

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
Mestrado em Educação

LEANDRO CESAR ALVES

**O GERENCIALISMO NA REDE ESTADUAL PAULISTA: IMPACTOS NO
TRABALHO DOCENTE E DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DA GESTÃO
DEMOCRÁTICA**

ITATIBA-SP

2026

LEANDRO CESAR ALVES – RA 202413299

**O GERENCIALISMO NA REDE ESTADUAL PAULISTA: IMPACTOS NO
TRABALHO DOCENTE E DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DA GESTÃO
DEMOCRÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Processos Formativos.

Orientadora: Profa. Dra. Fabiana Rodrigues Sousa de Sante.

ITATIBA-SP

2026

37.014.5 Alves, Leandro Cesar.
A48g O gerencialismo na rede estadual paulista: impactos no
 trabalho docente e desafios para a construção da gestão
 democrática / Leandro Cesar Alves. – Itatiba, 2026.
 172 p.

 Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação
 Stricto Sensu em Educação da Universidade São
 Francisco.
 Orientação de: Fabiana Rodrigues Sousa de Sante.

 1. Reforma gerencial na educação. 2. Empresariamento
 da educação. 3. Educação popular. 4. Gestão democrática.
 I. Sante, Fabiana Rodrigues Sousa de. II. Título.

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO**

Leandro Cesar Alves, defendeu a dissertação “O GERENCIALISMO NA REDE ESTADUAL PAULISTA: IMPACTOS NO TRABALHO DOCENTE E DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA”, aprovado no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 24 de fevereiro de 2026, pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Fabiana Rodrigues Sousa de Sante
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Karina Carrasqueira Lopes
Examinadora

Profa. Dra. Fernanda dos Santos Paulo
Examinadora

*Dedico este trabalho aos/às professores/as da rede estadual paulista
e, em especial, à memória da professora Maria José Motta,
professora Zezé, com quem trabalhei por anos e que jamais a vi
desanimada ou reclamando da tarefa de lecionar.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e à sua providência divina por sempre me ajudar a transformar os caminhos tortuosos em direcionamentos para a construção do meu ser-mais, e por me conceder energia, alegria, saúde e coragem para viver e poder acreditar que é possível um *quefazer* mais humanizado no meu entorno.

Agradeço incondicionalmente à minha mãe e ao meu pai, por serem presenças pacientes, tolerantes, respeitosas e amigas em minha trajetória humana, nunca deixando de me apoiar.

Agradeço, com imensa gratidão, à minha orientadora Fabiana por ter acreditado em mim, ter me apoiado, ajudado, ensinado, sendo sempre tolerante e compreensiva.

Agradeço aos professores e professoras que tive nesses dois anos: professora Fabiana, professora Adair, professor Carlos, professora Renata, professora Karina, professora Márcia, professor Allan. Todos e todas foram sempre muito humanos e sensíveis às nossas dificuldades.

Agradeço à Universidade São Francisco pela Bolsa de Contrapartida para cursar todo o mestrado. Junto da instituição, estendo minha gratidão a todos/as trabalhadores/as que sempre se mostraram solícitos e competentes, desde as informações por e-mail até o acolhedor “boa tarde” na portaria. Um carinho especial à Thaís, ao Ronaldo e ao Paulo, que me ensinaram e ajudaram na missão de ser tutor.

Agradeço à minha companheira Amanda, que, com muito amor, carinho e respeito mútuo, esteve ao meu lado durante todo esse processo, dialogando, ajudando, trocando ideias e debatendo com afeto e compromisso.

Agradeço aos colegas de jornada do mestrado pela parceria nos trabalhos, nas dúvidas, nas dificuldades e, sobretudo, nos momentos de cansaço. Em especial, a Flávia Seimandi, por ter me mostrado os caminhos até o programa, e a Higor, Paulo, Rafaela, Nádia, Gabriel, Jandira, Matheus, Eduardo, Rebeca e Carol, pelo caminhar junto ao longo desse percurso.

E como não agradecer imensamente aos/as professores/as e gestores/as que aceitaram participar desta pesquisa, dispondo de seu tempo para as entrevistas e para a troca das cartas pedagógicas? A eles/as o meu mais profundo agradecimento e respeito.

Por fim, agradeço às professoras da banca, Fernanda Paulo e Karina Carrasqueira, e às suplentes, Fabiana Eckhardt e Márcia Mascia, por todo carinho nas observações, sugestões e, principalmente, pelas valiosas contribuições.

ALVES, Leandro Cesar. **O gerencialismo na rede estadual paulista: impactos no trabalho docente e desafios para a construção da gestão democrática.** Dissertação (Mestrado em Educação). 2026. 172f. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado está vinculada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, na linha de pesquisa “Educação, Sociedade e Processos Formativos”. A dissertação tem como foco o gerencialismo na rede estadual paulista, tomando como recorte histórico o período que se inicia com o governo de Mário Covas, em 1995, e se estende até o governo de Tarcísio de Freitas, no mandato de 2023 a 2026, contexto no qual também se situam as entrevistas realizadas com docentes e gestores/as. Para tanto, a pesquisa se orienta pela seguinte questão: quais impactos as reformas gerencialistas implementadas na rede estadual paulista vêm produzindo no cotidiano docente, especialmente no que se refere à autonomia profissional e às possibilidades de construção de uma gestão democrática na escola? Sendo assim, tem-se como objetivo geral compreender como o gerencialismo implementado na rede estadual paulista impacta o cotidiano de professores/as e gestores/as, sobretudo no que diz respeito à autonomia docente e às práticas de gestão democrática. Como desdobramentos, destacam-se os seguintes objetivos específicos: contextualizar historicamente o gerencialismo na educação, evidenciando suas relações com o projeto neoliberal e com as reformas educacionais implementadas no Brasil e no Estado de São Paulo; problematizar as tensões entre gestão democrática e gestão gerencialista, considerando os princípios estabelecidos pela legislação educacional brasileira e os desafios presentes no cotidiano escolar; identificar os impactos das políticas gerencialistas no trabalho e na autonomia de professores/as e gestores/as da rede estadual paulista; e apontar possibilidades de construção de inéditos-viáveis que contribuam para projetar uma escola democrática, humana e cidadã. A pesquisa se ancora teórica e politicamente na Educação Popular e nos aportes do pensamento freireano, que orientam tanto a compreensão crítica da realidade quanto a aposta em processos coletivos de autoria, diálogo e emancipação. Metodologicamente, adotou-se uma abordagem qualitativa e participativa, integrando análise bibliográfica e documental, entrevistas com docentes e gestoras/es da rede estadual paulista, e a produção de cartas pedagógicas como dispositivo dialógico-formativo. Os dados foram examinados por meio da análise temática, articulada ao referencial freireano e às experiências concretas dos sujeitos escolares. Os resultados indicam que o gerencialismo intensifica processos de responsabilização, padronização e controle, restringindo a autonomia docente e fragilizando a gestão democrática. Contudo, revelam também caminhos de resistência, como estratégias criadas por docentes e gestores/as para preservar dignidade e sentido em meio à pressão, o cultivo de práticas de cuidado, escuta e reconhecimento das condições concretas de trabalho, a defesa da função social da escola pública e de práticas pedagógicas menos padronizadas, bem como a escrita coletiva que reabre possibilidades de sonhar e construir outra escola possível. Essas experiências expressam uma resistência cotidiana, silenciosa e comprometida com a construção de uma escola pública mais humana, participativa e democrática.

