria e em atividade lucrativa consolidou-se no Brasil com as reformas ocorridas na década de 1990, principalmente depois da LDB nº 9.394/1996. Foi essa mercantilização da educação que possibilitou a mais recente internacionalização e cartelização/oligopolização da área (Diniz; Oliveira; Lima, 2021; Oliveira, 2009).

Foi a partir da década de 1990, durante o governo FHC, que empresas e conglomerados de empresas, de capital nacional e internacional, passaram a atuar agressivamente de modo dominante no mercado educacional brasileiro, em todas as regiões e estados, inicialmente, no ensino superior, posteriormente, também voltados para a educação básica. Embora a rede privada de ensino superior já tivesse na época cerca de 60% das matrículas na graduação (Durham, 1999), é inegável que houve uma grande, expressiva, privatização do ensino superior em todos os estados e regiões do país,

(OMC/GATT), a educação foi conceituada como um bem de serviço, sendo regida pelas mesmas normas que se aplicam à comercialização de serviços em geral. Assim, ao final da conferência de ministros de educação da OECD em 2006, o seu secretário-geral afirmou que "a educação é hoje uma mercadoria negociável [...] exportável, portável e negociável" (Oliveira, 2009).

atingindo atualmente quase 80% das matrículas na graduação (Carvalho, 2007), porque também na rede pública de ensino superior, nas instituições estaduais e federais, o gerencialismo neoliberal tornou-se dominante, quando os gestores e a tecnocracia gerencialista tornou-se hegemônica nos conceitos e processos administrativos, mas também no ensino e na pesquisa (Chauí, 2003; Leite, 2017; Mattedi Dias; Melo, 2022).

No Brasil, inicialmente, o dinheiro público financiou o ensino superior privado, via programas de bolsas para estudantes, mas também em esquemas de contratação de mão de obra e serviços via terceirização em instituições públicas estatais. Recentemente, vem crescendo as diversas modalidades de privatização na educação básica via Parcerias Público-Privadas (PPP) que envolvem todos os aspectos e dimensões do processo educativo, no plano administrativo, na contratação de mão de obra e na gestão, nos currículos, no plano didático e pedagógico, nos materiais didáticos e instrucionais, nas plataformas digitais, que vem resultando no enriquecimento bilionário das empresas nacionais e internacionais que atuam no setor (Adrião; Domiciano, 2020; Adrião *et al.*, 2016; Almeida, 2022).

Gerencialismo neoliberal e formação de professores

> O esforço de Thorndike para construir uma ciência da educação [...]. Buscando emular técnicas quantitativas das ciências naturais [...] fomentou uma atitude direcionada para a investigação científica e a disseminação do conhecimento que reduzia efetivamente o professor a um técnico implementador das descobertas científicas sob a influência de administradores e medidas padronizadas da performance estudantil (Tomlinson, 1997, p. 367, tradução nossa)[9].

Em 1910, o educador baiano Isaías Alves publicou uma série de artigos no jornal *Diário de Notícias de Salvador* defendendo que professores secundários

9 "Thorndike's efforts to construct a science of education [...] By seeking to emulate the quantitative techniques of the natural sciences [...] have fostered an attitude towards scientific inquiry and the dissemination of knowledge that effectively reduces the teacher to a technician implementing research findings under the gaze of administrators and standardised measures of student performance" (Tomlinson, 1997, p. 367).

deveriam ter o mesmo prestígio social de médicos, engenheiros e advogados, porque os professores seriam tão ou mais importantes para a construção da nação brasileira quanto aqueles profissionais. Segundo ele, o reconhecimento social dos professores dependeria da formação especializada para o exercício da profissão docente, considerando não apenas os conhecimentos disciplinares científicos, mas também e principalmente a formação pedagógica e didática especializada que deveriam receber e desenvolver, condição de eficácia da prática de ensino e aprendizagem, respaldada por conhecimentos psicológicos, sociológicos e antropológicos, dentre outros. Isaías Alves defendeu então a criação das universidades no Brasil como único caminho para a institucionalização da formação profissional disciplinar e especializada para os professores, baseada na produção dos conhecimentos científicos necessários à solução dos complexos problemas educacionais, pedagógicos e didáticos (Dias, 2008).

Entretanto, somente na década de 1930, quando as universidades começaram a ser implantadas no Brasil, as faculdades de filosofia, ciências e letras começaram a formar professores licenciados destinados ao ensino secundário. Em 1939, com a criação da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFI) da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, foi aprovada a lei que estabeleceu a obrigatoriedade da licenciatura para o exercício do magistério secundário no Brasil. Mesmo assim, não é necessário lembrar, essa lei nunca foi obedecida e, durante muito tempo, médicos, engenheiros e advogados, além de padres, continuaram exercendo a docência secundária em ginásios e colégios por todo o Brasil. Por razões de ordem eminentemente política, os cursos de licenciatura criados nas faculdades de filosofia nunca conseguiram atender às demandas quantitativas e qualitativas de formação docente para as escolas secundárias (Saviani, 2007).

Principalmente, a partir da redemocratização de 1946, teve início um processo contínuo de expansão física do sistema escolar brasileiro. Na Bahia, por exemplo, quando Anísio Teixeira assumiu a Secretaria da Educação em 1946, não havia escolas suficientes para atender às demandas crescentes de acesso ao ensino secundário. Em todo o território baiano, existia apenas um único estabelecimento público e estatal de ensino secundário, o Colégio da Bahia, embora houvesse escolas secundárias privadas confessionais espalhadas pelas maiores cidades do Estado. Então, teve início uma política governamental de ampliação da rede pública estadual, com a implantação de dezenas de escolas secundárias estaduais na capital e nas maiores cidades do interior.