Palavras-chave: Reforma Gerencial na Educação; Empresariamento da Educação; Educação Popular; Gestão Democrática

ALVES, Leandro Cesar. **Managerialism in the São Paulo State School System: Impacts on Teachers' Work and Challenges for Building Democratic Management.** Dissertation (Master's Degree in Education). 2026. 172p. Graduate Program in Education, Universidade São Francisco, Itatiba, Brazil.

ABSTRACT

This master's research is affiliated with the *Stricto Sensu* Graduate Program in Education at the University of São Francisco, within the research line "Education, Society and Formative Processes." The dissertation focuses on managerialism in the São Paulo state school system, adopting as its historical scope the period beginning with the administration of Mário Covas in 1995 and extending to the administration of Tarcísio de Freitas, from 2023 to 2026, a context in which the interviews conducted with teachers and school administrators are also situated. To this end, the study is guided by the following question: what impacts have the managerialist reforms implemented in the São Paulo state school system been producing in teachers' daily work, especially with regard to professional autonomy and the possibilities for constructing democratic school management? Therefore, the general objective is to understand how the managerialism implemented in the São Paulo state school system impacts the daily lives of teachers and administrators, particularly concerning teacher autonomy and democratic management practices. As further developments, the following specific objectives stand out: to historically contextualize managerialism in education, highlighting its relations with the neoliberal project and with the educational reforms implemented in Brazil and the State of São Paulo; to problematize the tensions between democratic management and managerial management, considering the principles established by Brazilian educational legislation and the challenges present in daily school life; This research aims to identify the impacts of managerial policies on the work and autonomy of teachers and administrators in the São Paulo state school system; and to point out possibilities for constructing unprecedented and viable solutions that contribute to designing a democratic, humane, and civic school. The research is theoretically and politically anchored in Popular Education and the contributions of Freirean thought, which guide both the critical understanding of reality and the commitment to collective processes of authorship, dialogue, and emancipation. Methodologically, a qualitative and participatory approach was adopted, integrating bibliographic and documentary analysis, interviews with teachers and administrators from the São Paulo state school system, and the production of pedagogical letters as a dialogical-formative device. The data were examined through thematic analysis, articulated with the Freirean framework and the concrete experiences of the school subjects. The results indicate that managerialism intensifies processes of accountability, standardization, and control, restricting teacher autonomy and weakening democratic management. However, they also reveal paths of resistance, such as strategies created by teachers and administrators to preserve dignity and meaning amidst pressure, the cultivation of practices of care, listening and recognition of concrete working conditions, the defense of the social function of public schools and less standardized pedagogical practices, as well as collective writing that reopens possibilities for dreaming and building another possible school. These experiences express a daily, silent resistance committed to building a more humane, participatory and democratic public school.

Keywords: Managerial Reform in Education; Educational Managerialism; Popular Education; Democratic Management

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - GOVERNADORES DO ESTADO DE SÃO PAULO A PARTIR DE 1995 E OS RESPECTIVOS SECRETÁRIOS DA EDUCAÇÃO

QUADRO 2 – CONTRAPOSIÇÃO ENTRE NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO POPULAR COM APORTES FREIREANOS

QUADRO 3 - ENCADEAMENTO DAS PARTICIPANTES PELA TÉCNICA BOLA DE NEVE.

QUADRO 4 – RESUMO DOS EIXOS DA PESQUISA

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACT	Admitido em Caráter Temporário
APE	Associação Parceiros da Educação
BDC-USF	Bolsa de Contrapartida da Universidade São Francisco
BI	Business Intelligence
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
Categoria A	Docentes efetivos (concursados)
Categoria C	Docentes remanescentes de concursos
Categoria F	Docentes estabilizados pela LC 1.010/2007
Categoria O	Docentes contratados temporários
Categoria V	Docentes eventuais
CMSP	Centro de Mídias de São Paulo
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DE	Diretoria de Ensino
DORT	Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETI	Escola de Tempo Integral
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEPUD	Grupo Escola Pública e Democracia
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
LC	Lei Complementar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LER	Lesões por Esforços Repetitivos
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MMR	Método de Melhoria de Resultados

NEM	Novo Ensino Médio
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
OSCIPs	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
OSs	Organizações Sociais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDCA	Ciclo Plan–Do–Check–Act
PECSP	Programa Educação Compromisso de São Paulo
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PEF	Programa Escola da Família
PEI	Programa de Ensino Integral
PQE	Programa Qualidade da Escola
PPP	Parcerias Público-Privadas
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
RDPI	Regime de Dedicação Plena e Integral
RDE	Regime de Dedicação Exclusiva
REPU	Rede Escola Pública e Universidade
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEDUC-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SP	São Paulo
SPFE	São Paulo Faz Escola
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEO	Tecnologia Empresarial Odebrecht
TESE	Tecnologia Empresarial Socioeducacional
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TPE	Movimento Todos Pela Educação
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

URE	Unidade Regional de Ensino
USF	Universidade São Francisco

SUMÁRIO

MEMORIAL	14
INTRODUÇÃO	23
1 A EDUCAÇÃO FRENTE À GESTÃO GERENCIALISTA NO CONTEXTO NEOLIBERAL	31
1.1 O neoliberalismo: questões históricas e consequências na educação	32
1.2 A subordinação da educação à lógica do Capital Humano	37
1.3 Gerencialismo e reforma do Estado: racionalidade e efeitos educacionais	40
1.4 O empresariamento da educação e seus efeitos	46
2 O GERENCIALISMO NA REDE ESTADUAL PAULISTA	57
2.1 Primeira fase (1995–2006): implantação do gerencialismo na rede paulista	57
2.2 Segunda fase (2007–2018): consolidação da educação orientada por metas	65
2.3 Terceira fase (2019–2025): radicalização do controle via plataformização	74
3 HORIZONTE DEMOCRÁTICO: APORTES FREIREANOS E DA EDUCAÇÃO POPULAR COMO ANÚNCIO DIANTE DO GERENCIALISMO	82
3.1 Fundamentos da Educação Popular: é possível sonhar coletivamente	84
3.2 Aportes freireanos para semear hoje o amanhã	87
3.3 Gestão democrática como prática da liberdade: princípios e desafios	92
4 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS	101
4.1 A construção dos dados	107
4.2 Os sujeitos da pesquisa	109
4.3 O processo de análise	111
5 PARA ALÉM DO FAROL VERDE: AS VOZES DOS/AS DOCENTES, SUAS TENSÕES, RESISTÊNCIAS E POSSIBILIDADES	113
5.1 Pedagogia da Indignação	115
5.2 Pedagogia do Oprimido	122
5.3 Pedagogia da Autonomia	132
5.4 Pedagogia da Esperança	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS	153
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	166
Roteiro de entrevista – professores/as	166
Roteiro de entrevista – gestores/as	168
APÊNDICE B – CARTAS PEDAGÓGICAS ENVIADAS ÀS PARTICIPANTES	171

Cartas às participantes da entrevista.....	171
Cartas convidando as demais que não participaram da entrevista.....	172

MEMORIAL

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo.