Mas o pequeno número de licenciados pela Faculdade de Filosofia da Universidade da Bahia, fundada e dirigida por Isaías Alves, além daqueles formados pela Universidade Católica do Salvador (Ucsal), não foram suficientes para atender à crescente demanda por professores licenciados. A partir da década de 1950, para atender a essa demanda quantitativa, o governo federal criou sucessivos programas de treinamento em serviço e titulação dos professores "leigos", isto é, não licenciados, que já estavam atuando nas escolas secundárias. Esse tipo de formação precária, entretanto, não atendeu às necessidades qualitativas do ensino secundário brasileiro.

Em 1939, com a FNFI, tornou-se padrão nacional o modelo 3+1 de currículo para formação profissional especializada e disciplinar de professores secundários. Os futuros professores cursavam três anos do bacharelado numa disciplina específica, como matemática, física, química, história natural, história, geografia, letras ou pedagogia, para depois complementar a formação pedagógica e didática durante um ano, cumprindo cursos de psicologia da educação, didática, legislação e administração escolar, sociologia e história da educação, metodologia do ensino, além do estágio prático, frequentemente cumprido nas escolas de aplicação anexas às faculdades de filosofia.

O problema qualitativo dizia respeito ao caráter propedêutico dominante no ensino secundário, erudito e bacharelesco, destinado às classes privilegiadas, que excluía as classes populares da escola. É bom lembrar que, no Brasil, àquela época, o currículo secundário apresentava-se em duas modalidades, o clássico e o científico, que atendiam quase exclusivamente aos jovens privilegiados das chamadas classes médias e altas, que conseguiam ultrapassar o exame de admissão, que excluía a maioria da população em idade escolar, principalmente, negros e indígenas. Esse ensino destinava-se à preparação para os exames de ingresso no ensino superior, principalmente, em medicina, direito ou engenharia. Aos jovens oriundos das classes populares, quando muito, estavam reservados os poucos cursos profissionalizantes dos liceus de artes e ofícios ou das escolas comerciais e industriais, que não habilitavam ao ingresso no ensino superior.

Esse foi o caráter dual do ensino secundário brasileiro, que permaneceu legalmente vigente até a Lei nº 5.692 de 1971, a qual prescreveu a obrigatoriedade da formação profissional para todas as escolas secundárias, fossem estatais ou privadas. Essa lei também não foi rigorosamente obedecida, porque as escolas privadas continuaram mantendo principalmente o ensino propedêutico para os exames vestibulares, introduzindo artifícios

curriculares para atender a lei e driblar a fiscalização, enquanto as escolas públicas passaram a oferecer às classes populares uma formação diferenciada para o trabalho. Com essa lei, o que mudou efetivamente foi a possibilidade de ingresso no ensino superior para o concluinte do ensino secundário, em qualquer das suas modalidades.

Depois da Segunda Guerra Mundial, em âmbito global, o ensino das ciências em bases modernas ganhou protagonismo nos currículos das escolas secundárias. Entretanto, havia dois grandes desafios para implementação deste ensino moderno das ciências. Em primeiro lugar, o desenvolvimento de teorias de aprendizagem, de métodos e técnicas adequadas para o ensino das ciências modernas nas escolas destinadas à população estudantil em geral. Em segundo lugar, a formação profissional e especializada de professores para implementar e desenvolver este ensino renovado das ciências na escola pública democrática.

Naquela época, foram formadas redes internacionais de pesquisa em ensino de ciências e matemática, fartamente financiadas por organismos internacionais, fundações privadas e governos nacionais, com a implantação de grupos de pesquisa nas universidades, a realização de eventos profissionais e a publicação de livros e periódicos especializados voltados para a divulgação dos resultados de pesquisa e a formação dos professores.

No Brasil, dezenas de professores ligados às universidades e ao ensino secundário participaram ativamente desse movimento, desde a década de 1950, mas isso não foi suficiente para redefinir os rumos da formação de professores, nem para alterar significativamente o panorama geral do ensino nas escolas secundárias, nem privadas, nem públicas. Populações estudantis que sempre foram excluídas estavam começando a ter acesso à escola secundária pública, mas o currículo propedêutico continuou sendo mantido e os professores "leigos" não estavam devidamente preparados para o ensino moderno.

O padrão 3+1 dos cursos de licenciatura foi mantido depois da reforma universitária de 1968 e somente alterado depois da LDB 1996, quando teve início a elaboração e implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para cursos de formação de professores da educação básica. As DCN para cursos de licenciatura estabeleceram uma distinção curricular entre os bacharelados e as licenciaturas, que passaram a incorporar uma carga horária mínima de formação didática pedagógica em atividades práticas e estágios específicos ao longo de todo o processo formativo (Scheibe; Bazzo, 2016).

Contudo, persistem até os tempos atuais as configurações do sistema escolar brasileiro que resultaram em um conjunto de problemas muito graves e crônicos, até hoje indevidamente enfrentados e não resolvidos. O ensino público continua sofrendo com graves problemas quantitativos e qualitativos, enquanto o ensino na rede privada, via de regra, continua mantendo sua tradição propedêutica, de preparação de estudantes de maior poder aquisitivo para os exames vestibulares[10].

Mesmo quando o número de vagas oferecidas pelo sistema escolar é supostamente suficiente para atender à demanda, cerca de 50,0% dos jovens não concluem o ensino fundamental e um número ainda maior de jovens em idade escolar sequer ingressa no ensino médio; há taxas muito altas de retenção, assim como um número significativo de estudantes que evadem antes da conclusão dos estudos. Além disso, há uma deficiência crônica de professores licenciados para as mais diversas áreas. Para piorar ainda mais a situação, os níveis de aprendizagem, principalmente nas áreas científicas, é muito insatisfatório, mesmo na rede privada de ensino, conforme uma série de indicadores sistemáticos de avaliação de aprendizagem.

Em 2023, pesquisadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), depois de um estudo diagnóstico das carências de professores adequadamente habilitados para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, concluíram que o número de licenciados é menor do que a demanda de professores para as respectivas áreas de conhecimento; "há, nas redes de ensino, insuficiência de professores com formação adequada para atuar em diversos componentes curriculares dos anos finais do EF e do EM em 2022, em todas as Ufs" (Bof; Caseiro; Mundim, 2023, p. 42). Mais ainda, constataram que apenas um terço dos professores licenciados ingressam na carreira docente, isto é, que dois terços dos licenciados em cursos de formação de professores evadem do magistério após a formatura e trabalham em outras ocupações ou profissões (Bof; Caseiro; Mundim, 2023).

Acrescente-se mais dois graves problemas que afetam a profissão docente atualmente, no Brasil e em outros países: muitos professores lecionam

10 Alguns dos maiores conglomerados empresariais da educação no Brasil, como os grupos Anglo e Objetivo, começaram como cursinhos preparatórios para vestibulares. Depois, além de escolas de 1º e 2º graus, passaram a produzir e comercializar materiais didáticos, os módulos, abriram faculdades e, hoje em dia, atuam também no ramo das plataformas digitais para a educação.

componentes curriculares para os quais não possuem formação ou habilitação, a exemplo de professores de artes lecionando matemática, professores de matemática lecionando sociologia etc.; é muito elevada a taxa de abandono da profissão docente (Adams, 2023; Institute of Education Sciences, 2023; Pendola *et al.*, 2023; Queiroz, 2023a, 2023b; Räsänen *et al.*, 2020; Wagner; Carlesso, 2019).

Então, mais de 30 anos depois de aprovada a Constituição de 1988, quando tornou-se possível o empreendimento educacional lucrativo, quase 30 anos depois da reforma do Estado brasileiro de 1995 e da LDB 1996, marcos da implantação do gerencialismo neoliberal no Estado e na educação, podemos e devemos questionar e alertar sobre as falácias do discurso gerencialista neoliberal sobre a educação, em particular, sobre a formação de professores. Por que a privatização e a implantação do gerencialismo neoliberal na educação brasileira em geral e no ensino superior em particular não resolveu minimamente os gravíssimos e crônicos problemas da educação e da formação de professores no Brasil?

É crucial relembrar que o Brasil nunca teve uma educação pública, democrática, universal, laica e gratuita, como tiveram países europeus e asiáticos onde vigorou o *welfare state* durante boa parte do século XX! O sistema escolar brasileiro sempre foi precário e insuficiente para atender às demandas populares de escolarização e as necessidades do desenvolvimento nacional, principalmente, porque sua organização e funcionamento sempre seguiu as diretrizes determinadas pelos interesses particulares da rede de escolas privadas e da ideologia política liberal conservadora. De 1946 a 1964, por um brevíssimo período, houve uma tentativa incipiente de estruturação da educação para atender às demandas do nacional desenvolvimentismo, voltada para promover a escolarização universal, liderada por educadores como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire, entre outros, que foi contestada e bloqueada pelos poderosos representantes políticos conservadores.

Durante a ditadura iniciada em 1964, os problemas políticos da educação brasileira foram tratados pelo viés do planejamento tecnocrático, economicista, com base nas teorias do capital humano e do tecnicismo pedagógico. Após a redemocratização, no final da década de 1980 e início dos anos 1990, tornou-se dominante e hegemônica a abordagem privatista gerencial neoliberal.

Desde a década de 1990, que a rede privada de ensino superior detém a imensa maioria das matrículas em cursos de licenciatura. Nos últimos anos,

grande parte dessas vagas migrou para o Ensino a Distância (EaD) privado. Recentemente, o Ministério da Educação (MEC) anunciou que estabelecerá restrições para o funcionamento de licenciaturas na modalidade EaD, ao tomar conhecimento do baixo desempenho da maioria dos estudantes brasileiros na avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) em ciências e matemática (Almeida, 2023).

Seja na rede pública, seja na rede privada, um problema crucial da formação de professores no Brasil é o prestígio social da profissão docente, que está diretamente relacionada com os salários que são pagos e com as condições de trabalho docentes. Isaías Alves, um educador católico e conservador, já alertava para esse problema em 1910. O mais recente quadro censitário da profissão docente no Brasil, referido anteriormente, aponta para a persistência desse problema gravíssimo e crônico (Bof; Caseiro; Mundim, 2023; Queiroz, 2023b).

Entretanto, a solução proposta pelo gerencialismo neoliberal não contribui para enfrentamento do problema, ao contrário, agrava-o ainda mais, porque está embasada nos mesmos princípios da produtividade, da eficiência e da responsabilização (*accountability*) adotados nas organizações privadas mercantis, cuja finalidade precípua é diminuir custos e aumentar os lucros, embora resultem na precarização das condições de trabalho e no aumento do estresse laboral, causadores de graves problemas de saúde para os trabalhadores (Ball, 2003; Ball; Youdell, 2008).