(Jorge Larrosa Bondía)

A escrita como reinvenção

Participo hoje de um mundo como professor de História na rede pública estadual paulista, portando uma palavra, não apenas uma que me atravessa, mas uma que me transforma, sobretudo quando ressoa entre as quatro paredes da sala de aula. Espaço esse em que venho existindo há quase nove anos. Luto constantemente contra o autoritarismo dessa palavra, reescrevendo-a, dando-lhe outro tom: o da provocação, do convite, da abertura. Não apenas para ser ouvido, mas para também ouvir, permitindo que a palavra se torne troca e possibilite a construção coletiva do sentido e do (des)ordenamento desse nosso mundo.

Em tempo, advirto aos leitores que minha história não é real, mas (re)inventada, mas não no sentido de ser falsa, e sim no de ser escrita por vontade própria, não por obrigação. E por ser uma história (re)inventada, tenho a alegria de não ser obediente à palavra que me formou em um mundo de outrora; posso agora reescrevê-la e, assim, (re)dizer o meu próprio mundo.

Nessa perspectiva, na biografização e na historicização, nós, sujeitos, começamos a trabalhar na construção de uma forma que nos é própria, sobretudo em relação às nossas experiências e ao ambiente social e histórico em que estamos inseridos. Se o nosso modo de ser humano é marcado pelo tempo, e se o tempo se torna humano à medida que o articulamos de forma narrativa, criando um antes e um depois, então as experiências humanas, com suas singularidades, são elementos riquíssimos para a produção de conhecimentos por serem genuinamente humanos (Delory-Momberger, 2019).

Aprender a dizer a própria palavra revela-se pertinente para uma pedagogia e uma educação como prática da liberdade, conforme aponta Ernani Fiori (2022). Pensando com o autor mencionado, poder escrever o próprio mundo indica que a pessoa passou a se reconfigurar de forma responsável, deixando de ser meramente moldada por uma educação que a fez, que a

domesticou, que a dominou. O verdadeiro sentido da alfabetização, de ler e escrever o mundo, está em poder escrever a própria vida, existencializando-a e historizando-a.

Se, como disse Carlos Rodrigues Brandão (2012), a palavra é um ato de poder e, em outros tempos, apenas ao senhor cabia o direito de falar e ser ouvido, hoje, como professor e pesquisador, coloco-me diante de alunos e alunas, bem como de outros professores e professoras, para que o sentido de um mundo possa ser pronunciado coletivamente, e não por mim ditado, mas dialogado. Partindo da máxima freireana de que nos educamos mutuamente, mediados pelo mundo, pois ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho, ao conquistar a palavra, passamos a assumir com ela um compromisso e, portanto, as escolhas que trago para falar um pouco de mim, embora algumas possam parecer de cunho meramente pessoal, compõem a escolha de um posicionamento político.

1. Infância: As marcas da escola

1.1 O primeiro nascimento: os dentes no meu braço

Nesse tempo, então, surjo aqui como um professor que se contrasta com o meu 'ser aluno' do passado. Dentre as diversas formas de nascimento, o meu primeiro nascimento na escola não se deu dentre as formas mais agradáveis: eu fui mordido no meu primeiro dia, com três anos na Educação Infantil. As marcas dos dentinhos formando um círculo ainda estão bem vivas. Eu não gostava nem um pouco de frequentar a escola. Fiz toda a minha escolarização em escolas públicas, na cidade de Bragança Paulista, na qual nasci, no mesmo ano da Constituição Cidadã. Achava a escola chata, um ambiente estressante, embora adorasse a educação física e a merenda na escola, principalmente os dias de macarrão com salsicha.

1.2 O segundo nascimento: O aluno obediente

Mas eis que veio um próximo nascimento: o aluno obediente, das boas notas, estudioso, não porque quisesse, mas porque fizeram-me assim; uma rendição, não uma tomada de decisão. É que eu me meti numa enrascada na pré-escola. A professora havia saído da sala e quando voltou me pegou plantando bananeira. Ela deu um grito! Deve ter se assustado com o perigo que eu me coloquei, embora eu só estivesse mostrando minhas habilidades para impressionar a “garotinha ruiva”¹. Fiquei tão triste! Isso gerou a primeira mudança radical de comportamento que tive. Nunca mais brinquei em sala de aula, evitava conversar, fazia todas as lições tão

¹ Na série de quadrinhos *Peanuts*, de Charles M. Schulz, a garotinha ruiva é uma figura nunca vista que desperta o afeto de Charlie Brown e encarna a ideia de um amor “platônico” não correspondido.

quietinho. No decorrer daquele ano, em algum momento, a professora me escolheu como o melhor aluno da sala e me deu um brinquedinho. Fiquei muito feliz!

Meu acanhamento, meu silêncio em sala, meu medo, meu comportamento, agora exemplar, perdurou todo o ensino fundamental, anos iniciais e finais. Mesmo que tivesse muitos amigos, minha timidez excessiva e o medo de falar em público me paralisavam. Tudo isso só alimentava meu desprezo pela escola. Em casa, nas férias, eu contava os dias para elas não acabarem. Embora eu viesse de uma família muito humilde, nunca me faltou amor, carinho, alegria no meu mundo familiar e com meus “amigos da rua” era felicidade pura.

1.3 O primeiro abalo no aluno obediente

Felicidade que acabou quando uma das minhas professoras preferidas da oitava série, de matemática, nos deu uma atividade diferente, que não tinha nada de números: pediu para que montássemos uma ficha de qualidades pessoais, na qual ela, depois, iria selecionar o que tínhamos ou não, como bom comportamento, respeito, trabalho em equipe, raciocínio lógico e raciocínio crítico. A verdade é que só lembro desses dois últimos. Por quê? Porque quando ela devolveu a ficha selecionada, disse que eu não tinha raciocínio crítico.

Raciocínio crítico, isso mesmo, justo eu, que ganhei um brinquedinho na pré-escola por ser o melhor aluno! Embora me questionasse em silêncio, indignado pela injustiça atroz que ela cometeu contra mim, no fundo eu me perguntava: “Que negócio é esse de ‘raciocínio crítico’?”. Não existia internet no meu mundo. Não havia um celular com Google para se pesquisar. E assim, o tempo foi passando, enquanto eu permanecia ali, insatisfeito e mudo, até o final do ano, sem saber o que era isso. Até que o Ensino Fundamental acabou, e fui parar em uma escola nova, só de Ensino Médio.

2. O Ensino Médio: Da náusea à existência

2.1 Uma vida estranha a mim mesmo

Não foi nada fácil o começo do Ensino Médio. Eu era assombrado pela timidez e carregava segredos terríveis, não de coisas erradas que tivesse feito, mas justamente das que nunca fiz. Era uma escola nova, com alunos novos, onde mal conhecia alguém. Precisava me encaixar naquele mundo que exigia um bocado de vivências que eu não tinha: ter matado aula, ignorado lições de professor/a, ocupado o fundão da sala, saber conversar com mulheres naturalmente etc. Tudo me parecia tão intenso na época. O que eu não sabia era que a maioria

também mentia, que quase todos eram como eu: crianças assustadas por ainda serem ingênuas diante de pecados novos.