De acordo com a proposta gerencialista, professores e escolas devem ser respectivamente responsabilizados (*accountability*) individualmente e localmente pelo desempenho estudantil registrado nos resultados obtidos em testes padronizados universais, independentemente de quaisquer considerações sobre as condições de organização, estruturação e funcionamento das escolas e do trabalho docente, ou das condições socioeconômicas e culturais dos estudantes e das suas famílias. Assim, a remuneração dos professores e os orçamentos escolares serão definidos e premiados com base em resultados obtidos pelos sistemas de auditagem, elaborados e operados pelo corpo de gestores que assumiram o poder político nas burocracias estatais depois da implantação da NGP, de modo semelhante ao que é feito em indústrias, lojas, bancos e outras organizações geridas de acordo com as "leis do mercado". Esse modelo vem sendo largamente empregado nos EUA e na Europa (Ferreira, 2011), respaldado por fundações bilionárias, grupos empresariais e grupos políticos ultra-direitistas, mas os seus resultados

efetivos vêm sendo largamente contestado por educadores, associações e sindicatos de educadores (Cunningham, 2021; Freitas, 2012b; Network for Public Education, 2024).

Por outro lado, a solução tecnocrática do gerencialismo neoliberal ignora ou desconsidera os conhecimentos produzidos no campo profissional da educação ao longo do século XX, entre outras razões, porque os corpos profissionais são considerados inimigos políticos (Passos, 2021), uma vez que seus conhecimentos, experiências profissionais e valores éticos estão em desacordo com a transformação da educação em um jogo competitivo mercantil, cuja finalidade é produzir lucro e acumulação de riqueza.

> [...] professores foram envolvidos em uma longa e, agora, constante e crescente reestruturação de suas carreiras [...] eles foram mais e mais confrontados com a perspectiva de serem desqualificados por causa da invasão de procedimentos técnicos de controle nos currículos escolares. A integração conjunta de sistemas gerenciais, currículos redutivos baseados em comportamentos, competências e procedimentos docentes pré-estabelecidos e respostas estudantis a pré e pós testes levou a uma perda de controle e à separação da concepção da execução. Em suma, o trabalho docente tornou-se suscetível a processos similares àqueles que conduziram à proletarização de tantos outros trabalhos de colarinho branco (Apple, 2013, p. 116, tradução nossa)[11].

No lugar das experiências e conhecimentos profissionais docentes, organizações internacionais multilaterais, fundações bilionárias e *think tanks* neoliberais gastam fortunas em propaganda explícita ou disfarçada para defender e difundir os programas gerenciais neoliberais, embutidos em *reports* elaborados pelos seus *managers* e *experts* (Banco Mundial, 2023; Corte; Sarturi; Nunes, 2018; Ferreira, 2011).

---

11 "[...] teachers have been involved in a long but now steadily increasing restructuring of their jobs [...] they were more and more faced with the prospect of being deskilled because of the encroachment of technical control procedures into the curriculum in schools. The integration together of management systems, reductive behaviorally based curricula, pre-specified teaching 'competencies' and procedures and student responses, and pre and post testing, was leading to a loss of control and a separation of conception from execution. In sum, the labor process of teaching was becoming susceptible to processes similar to those that led to the proletarianization of many other blue-, pink-, and white--collar jobs" (Apple, 2013, p. 116).

De fato, como tem apontado a literatura sobre o assunto, secretarias da educação municipais e estaduais seguem o mesmo caminho da rede de escolas particulares e contratam fundações e empresas privadas para fornecimento de serviços e produtos educativos, envolvendo mão de obra, gestão, materiais didáticos pedagógicos, consultorias e, recentemente, as plataformas digitais informatizadas (Adrião; Domiciano, 2020; Adrião *et al.*, 2016; Roggero; Silva, 2021).

O tema das plataformas digitais informatizadas na educação remete para um importantíssimo problema mencionado na subseção anterior: o controle tecnocientífico da natureza e da cultura pelos conglomerados corporativos privados por meio da digitalização da informação natural e cultural (Santos, 2003). Então, se as corporações privadas são proprietárias das plataformas digitais implantadas na educação, como vem acontecendo nas redes privada e pública de ensino, estas não dominarão apenas a gestão administrativa das escolas, mas terão também plenos poderes sobre os currículos escolares, isto é, farão também a canibalização da cultura escolar! A digitalização dos conhecimentos e saberes escolares, dos processos e práticas pedagógicas e didáticas em redes de computadores de propriedade de ou dominadas por corporações privadas permitirá, por um lado, a transformação da cultura e dos currículos escolares em mercadoria a ser explorada comercial e financeiramente; e, por outro, permitirá também que o próprio conteúdo dos currículos seja redefinido, assim como as finalidades e os valores educativos e pedagógicos, em função da competição e da competitividade. Como foi dito anteriormente, as lideranças corporativas (*managers*) devem intervir no ambiente social e cultural visando reformatar as subjetividades na e para a competição, para fazê-la base das relações e processos sociais.

Retomamos aqui o texto citado em paráfrase no início desta subseção, destacando que, desde as formulações de Thorndike, que associou gestão científica do trabalho com psicologia comportamental e cognitiva, com ênfase em testes, medidas e avaliações do desempenho estudantil, o papel do professor seria reduzido a uma dimensão técnica, o docente seria aquele que executa e opera algo que é concebido, definido e decidido de modo heterônomo e tecnocrático fora da sala de aula, fora da própria escola, até mesmo fora do corpo profissional de professores. Dessa forma, o futuro da profissão docente será semelhante ao de outras profissões, cujos campos de trabalho também estão sendo invadidos pelas plataformas digitais e sistemas

de inteligência artificial (Adrião; Domiciano, 2020): professores serão cada vez mais operadores tecnológicos.

Concretiza-se assim no campo da educação um novo tipo de alienação imposto contemporaneamente aos seres humanos pela violência desumanizadora do capital: estudantes e docentes tornam-se mercadoria, seus corpos, almas e consciências não passam de informações digitais a serem apropriadas e geridas pelas corporações no fluxo de produção e acumulação de capital (Santos, 2003).

Considerações finais

Neste capítulo tentei mostrar que as iniciativas de gerenciamento da educação nas suas múltiplas dimensões começaram ainda no início do século XX, nos EUA e também no Brasil, um pouco depois, sob a influência do modelo de administração científica de Taylor e largamente baseado na aplicação da psicologia comportamentalista, de autores como Thorndike, entre outros. Essas iniciativas foram impulsionadas pelos processos de industrialização e de centralização econômica em torno dos conglomerados empresariais, nos EUA.

Contudo, a inexistência de um sistema educacional planejado pelo Estado, tal como preconizavam os signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, dificultou ou impediu a adoção ampla e sistemática da gestão em todos os níveis e aspectos da educação no país, tal como aconteceu nos EUA e em outros países "desenvolvidos". Apesar da mobilização dos educadores liberais e da representação política nacional desenvolvimentista nos anos 1950, somente durante a ditadura iniciada em 1964 que o Estado brasileiro iniciou a implantação sistemática e abrangente da racionalização administrativa na educação segundo moldes pedagógicos tecnicistas e o economicismo da teoria do capital humano.

Nos EUA e na Europa, principalmente depois da Segunda Guerra Mundial, os conceitos e práticas gerencialistas tornaram-se dominantes e hegemônicos nas organizações empresariais a tal ponto, que alguns autores referiram-se a uma nova era de capitalismo gerencial. No lugar da mão invisível do mercado, do liberalismo clássico, a mente calculadora do gestor tornou-se protagonista principal na condução dos negócios. Ao final da década de 1970 e durante os anos 1980, com a ascensão da extrema-direita

aos governos dos EUA e do RU, o programa neoliberal Nova Gestão Pública foi como política de Estado, resultando nas privatizações e na implantação do gerencialismo também na administração pública estatal.

A premissa fundamental do neoliberalismo e do gerencialismo é que a vida em sociedade deve ser pautada por relações e processos mercantis, em todos os seus aspectos e dimensões, inclusive aqueles relativos à subjetividade individual, isto é, neoliberalismo e gerencialismo demandam indivíduos subjetividades e individualidades adequadas para as relações e processos mercantis pautados sempre na competição e na competitividade. Por isso, eficiência, produtividade, performance, desempenho e responsabilização (*accountability*) são valores fundamentais que norteiam um *homo economicus* sempre voltado para redução de custos e maximização dos lucros. De acordo com a ideologia gerencialista neoliberal, a educação deve ser concebida, em primeiro lugar, como um negócio, uma mercadoria, onde empresas e conglomerados de empresas devem ter liberdade para produzir e acumular lucros, em segundo lugar, como um processo de produção do *homo economicus*, isto é, de produção de individualidades/subjetividades competitivas, eficientes, produtivas e responsivas. O professor e todos os demais profissionais da educação devem ser acima de tudo exemplos desse tipo de individualidade/subjetividade, e, por isso, devem ser formados em programas práticos de baixo custo, voltados para obtenção de resultados eficientes, em esquemas auditáveis de alta produtividade. Como de regra em toda a organização regulada e controlada por esquemas de gestão, a remuneração deve obedecer ao princípio básico da psicologia comportamental: resultados positivos dos estudantes avaliados segundo esquemas de testes padronizados devem ser bonificados. Nas sociedades contemporâneas estruturadas pelas redes globais de computadores, as corporações e conglomerados de corporações privadas são proprietárias e dominam essas redes. A implantação de plataformas digitais na educação, dessa forma, acarretará a canibalização da cultura escolar pelas corporações privadas!

Entretanto, conforme argumentam diversos intelectuais, a ideologia gerencialista e neoliberal é uma fé que não se sustenta nas evidências, que fracassou (Dowbor, 2021; Freitas, 2012a; Paulani, 2011; Stiglitz, 2020). Também na educação, o gerencialismo neoliberal tem servido principalmente para que os conglomerados empresariais produzam e acumulem lucros bilionários, pois permanecem os problemas educacionais graves e crônicos, inclusive, em relação à formação de professores e à profissão docente.

Referências

ABRAHAM-HAMANOIEL, A. (ed.). *Liberalism in neoliberal times*: dimensions, contradictions, limits. London: Goldsmiths Press, 2017.

ADAMS, R. Record numbers of teachers in England quitting profession, figures show. *The Guardian*, [*s. l.*], 8 jun. 2023.

ADRIÃO, T. M. de F. *et al*. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 134, p. 113-131, jan./mar. 2016.

ADRIÃO, T.; DOMICIANO, C. A. Novas formas de privatização da gestão educacional no Brasil: as corporações e o uso das plataformas digitais. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 14, n. 30, p. 670-687, 2020.

ALMEIDA, D. Ministério da Educação estuda fim dos cursos de licenciatura 100% EaD. *Agência Brasil*, Brasília, DF, 5 dez. 2023.

ALMEIDA, M. D. de. Corporações, redes de ensino e capital aberto na bolsa de valores: o avanço do setor privado na educação nos últimos anos. *Revista Tópicos Educacionais*, Pernambuco, v. 28, n. 1, p. 98-124, 2022.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, E.; GENTILI, P. *Pós-neoliberalismo*: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTONACCI, M. A. Institucionalizar a ciência e a tecnologia: em torno da fundação do IDORT (São Paulo, 1918-1931). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 7, n. 14, p. 59-78, 1987.