A primeira série do Ensino Médio passou, angustiante, mas passou. Muitos dizem que o importante é "ser você mesmo", que não precisamos mudar para agradar os outros. Só que todos esses discursos me soavam vazios, quando minha própria timidez me asfixiava. Eu detestava ser assim. Aquilo não era um traço de personalidade, era uma barreira, um problema real que eu precisava resolver.

Só que agora, no segundo ano, algo começou a mudar. Aos poucos, fui me soltando: deixei de fazer a lição de um professor, tirei algumas notas vermelhas e até cheguei a matar uma aula, ficando cinquenta minutos escondido no banheiro, respirando aquele ar carregado de urina misturado com desinfetante.

2.2 Nascer por si mesmo

Até que cometi um pecado gravíssimo: gritei com uma professora. Relembrar isso não é nada agradável, ainda mais por eu ser professor. Mas esse episódio me marcou profundamente. Eu fui expulso do paraíso. Eu nasci para um mundo novo, agora responsável pelas minhas escolhas. Aquele garotinho que ficou triste quando a professora gritou com ele, que se aprisionou num mundo de silêncio, tinha se libertado: o tampão que selava sua boca foi arrancado; sua voz foi ouvida; como se, pela primeira vez, ele tivesse realmente existido dentro de uma sala de aula.

A palavra que agora chegava até mim não encontrava mais o meu silêncio, não me domesticava. Foi o anúncio de que agora eu também faria uso da palavra. Eu me transformei em um aluno sem vergonha. Rebelde, dono de mim mesmo, selvagem para um mundo de luz. Eu virei um convite para a desordem, o líder do caos. Fechei o caderno durante todo o restante da segunda e terceira série do Ensino Médio. Só queria questionar toda forma de poder e autoridade.

Nesse momento, meu gosto por assuntos "astronômicos e cosmológicos", que antes se misturavam apenas às conversas com as crianças da minha rua, às memórias da série do Carl Sagan que passava na TV Cultura e aos meus questionamentos sobre a fé, adentrou comigo na escola. Era isso que me intrigava, que me dava gosto de aprender. Eu falava sobre essas coisas o dia todo.

2.3 A Filosofia: um novo encanto

Até que surgiu um novo apelido: “o Leandro Filósofo”. Mesmo tendo tido aula de Filosofia na primeira série do médio, eu não fazia a menor ideia do que se tratava. Só que esse novo Leandro matava aula, e não mais no banheiro fedido, mas sim na biblioteca. A professora que ficava lá gostava da companhia de alunos e alunas. Não se importava que alguns, como eu, estivéssemos apenas matando aula. Eu pegava livros para ler de autores que nem sabia pronunciar direito, muito menos conhecia sua importância para a “literatura mundial”, como Sófocles, Shakespeare ou Freud. Começava a leitura ali mesmo e levava para casa para terminar.

Foram muitos livros, até que peguei um chamado “O Mundo de Sofia”. Foi um encontro mágico. Parecia que tudo fazia sentido. Nunca havia ficado tão maravilhado ao descobrir que existiam pessoas que dedicavam suas vidas a pensar sobre o mundo, sobre o universo, sobre a mente humana, sobre Deus. Saber agora do que se tratava os “Filósofos” me fez realmente me sentir próximo a eles. Ali eu soube o que queria para minha vida: cursar Filosofia ou Psicologia.

Contudo, já no segundo semestre do terceiro ano do Ensino Médio, algo aconteceu. Lendo uma biografia de Leonardo da Vinci, um trecho em específico me deixou parado por horas, absorto no que havia lido. Era mais ou menos isto: “Aquele que não se coloca a filosofar está no mesmo nível de um animal”. Dessa reflexão nasceu toda uma teoria filosófica que foi se construindo, se desenhando na minha mente. Eu sentia - com a certeza vibrante da juventude - que havia descoberto algo extraordinário, que o “Jô Soares” me entrevistaria em seu programa. Peguei um caderno velho e escrevi tudo à mão, com uma caneta azul, até completar umas seis páginas.

No dia seguinte, cheio desse fogo interior, pedi ao meu professor de Sociologia para apresentar minha teoria à sala. Ele não permitiu - afinal, eu não tinha crédito algum com os/as professores/as. Mas isso não me deteve. Saí espalhando minhas ideias por todos os cantos da escola, oferecendo-as a quem quisesse ouvir. Explicava como via as conexões entre capitalismo e religião por meio de perspectivas psicológicas e que a Filosofia poderia libertar as pessoas de seus condicionamentos, assim como afirmava que o Comunismo era a solução para acabar com as desigualdades.

3. A caminho da Educação

3.1 A dor que não mata, engorda

Mas com o término do Ensino Médio, muitas coisas mudaram. Eu precisava urgentemente de um emprego, e a época de alistamento militar complicava tudo - as empresas

evitavam contratar nessa situação. Meus amigos seguiam seus próprios caminhos, e eu passei boa parte desse período sozinho, carregando uma solidão pesada. Meus dias eram preenchidos com os livros didáticos que tinha e com as obras que passara a retirar da biblioteca municipal. Embora tenha sido um tempo de grande enriquecimento cultural, foi difícil conviver com minha própria mente e com as condições sociais em que me encontrava. Eu não tinha a menor chance de cursar faculdade sem arrumar um emprego.

As universidades públicas? Nem passavam pela minha cabeça. Além de não ter nenhuma na nossa cidade, a ideia de conseguir entrar parecia completamente fora da minha realidade. Contudo, um professor de Geografia soltou uma informação no final do meu ensino médio que gravei: o governo tinha criado um programa que pagava faculdades particulares para alunos sem condições. Era o Programa Universidade para todos, conhecido como PROUNI. Só precisava ir bem no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e comprovar minha renda.

Prestei por duas vezes com o objetivo de tentar o PROUNI. Na primeira, minha nota me deu uma bolsa de estudo de 50% em Psicologia, na Universidade São Francisco de Itatiba. Eu tentei cursar e recorrer ao pagamento dos outros 50% por meio do programa chamado Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Até fui com os meus pais ao banco, porém ficamos mais de quatro horas lá esperando. Eu pensei bem, na dívida, em tudo e desisti. Conversei com meus pais e fomos embora.

Aqueles poucos dias em que estudei na universidade foram mágicos. Eu me sentia completo, feliz como nunca. Mas no dia seguinte, tive que ir lá cancelar minha matrícula. Quando terminou minha última aula, esperei todos saírem da sala. Fiquei sentado sozinho, incapaz de me levantar - não queria ir embora. Foi quando as lágrimas vieram, pesadas e incontidas. A viagem de volta de ônibus foi a mais triste que já fiz.

Mas como já avisei no início, minha história não é real, é inventada. Embora recrie períodos de intensa solidão e tristeza, não se trata de confissão, mas de artifício. Pois pela biografização "do nosso eu" nos é oferecida a possibilidade de romper com o tempo presente, projetando-nos para além dele a fim de revisitar nosso passado com novos olhos. Essa retrospectiva crítica permite não apenas reinterpretar, mas conscientemente reescrever nossa história, à luz da experiência, que Contreras Domingo (2013, p. 129) define como "a consciência do significado do vivido".