APPLE, M. W. *Knowledge, power, and education*. New York: Routledge, 2013.

ASPROMOURGOS, T. The managerialist university: An economic interpretation. *The Australian Universities' Review*, Melbourne, v. 54, n. 2, p. 44-49, 2012.

AUCOIN, P. Administrative Reform in Public Management: Paradigms, Principles, Paradoxes and Pendulums. *Governance*, Oxford, v. 3, n. 2, p. 115-137, Apr. 1990.

BAKAN, J. C. *The corporation*: the pathological pursuit of profit and power. New York: Free Press, 2004.

BALL, S. J. The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, London, v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003.

BALL, S. J.; YOUDELL, D. Hidden Privatisation in Public Education. Brussels: Education International, 2008.

BANCO MUNDIAL. Preparando o sistema educacional do Brasil para eliminar o hiato entre qualificações e empregos. *In*: BANCO MUNDIAL. *O Brasil do futuro*:

rumo à produtividade, inclusão e sustentabilidade, Relatório 2023. [*S. l.*]: Banco Mundial, 2023. p. 17-20.

BARBEE, H.; MOLONEY, M. E.; KONRAD, T. R. Selling slumber: American neoliberalism and the medicalization of sleeplessness. *Sociology Compass*, [*s. l.*], v. 12, n. 10, p. e12622, 2018.

BATISTA, E. L. A influência do taylorismo na indústria brasileira e o processo de constituição do IDORT na década de 1930. *Lutas Sociais*, São Paulo, v. 19, n. 34, p. 25-38, jan./jun. 2015a. DOI: 10.23925/ls.v19i34.25755. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/25755/pdf. Acesso em: 21 ago. 2025.

BATISTA, E. L. O Instituto de Organização Racional do Trabalho - IDORT, como instituição educacional nas décadas de 1930 e 1940 no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 63, p. 33-44, jun. 2015b. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641170/8677. Acesso em: 28 ago. 2025.

BATISTA, P. N. O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. *In*: BATISTA, P. N. (org.). *Paulo Nogueira* Batista: pensando o Brasil: ensaios e palestras. Brasília, DF: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009. p. 115-161.

BLEIKLIE, I. New Public Management or Neoliberalism, Higher Education. *In*: ENCYCLOPEDIA of international higher education systems and institutions. Dordrecht: Springer Netherlands, 2018. p. 1-6.

BOF, A. M.; CASEIRO, L. Z.; MUNDIM, F. C. Carência de professores na educação básica: risco de apagão? *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*, v. 9, p. 11-49, 2023.

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, È. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard, 2011.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967.* Dispõe sôbre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0200.htm. Acesso em: 21 ago. 2025.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.* Fica Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 21 ago. 2025.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 ago. 2025.

BRAVERMAN, H. *Labor and monopoly capital*: the degradation of work in the twentieth century. New York: Monthly Review Press, 1975.

BRITO, L. L. de. *O intelectual e o desmonte do Estado no Brasil*: Luiz Carlos Bresser Pereira e o MARE (Ministério Extraordinário da Administração e Reforma do Estado). 2016. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

BURKE, Peter. Um ensaio sobre ensaios. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 13 maio 2001. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1305200113.htm. Acesso em: 2 out. 2017.

CARVALHO, C. H. A. de. Agenda neoliberal e a política pública para o ensino superior nos anos 90. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 7, n. 21, p. 83-101, maio/ago. 2007.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede: do conhecimento à política. *In*: CASTELLS, M.; CARDOSO, G. *A sociedade em rede*: do conhecimento à acção política. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2005. p. 17-30.

CASTRO, C. M. Escola é empresa? *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 28 set. 2011.

CHANDLER, A. D. *The visible hand*: the managerial revolution in American business. Cambridge: Belknap Press, 2002.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, 2003.

CLARKE, J.; NEWMAN, J. The right to manage: A second managerial revolution? *Cultural Studies*, London, v. 7, n. 3, p. 427-441, 1993.

CONNELL, R. The neoliberal cascade and education: an essay on the market agenda and its consequences. *Critical Studies in Education*, [*s. l.*], v. 54, n. 2, p. 99-112, 2013.

THE CORPORATION. Direção: Mark Achbar e Jennifer Abbott. Produção: Mark Achbar e Bart Simpson. Intérpretes: Mark Achbar, Jennifer Abbott e Joel Bakan. Roteiro: Joel Bakan, Harold Crooks e Mark Achbar [*S. l.*: *s. n.*], 2004. 1 vídeo (120 min), son., color.

CORTE, M. G. D.; SARTURI, R. C.; NUNES, J. F. Políticas de formação de professores no Brasil: desdobramentos e interlocução com diretrizes dos organismos internacionais. *Roteiro*, Joaçaba, v. 43, n. 1, p. 87-114, 2018.

COSTA, L. C. da. O governo FHC e a reforma do Estado Brasileiro. *Pesquisa & Debate*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 49-79, 2000.

CUNHA, L. A. O legado da ditadura para a educação brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr./jun. 2014.

CUNNINGHAM, M. T. *Dark money and the politics of school privatization*. Cham: Springer, 2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *La nouvelle raison du monde*: essai sur la société néolibérale. Paris: la Découverte, 2009.

DAVIES, W. *The limits of neoliberalism*: authority, sovereignty and the logic of competition. Los Angeles: SAGE, 2014.

DIAS, A. L. M. Profissionalização dos professores de matemática na Bahia: as contribuições de Isaías Alves e de Martha Dantas. *Publicatio UEPG*: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes, Ponta Grossa, v. 16, n. 2, p. 243-260, dez. 2008.