Hoje, transformo essa dor literária em ferramenta para mostrar aos alunos que sempre é possível transformar e superar os problemas da vida, que nenhuma circunstância é definitiva. A experiência, a consciência do significado do vivido, conduz-nos, inevitavelmente, à reflexão

e à transformação. Ao nos retirar do fluxo temporal contínuo, ela instaura uma ruptura que divide a existência entre um "antes" e um "depois". Quando retornamos ao mundo após essa fratura, estamos irremediavelmente transformados - pois nosso olhar sobre a nossa própria vida temporal se renovou. Essa forma de pensar constitui mais que um método: é um ato de apropriação da palavra do nosso ser. Porquanto, nos tornamos capazes de intervir ativamente no mundo, reinventá-lo e empoderar outros indivíduos para transformarem seus contextos, rejeitando radicalmente o fatalismo do que está posto (Contreras Domingo, 2013; Sousa e Magdalena, 2023).

Hoje transformo essa dor literária em ferramenta que uso aqui e, às vezes, em sala de aula, como estratégia para mostrar aos alunos que sempre é possível transformar e superar os problemas da vida. Isso demonstra que nenhuma circunstância é definitiva. Prosseguindo na minha história, após sair do curso de Psicologia, prestei novamente o ENEM. Dessa vez, minha nota melhorou muito e conquistei uma bolsa integral pelo PROUNI de 100% para Pedagogia na mesma Universidade São Francisco, porém no campus de Bragança Paulista.

3.2 Início na Docência: um alpinista no galinheiro

Formado, então, em Pedagogia, não ingressei imediatamente em sala de aula. Aos poucos, fui sendo aprovado em concursos na área educacional, atuando inicialmente nas secretarias de escolas da rede pública estadual de São Paulo e, posteriormente, como secretário escolar na rede municipal de Bragança Paulista. Enquanto trabalhava na educação, cursei paralelamente outra graduação, desta vez em História. Estando matriculado há apenas dois meses no curso de História, fui aprovado em um concurso para professor da rede estadual paulista, cargo que exerço até hoje, para o qual, até que me chamassem de fato, houve tempo suficiente para eu me formar.

Quando me apresentei na escola como professor, a escola que cursei todo meu ensino fundamental, apenas me informaram os dias e horários das aulas e perguntaram se eu poderia chegar mais cedo para substituir um professor ausente nas duas primeiras aulas. Todo empolgado, aceitei na hora. Seriam turmas de sexto e sétimo ano. Eufórico, imprimi um texto atribuído a Rubem Alves chamado "A águia que vivia como galinha" (ou algo parecido). Cheguei na sala, os alunos ficaram em silêncio ao me ver. Peguei um giz e pensei: "Vou escrever o texto inteiro na lousa e depois debatemos". Mal comecei a segunda frase quando percebi a impossibilidade – eu levaria a aula toda para escrever. "Vamos fazer diferente",

anunciei, abandonando o giz. "Leitura compartilhada e discussão direta." A adaptação havia começado.

3.3 A Realização na sala de aula

Confesso que venho me realizando profundamente como professor. Nesse período, cursei também Filosofia – hoje é meu componente curricular preferido para lecionar, e o retorno dos educandos/as é sempre muito bom. Raramente enfrentei problemas com turmas difíceis; no geral, estabeleço uma conexão muito boa com os/as estudantes. Desenvolvi uma facilidade “natural” para lidar com eles.

Hoje, completam-se quase nove anos de docência. Durante esse tempo, cheguei a receber alguns convites para cargos de gestão, algo que nunca estive nos meus planos. Mas acabei me vendo estudando intensamente para essas novas funções. Cursei especializações e MBAs em Gestão Educacional, Gestão Escolar, Gestão de Pessoas e Gestão Pública. Esse último me levou a desenvolver um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no qual estudei as reformas do Estado brasileiro, analisando sua transição de um Estado Patrimonialista para um Estado Burocrático, e as subsequentes tentativas de reforma para um modelo Gerencial.

4. Crítica e Resistência: O Gerencialismo na Educação

4.1 O Encontro com o Modelo Gerencial

Eu tive um grande entusiasmo inicial com o modelo da Reforma Gerencial. Considerava pertinente a criação de mecanismos para que o setor público garantisse qualidade no atendimento à sociedade, com maior eficiência. Contudo, durante a defesa do meu TCC, foi-me apontado que faltou um olhar crítico sobre esse modelo, especialmente quanto às suas consequências práticas e às dificuldades inerentes à transposição de um modelo de gestão do setor privado para o setor público.

Curiosamente, foi nesse mesmo período que a rede estadual paulista de ensino intensificou, tanto na gestão do então secretário Renato Feder quanto na de seu antecessor Rossieli Soares, a implementação de um modelo gerencial de resultados extremamente punitivo e frio. Um modelo que, ao desconsiderar as nuances específicas da escola pública, acabava por responsabilizar unicamente professores/as e gestores/as escolares pelos resultados, ignorando os múltiplos fatores que impactam o processo educacional.

E, em 2023, enquanto atuava em uma escola do Programa de Ensino Integral, presenciei algo marcante. Durante a aplicação do modelo de avaliação 360°, usado nessas escolas para

aferir o desempenho e competências de professores/as, deparei-me com uma cena impactante: uma dezena de professores/as revoltados/as, frustrados/as, muitos visivelmente tristes e algumas pessoas até chorando. Essa experiência me levou a querer pesquisar mais profundamente o assunto e, conseqüentemente, a submeter um anteprojeto ao programa de mestrado em Educação da Universidade São Francisco.

4.2 A Pesquisa e o Diálogo com Paulo Freire

Em meu projeto, propunha estudar essa realidade específica, saber dos impactos nos/as professores/as do gerencialismo na rede estadual de ensino. Porém, durante a entrevista de seleção, veio a pergunta crucial da minha atual orientadora, professora Fabiana: "Você acha que haveria espaço para Paulo Freire em sua pesquisa?" Meu "sim" como resposta carregou um duplo significado: o claro desejo de ingressar no programa e, internamente, uma grande reflexão: "Nossa, como não pensei antes em articular isso com Paulo Freire como forma de vislumbrar uma solução para essa situação?".

Está posta, deste modo, esta história: um memorial, embora inventado, que reverbera a reinvenção crítica da minha própria história, um exercício de biografização que me permitiu ressignificar meu passado e projetar um futuro. Nele, percorri a trajetória de um aluno que odiava a escola até me tornar um professor que acredita nela como espaço de libertação e que ama profundamente estar nesse espaço. E a palavra que antes me aprisionava, hoje é a mesma que me permite ressignificar minha relação com o mundo e com os outros.

Conclusão: A Palavra como Libertação

A educação, como aprendi (e continuo aprendendo), é, antes de tudo, um ato político e afetivo. Se há algo que minha jornada demonstra, é que a transformação é possível quando nos apropriamos da nossa narrativa. A sala de aula, para mim, tornou-se o lugar onde a palavra não é mais instrumento de dominação, mas de encontro. Mas não é qualquer sala de aula: eu sou da escola pública, são 33 anos quase que ininterruptos nesse lugar, por isso digo além: eu sou a escola pública. Por fim, se a minha história inventada serve de algo, que seja para lembrar que a educação é feita de rupturas e recomeços e que, mesmo nas estruturas mais rígidas, sempre há espaço para ressignificar, resistir e, sobretudo, esperar.