DINIZ, J. A. R.; OLIVEIRA, J. F. de; LIMA, D. da C. B. P. A mercantilização da educação superior no Brasil: financeirização e oligopolização. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 59, n. 61, p. 1-19, jul./set. 2021.

DOWBOR, L. E quando o pesadelo neoliberal acabar? *Outras Palavras*, [*s. l.*], 15 jul. 2021.

DREIFUSS, R. A. *1964*: a conquista do estado: ação política, poder e golpe de classe. Petrópolis: Vozes, 1981.

DURHAM, E. R. A educação no governo de Fernando Henrique Cardoso. *Tempo Social*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 231-254, out. 1999.

ECO, U. *Come si fa una tesi di laurea*: le materie umanistiche. Milano: La nave di Teseo, 2020.

ESPOSITO, L.; PEREZ, F. M. Neoliberalism and the commodification of mental health. *Humanity & Society*, [*s. l.*], v. 38, n. 4, p. 414-442, 2014.

FERREIRA, F. V. *Management no Brasil em perspectiva histórica*: o projeto do Idort nas décadas de 1930 e 1940. 2008. Tese (Doutorado em Administração) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2008.

FERREIRA, D. L. A *Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a política de formação docente no Brasil*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

FEYERABEND, P. *Against Method*. London: Verso, 1993.

FREITAS, L. C. de. Escola é empresa? *Avaliação Educacional - Blog do Freitas*, [*s. l.*], 23 dez. 2012a. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2012/12/23/escola-e-empresa/. Acesso em: 26 jan. 2024.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012b.

FREITAS, L. C. de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio/ago. 2016.

GATTI, B. A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 17-41, 2002.

GAULEJAC, V. de. Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. Tradução de Ivo Storniolo. Aparecida: Ideias & Letras, 2007.

GRAF, R. Human behavior as a limit to and a means of state intervention: Günter Schmölders and behavioral economics. *In*: PLEHWE, D.; SLOBODIAN, Q.; MIROWSKI, P. (org.). *Nine lives of neoliberalism*. London: Verso, 2020. p. 143-166.

GRUENING, G. Origin and theoretical basis of new public management. *International Public Management Journal*, Stanford, v. 4, n. 1, p. 1-25, 2001.

HANLON, G. The First Neo-Liberal Science: Management and Neo-Liberalism. Sociology, [*s. l.*], v. 52, n. 2, p. 298-315, 2018.

HARVEY, D. *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford Universit Press, 2011.

HOOD, C. A Public Management for All Seasons? *Public Administration*, [*s. l.*], v. 69, n. 1, p. 3-19, 1991.

HUGHES, O. E. *Public management and administration*: an introduction. New York: Palgrave, 2003.

INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES. National Center for Education Statistics. Most public schools face challenges in hiring teachers and other personnel entering the 2023-24. Washington, 17 out. 2023.

KLIEBARD, H. M. Burocracia e teoria de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, [*s. l.*], v. 11, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 2011.

LANDO, J. C. *Práticas, inovações, experimentações e competências pedagógicas das professoras de matemática no Colégio de Aplicação da Universidade da Bahia (1949-1976)*. 2012. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

LEITE, J. L. Publicar ou perecer: a esfinge do produtivismo acadêmico. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 207-215, maio/ago. 2017.

MATTEDI DIAS, A. L.; MELO, M. J. de. Uma análise crítica sobre o gerencialismo aplicado à administração universitária. *In*: GUIMARÃES, J. de C.; BEZERRA, A.

K. L.; MORAES, J. *Gestão pública e eficiência*: modelos, teorias e tendências sobre políticas públicas no Brasil. Curitiba: CRV, 2022. p. 295-320.

MBEMBE, A. *Necropolitics*. Tradução de Steve Corcoran. Durham: Duke University Press, 2019.

MIROWSKI, P.; PLEHWE, D. (org.). *The road from Mont Pèlerin*: the making of the neoliberal thought collective. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2009.

MONCRIEFF, J. *Is psychiatry for sale?* an examination of the influence of the pharmaceutical industry on academic and practical psychiatry. London: King's College London: Institute of Psychiatry, 2003.

MORAES, J. D. de. Noemy Rudolfer e a organização da escola e do mundo do trabalho nos anos 1920 e 1930. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 485-497, abr./jun. 2012.

MURPHY, J. *The World Bank and global managerialism*. London: Routledge, 2008.

NETWORK FOR PUBLIC EDUCATION. Chartered for profit: the hidden world of charter schools operated for financial gain. New York, 2024. Disponível em: https://networkforpubliceducation.org/chartered-for-profit/. Acesso em: 23 jan. 2024.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

OLIVEIRA, R. P. de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

PASSOS, P. *O professor é o inimigo*: uma análise sobre a perseguição docente no Brasil. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2021.

PAULANI, L. M. A hegemonia neoliberal. *In*: BIELSCHOWSKY, R.; DELORME PRADO, L. C. (org.). *O desenvolvimento econômico brasileiro e a Caixa*. Rio de Janeiro: Centro Internacional Celso Furtado, 2011.

PAULANI, L. M. Neoliberalismo e individualismo. *Economia e Sociedade*, Campinas, n. 13, p. 115-127, dez. 1999.

PENDOLA, A. *et al*. Why teachers leave: It isn't what you think. *Phi Delta Kappan*, Bloomington, v. 105, n. 1, p. 51-55, 2023.