INTRODUÇÃO

"Eu não sou político, sou gestor"². Uma frase que o antigo prefeito e ex-governador de São Paulo, João Dória, adorava enfatizar e que sintetiza todo um contexto social e ideológico que tem permeado a nossa sociedade. Vincent de Gaulejac (2007) identificou esse fenômeno como uma "sociedade da gestão", em que a empresa, com sua lógica gerencial, passou a ser o centro que dita todo o universo social, cultural e econômico. Essa visão, ao ser incorporada à administração pública e à educação, prioriza eficiência, métricas e desempenho como pilares, muitas vezes em detrimento de debates essenciais sobre humanização, autonomia docente e participação democrática.

Como professor da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP³), já vinha acompanhando de perto essas transformações e os desafios enfrentados pelos profissionais da educação. Nos últimos anos, observei não apenas a intensificação da presença de instrumentos de gestão típicos do mundo empresarial⁴ e do setor privado na rede paulista, como o uso de avaliações de desempenho, tais como a Avaliação 360°, o Método de Melhoria de Resultados (MMR) e o Ciclo PDCA, mas também os efeitos nocivos dessa lógica no dia a dia. Tais efeitos decorrem da adoção de uma proposta gerencialista centrada em resultados, marcada por crescentes exigências relacionadas a metas, desempenho e *accountability*⁵, e que, de alguma forma impacta diretamente o cotidiano escolar e o trabalho docente.

Deste modo, a presente pesquisa de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco e inserida na linha de pesquisa "Educação, Sociedade e Processos Formativos", orienta-se pela seguinte questão: quais impactos as reformas gerencialistas implementadas na rede estadual paulista vêm produzindo no cotidiano docente, especialmente no que se refere à autonomia profissional e às possibilidades de construção de uma gestão democrática na escola? Adota-se como recorte histórico o período que se inicia com o governo de Mário Covas, em 1995, e se estende até o

² DORIA, João. "Eu não sou político, não". Época, 2017. Disponível em: [\[https://epoca.globo.com/politica/noticia/2017/04/joao-doria-eu-nao-sou-politico-nao.html\]](https://epoca.globo.com/politica/noticia/2017/04/joao-doria-eu-nao-sou-politico-nao.html). Acesso em: 25 maio 2025. João Dória foi prefeito de São Paulo entre 2017 e 2018 e governador do Estado de São Paulo de 2019 a 2022, filiado ao Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) durante ambos os mandatos.

³ Optou-se aqui por utilizar uniformemente a sigla SEDUC-SP, adotada desde a Resolução SE 18 de maio/2019, a fim de garantir coerência terminológica e facilitar a leitura do texto, embora ela tenha variado ao longo do tempo (São Paulo, 2019a)

⁴ Todas as características peculiares a SEDUC-SP serão apresentadas na seção "O Gerencialismo na Rede Estadual Paulista".

⁵ Políticas de Prestação de Contas e de Responsabilizações.

governo de Tarcísio de Freitas, no mandato de 2023 a 2026, contexto esse no qual também se situam as entrevistas realizadas com docentes e gestores/as.

Para responder à questão de pesquisa, estabeleceu-se o seguinte objetivo geral: compreender como o gerencialismo implementado na rede estadual paulista impacta o cotidiano de professores/as e gestores/as, especialmente no que diz respeito à autonomia docente e às práticas de gestão democrática. Para alcançar esse propósito, o estudo desdobra-se em quatro objetivos específicos articulados entre si:

- Contextualizar historicamente o gerencialismo na educação, evidenciando suas relações com o projeto neoliberal e com as reformas educacionais implementadas no Brasil e no Estado de São Paulo;
- Problematicar as tensões entre gestão democrática e gestão gerencialista, considerando os princípios estabelecidos pela legislação educacional brasileira e os desafios presentes no cotidiano escolar;
- Identificar os impactos das políticas gerencialistas no trabalho e na autonomia de professores/as e gestores/as da rede estadual paulista;
- Apontar possibilidades de construção de inéditos-viáveis, inspiradas nos aportes da Educação Popular e do pensamento freireano, que contribuam para projetar uma escola democrática, humana e cidadã.

Esta pesquisa justifica-se pela intensificação das políticas gerencialistas na rede estadual paulista, que têm aprofundado uma gestão de resultados baseada em metas, plataformas, avaliações externas e responsabilização docente. Esses elementos têm tensionado a gestão democrática e impactado de forma significativa o trabalho e a autonomia de professores/as e gestores/as. Considerando esse cenário, é importante destacar que tais tensões não incidem sobre um terreno consolidado, mas sobre uma tradição de gestão democrática que historicamente apresenta fragilidades na rede paulista, pois embora ela seja respaldada por marcos legais fundamentais como o artigo 3º da Lei nº 9.394/1996, Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e o artigo 206 da Constituição Federal de 1988, a gestão democrática pouco amadureceu no cotidiano das escolas paulistas (Brasil, 1988, 1996).

Importante pontuar que esses princípios da gestão democrática não emergiram espontaneamente. Como aponta Vanilda Paiva (2020), eles representam conquistas históricas decorrentes de intensas mobilizações e lutas sociais pelo direito à educação, muitas delas

travadas por profissionais da educação e por diferentes grupos e movimentos sociais. Sua consolidação jurídica na Constituição e na LDB reflete que temos a possibilidade de sonhar com um projeto de educação emancipatória que se contrapõe à lógica gerencialista em ascensão.

Lisete Arelaro (2016), por sua vez, ressalta que a gestão democrática sempre foi um tema controverso no cenário educacional brasileiro e, embora poucos se opusessem abertamente a esse princípio, sua efetivação nas políticas públicas de educação está longe de se concretizar plenamente, mesmo sendo respaldada pelas normativas legais já mencionadas. Para além das dificuldades estruturais e culturais em promover a participação social, a autora destaca que nos últimos anos houve o avanço de contratos de gestão como mecanismos legais que têm possibilitado a transferência da administração pública para o setor privado, inclusive no que diz respeito à distribuição de recursos financeiros. Esse contexto evidencia que a gestão democrática, apesar de amplamente defendida em discurso, permanece como um ideal a ser conquistado e a ser plenamente implementado na prática educacional.

No entanto, a Constituição de 1988, para além da gestão democrática, estabeleceu um ordenamento nacional orientado para a construção de uma sociedade justa, solidária e inclusiva com o objetivo expresso de reduzir desigualdades sociais e regionais (Brasil, 1988). Porém, ela incorporou ao seu texto o termo ‘eficiência’ como um dos princípios da administração pública ao lado da “legalidade”, “impressoalidade”, “moralidade” e “publicidade”, conforme apontado por Fabrício de Rezende Jacomini (2014).