PEREIRA, E. da S. Organizações sociais, instituições federais de ensino superior e autonomia universitária. *Revista do Serviço Público*, Brasília, DF, v. 48, n. 2, p. 58-79, Maio/ago. 1997.

PEREIRA, M. F. V. A gestão neoliberal do território: normas e viabilidade territorial nas concessões do sistema rodoviário paulista. *Geografia*, Rio Claro, v. 32, n. 1, p. 153-162, jan./abr. 2007.

POLLITT, C. The politics of performance assessment: Lessons for higher education? *Studies in Higher Education*, Oxfordshire, v. 12, n. 1, p. 87-98, 1987.

POLLITT, C.; BOUCKAERT, G. *Public management reform*: a comparative analysis: new public management, governance, and the neo-Weberian state. 3th ed.Oxford: Oxford University Press, 2011.

POLLITT, C.; THIEL, S. van; HOMBURG, V. (org.). *New public management in Europe*: adaptation and alternatives. New York: Palgrave Macmillan, 2007.

QUEIROZ, C. Precisa-se de professores. *Pesquisa FAPESP*, São Paulo, v. 24, n. 332, p. 12-17, 2023a.

QUEIROZ, C. Profissão docente em risco. *Pesquisa FAPESP*, São Paulo, v. 24, n. 332, p. 18-19, 2023b.

RÄSÄNEN, K. *et al*. Why leave the teaching profession? A longitudinal approach to the prevalence and persistence of teacher turnover intentions. *Social Psychology of Education*, [*s. l.*], v. 23, n. 4, p. 837-859, 2020.

ROCHA, A. C. S. M. Noemy Silveira, Isaías Alves e a psicologia educacional: diálogos entre Brasil, França e EUA. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 407-425, abr./jun. 2019.

ROCHA, A. C. S. M. O que fazer com os rudes? Isaías Alves e as divergências sobre o papel da inteligência na organização escolar (1930-1942). 2011. Dissertação (Mestrado em História) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2011.

ROGGERO, R.; SILVA, A. Z. da. A disputa dos recursos públicos da educação básica, os arranjos do estado com o mercado e seus impactos na gestão democrática e participativa da educação no âmbito dos municípios. *EccoS*: Revista Científica, São Paulo, n. 58, p. 1-17, 2021.

SAFATLE, V.; SILVA JUNIOR, N. da; DUNKER, C. *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SANTOS, L. de A. A alternativa para o progresso: o nacionalismo-desenvolvimentista, seus intelectuais e o planejamento educacional nos anos 1960 no Brasil. *Revista Brasileira de História da Educação*, [*s. l.*], v. 19, p. 1-18, jan./mar. 2019.

SANTOS, L. G. dos. A informação após a virada cibernética. *In*: SANTOS, L. G. dos *et al*. *Revolução tecnológica, internet e socialismo*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003. p. 9-33.

SANTOS, T. dos. *Do terror à esperança*: auge e declínio do neoliberalismo. Aparecida: Ideias & Letras, 2004.

SASS, O. O aluno sob medida: os testes psicológicos e educacionais como tecnologia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 971-987, out./dez. 2011.

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L. Formação de professores da educação básica no ensino superior: diretrizes curriculares pós 1996. *Revista Internacional de Educação Superior,* Campinas, v. 2, n. 2, p. 241-256, maio/ago. 2016.

SCHWARTZMAN, S. A abertura política e a dignificação da função pública. *Revista do Serviço Público*, Brasília, DF, ano 41, v. 112, n. 2, p. 43-57, 1984.

SEGATO, R. L. *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; SGUISSARDI, V. Reconfiguração da educação superior no Brasil e redefinição das esferas pública e privada nos anos 90. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 10, p. 33-57, jan./abr. 1999.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; SGUISSARDI, V. Universidade Pública Brasileira no Século XXI: educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente. *Revista de Educación*, [*s. l.*], n. 23, p. 119-156, jun. 2013.

STIGLITZ, J. Como bancos tornaram-se ameaça global. *Outras Palavras: Comunicação Compartilhada e Pós-Capitalismo*. [*S. l.*], 11 ago. 2015.

STIGLITZ, J. "Em todas as dimensões, o neoliberalismo foi um fracasso". *Instituto Humanitas Unisinos*. São Leopoldo, 6 mar. 2020.

STIGLITZ, J. The end of neoliberalism and the rebirth of history. *Social Europe*, [*s. l.*], 26 nov. 2019b.

STIGLITZ, J. Neoliberalism must be pronounced dead and buried: Where next? *The Guardian*, [*s. l.*], 30 maio 2019a.

TOMLINSON, S. Edward Lee Thorndike and John Dewey on the Science of Education. *Oxford Review of Education*, Oxford, v. 23, n. 3, p. 365-383, 1997.

VIZEU, F. IDORT e difusão do "management" no Brasil na década de 1930. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 58, n. 2, p. 163-173, mar./abr. 2018.

WAGNER, L.; CARLESSO, J. P. P. Profissão docente: um estudo do abandono da carreira na contemporaneidade. *Research, Society and Development*, [*s. l.*], v. 8, n. 6, p. 01-13, 2019.

WARDE, M. J. Estudantes brasileiros no Teacher's College da Universidade de Columbia. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. *Anais* [...]. Natal: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2002.

WARDE, M. J. O International Institute do Teachers College, Columbia University, como epicentro da internacionalização do campo educacional. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 15, n. 1, p. 190-221, jan./abr. 2016.

WARDE, M. J.; ROCHA, A. C. S. M. Feminização do magistério e masculinização do comando educacional: estudos no Teachers College da Universidade de Columbia (1927-1935). *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 70, p. 35-50, jul./ago. 2018.