Apesar de aparentemente positivo, o conceito de “eficiência”, segundo Iael Souza (2020), foi apropriado por uma nova racionalidade econômica fundamentada em pilares como competição, utilitarismo e pragmatismo, materializando-se na gestão por resultados e em dispositivos de mensuração contínua que demandam “fazer mais com menos”, na busca pela excelência expressa em metas e objetivos. Essa lógica gerencial, ao ser paulatinamente incorporada à educação pública, vem transformando o conceito de qualidade educacional em metas quantificáveis, o que constitui um contraponto direto aos princípios da gestão democrática escolar, que privilegia a participação coletiva, o diálogo entre a comunidade e os profissionais da educação e a construção da cidadania, para fornecer aos sujeitos a possibilidade de transformação da realidade em que vivem.

Nesse sentido, Pedro Ganzeli (2019) pontua que as elites econômicas souberam muito bem reagir a uma Constituição Cidadã, opondo-se diretamente às políticas sociais e à realocação de recursos do orçamento público para garantir os direitos constitucionais e vindo, com isso, a defender uma reforma administrativa do Estado. Esse movimento de reação nos faz lembrar do

que já alertava Freire (2025a), em *Educação e mudança*, sempre que uma sociedade fechada entra em processo de democratização, surgem respostas reacionárias destinadas a barrar esse movimento.

Diante da complexidade do problema e conscientes de que pesquisador e participantes estão inseridos na mesma realidade que tentam compreender, como se estivessem imersos em um labirinto cuja saída não é visível, tornou-se pertinente compreender esse processo histórico que deu forma ao gerencialismo na rede paulista, posto que o Estado de São Paulo se tornou, ao longo de quase três décadas, um laboratório privilegiado dessas reformas, compreender seus efeitos torna-se indispensável para o debate educacional paulista e brasileiro.

Para avançar nessa direção, foi preciso partir do pressuposto de que esse fenômeno se articula a um movimento mais amplo, identificado como neoliberalismo e, assim, realizar um sobrevoo sobre suas origens e consequências, como meio de poder traçar uma linha histórica capaz de facilitar a compreensão de como entramos nesse problema e de quais possíveis caminhos podemos construir para ajudar na resolução.

No caso da realidade paulista, o ponto a ser destacado será todo o movimento gerencial que passou a se consolidar na década de 1990, e de forma mais decisiva em 1995, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) do PSDB, com a implementação da Reforma Gerencial do Estado brasileiro que foi liderada pelo seu então ministro do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), Luiz Carlos Bresser-Pereira, a qual buscou introduzir um modelo gestão empresarial, do setor privado, para o setor público, fundamentando-se nos princípios da gestão da qualidade total, com ênfase na eficiência e na mensuração de resultados (Bresser-Pereira, 2000). Nota-se que, ao mesmo tempo em que o FHC era o presidente do país, assumiu no mesmo ano como governador do Estado de São Paulo Mário Covas, também do PSDB, sendo ambos reeleitos em 1998. Esse alinhamento político favoreceu a adoção, pela SEDUC-SP, dos fundamentos da reforma gerencial, que passaram a orientar suas políticas educacionais e estruturas administrativas (Jacomini et al., 2022).

Embora em nível nacional o PSDB tenha perdido a eleição presidencial de 2002 para o Partido dos Trabalhadores (PT), no Estado de São Paulo o partido teve sete vitórias seguidas, governando de 1995 até 2022, sendo 28 anos de forma ininterrupta. Entretanto, mesmo que o PSDB tenha perdido as eleições de 2022, o vencedor foi o conservador/bolsonarista Tarcísio de Freitas, ou seja, não houve mudanças significativas na forma de administração do Estado de São Paulo, incluindo a Secretaria de Educação, apenas intensificando mais o modelo neoliberal gerencial.

Ao longo de sucessivas reformas educacionais que foram implementadas na SEDUC-SP, Maria José da Silva Fernandes (2010) revela que essa lógica gerencial passou a integrar o dia a dia dos sujeitos escolares, envolvendo-os e mobilizando-os na busca por metas, avaliações, métodos de melhoria contínua e responsabilização direta pelos resultados dos índices escolares. Essa dinâmica reverbera em sucesso ou fracasso institucional, redefinindo padrões de conduta e de trabalho no ambiente escolar e alterando significativamente suas realidades.

Diante do cenário exposto, Luana Alves Soares (2023, p. 17) vai na mesma direção ao apontar que

Os docentes da rede estadual, aos poucos, vão se habituando à nova lógica de gestão sem mesmo se dar conta disso. Com programas e projetos implantados de maneira gradual que vão se somando a cada novo ano letivo, os servidores incorporam uma nova racionalidade em seu cotidiano profissional. Essas mudanças que são anexadas às suas atribuições, dando corpo a um grande projeto educacional que pode ainda não estar muito claro, mas que vem sendo desenhado ao longo do tempo com algumas descontinuidades, mudanças de percurso, redesenhos e novas engrenagens.

Consequentemente, conforme aponta Souza (2020), quando essa gestão gerencialista é incorporada à educação, ela passa a ser entendida como um investimento produtivo, podendo ser "calculada" para mapear o rendimento individual, seguindo a lógica de custo-benefício, ponderando desvantagens e vantagens, de modo que transforma a escola em uma escola-empresa, fazendo com que a instituição escolar veja seus fundamentos e finalidades serem gradativamente desgastados, o que reverbera em sua crescente desvalorização enquanto complexo social. Dessa nova relação que surge, Fernandes (2010) é enfática ao dizer que essas reformas gerenciais têm gerado consequências negativas e subjetivas marcantes nas relações de trabalho dentro da escola: os sujeitos escolares se veem imersos em situações de angústia, sofrimento, irritação, frustração e adoecimento (Fernandes, 2010).

Joelma Rodrigues da Silva e Ramon Alcântara (2018) ponderam que, nas últimas décadas, as políticas educacionais, ancoradas no neoliberalismo e nas novas formas de gerencialismo, vêm intensificando o trabalho docente. Nesse processo, os/as docentes, ao se tornarem sujeitos ativos de sua própria sujeição, passam a ser sobrecarregados/as com responsabilidades e atribuições crescentes. No entanto, essas novas demandas não são acompanhadas de condições adequadas de trabalho, formação continuada de qualidade ou remuneração digna. Como resultado, são levados/as a um estado de sobrecarga que tem prejudicado sua saúde.

Além disso, no cotidiano escolar tem sido possível observar que muitos sujeitos educacionais se encontram diante do que Freire (2022a), em *Pedagogia do Oprimido*, denominou situação-limite: uma condição em que o desânimo diante do cenário atual os leva a interpretar essa realidade como sendo irreversível, fatalista. O que torna necessário, por conseguinte, promover tanto uma reflexão crítica e uma denúncia dessas condições, quanto ser imperativo anunciar possibilidades de superação dessas barreiras.

De tal modo, ouvir e dialogar com os/as professores/as e gestores/as mostrou-se não apenas relevante, mas necessário, uma vez que com a intensificação da lógica gerencialista em detrimento da gestão participativa e democrática, consolidou-se um ambiente que tende a silenciar cada vez mais as vozes dos sujeitos escolares. Luiz Carlos de Freitas (2012) é taxativo ao dizer que enquanto a gestão democrática está ancorada em valores como participação coletiva, diálogo, cooperação e coparticipação, o gerencialismo se ancora numa lógica oposta, meritocrática, individualista com foco em metas, competição e resultados.

Diante deste cenário, para percorrer os objetivos desta pesquisa, adotou-se uma metodologia com uma abordagem qualitativa, fundamentada nos pressupostos das pesquisas participativas e nos aportes teóricos freireanos⁶ e na Educação Popular, compreendendo que o conhecimento é construído coletivamente em uma relação sujeito–sujeito e do entendimento de que a vocação ontológica do ser humano é a sua humanização, ou seja, a capacidade de reconhecer, compreender e transcender situações-limites (Freire, 2022). Essa perspectiva orientou três procedimentos metodológicos complementares. O primeiro consistiu em um levantamento bibliográfico crítico, com o objetivo de discutir e compreender os fundamentos do neoliberalismo e do gerencialismo e suas implicações na rede estadual paulista. O segundo envolveu a análise documental de normativas, programas e políticas que consolidam esse modelo de gestão no contexto educacional do Estado de São Paulo. Por fim, realizou-se a construção dialógica de dados por meio de entrevistas e trocas de cartas pedagógicas com professores/as e gestores/as da rede estadual, apoiada nos princípios das pesquisas participativas.

Com essa última etapa buscou-se não apenas produzir conhecimentos de forma coletiva, mas fomentar uma reflexão crítica capaz de fortalecer a consciência de classe e semear possibilidades de transformação na realidade escolar paulista. Freire (2022) argumenta que, ao se compreender como esses obstáculos se configuram, eles deixam de ser barreiras

⁶ Em consonância com Sousa e Magdalena (2023), optamos por grafar o adjetivo 'freireano' com a letra 'e', em vez de 'freiriano', com 'i', ainda que essa escolha contrarie a norma culta da Língua Portuguesa. Tal decisão reflete um posicionamento político que busca evidenciar e valorizar o sobrenome Freire.

intransponíveis para se tornarem “percebidos destacados” e essas barreiras deixam de representar o limite do ser e passam a constituir o ponto de partida para as possibilidades do 'ser-mais'. Nessa perspectiva, a fronteira opressora não é mais o fim dos caminhos, mas o início de um processo de transformação que leva a esperança para a realização dos inéditos-viáveis (Freire, 2022), isto é, de possibilidades reais de superação das condições desumanizantes que, no nosso caso, são as que foram impostas ao professorado e aos/as gestores/as.

A presente pesquisa, portanto, apresenta a seguinte estrutura:

Antes da Introdução, apresentou-se um memorial formativo, no qual foi narrado os aspectos da minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica, explicitando as experiências que deram origem às inquietações desta pesquisa. Em seguida, com esta Introdução, contextualizo o problema investigado, apresentando a pergunta de pesquisa, os objetivos gerais e específicos e a relevância teórico-política do estudo.

Na Seção 1, intitulada “A educação frente à gestão gerencialista no contexto neoliberal”, realizou-se um sobrevoo histórico sobre o avanço do neoliberalismo para saber como a racionalidade gerencial se constituiu na educação, discutindo a subordinação da escola à lógica do capital humano, a Reforma Gerencial do Estado e o empresariamento da educação.

Na Seção 2, “O gerencialismo na rede estadual paulista”, examinou-se o processo de implementação e consolidação do gerencialismo na SEDUC-SP, organizado em três fases, destacando continuidades e rupturas nas políticas educacionais paulistas e seus efeitos sobre a função social da escola e sobre o trabalho de professores/as e gestores/as.

A Seção 3, “Horizonte democrático: aportes freireanos e da Educação Popular como anúncio diante do gerencialismo”, problematizou a gestão gerencial com base no referencial teórico-político que sustenta a pesquisa, discutindo como os fundamentos da Educação Popular, as contribuições de Paulo Freire e os princípios da gestão democrática como práticas de liberdade surgem como anúncios de outros modos possíveis de organizar a escola pública.

Na Seção 4, “Metodologia”, descreveu-se a abordagem qualitativa e participativa adotada, detalhando a revisão bibliográfica, a análise documental, a construção dos dados por meio de entrevistas e cartas pedagógicas, bem como a caracterização dos/as participantes e os procedimentos de organização e análise do corpus.

A Seção 5, “As vozes dos/as docentes para além do farol verde: tensões, resistências e possibilidades”, apresentou-se a análise dos dados, estruturada em quatro eixos inspirados na dialética freireana denúncia/anúncio: Pedagogia da Indignação, Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Autonomia e Pedagogia da Esperança. São explicitados os impactos do

gerencialismo no cotidiano escolar e as formas de resistência e de reinvenção construídas pelos/as docentes.

Por fim, nas Considerações Finais, são retomados os principais achados da pesquisa, a fim de responder os seus objetivos, discutindo suas implicações para o debate sobre gestão democrática e políticas educacionais na rede estadual paulista, bem como seus desdobramentos possíveis de aplicabilidade para melhorar a rede paulista, tal como para futuras investigações e para a ação coletiva nas escolas públicas.

1 A EDUCAÇÃO FRENTE À GESTÃO GERENCIALISTA NO CONTEXTO NEOLIBERAL

A presente seção busca contextualizar historicamente o avanço do neoliberalismo e sua vinculação direta à emergência do gerencialismo na educação, evidenciando como tais processos influenciaram as reformas educacionais implementadas no Brasil e, de modo particular, no Estado de São Paulo. Parte-se do pressuposto de que o neoliberalismo constitui uma nova racionalidade política, econômica e cultural que passou a redefinir, de maneira progressiva, o papel do Estado a partir da década de 1990 no país.

É importante lembrar que esse movimento ocorre em um Brasil que acabara de sair de um regime militar ditatorial e que, em 5 de outubro de 1988, promulgou sua atual Constituição Federal, conhecida como Constituição Cidadã. Com a retomada da ordem democrática, torna-se essencial explicitar que não defendemos qualquer modelo de democracia, mas uma democracia social que, como defende Marilena Chauí (2001), ultrapassa os limites da democracia liberal. A autora destaca que, para as classes populares, as minorias e as pessoas historicamente excluídas, os direitos são a principal forma de vincular democracia e justiça:

Graças aos direitos, os desiguais conquistam a igualdade, entrando no espaço político para reivindicar a participação nos direitos existentes e sobretudo para criar novos direitos [...] pela criação dos direitos, a democracia surge como o único regime político realmente aberto às mudanças temporais, uma vez que faz surgir o novo como parte de sua existência (Chauí, 2001, p.11).

Assim, ao pensar a função da educação e da escola, não nos interessa qualquer função, mas sim sua função social vinculada aos direitos, especialmente no atendimento das classes populares. Defendemos uma escola pública, uma escola cidadã, uma escola de comunidade e de liberdade, que forma para a cidadania e que seja espaço vivo de experiência democrática (Freire, 1997).

Contudo, nas últimas décadas, a escola pública tem sido atravessada por um conjunto de transformações e reformas que redesenham seu sentido, suas formas de organização e sua função social. Nota-se todo um deslocamento da educação do campo dos direitos sociais para o campo dos investimentos individuais que subordina o trabalho educativo à lógica da eficiência, da produtividade e do mercado. É nesse cenário que se fortalece a gestão gerencialista, entendida não apenas como técnica administrativa, mas como uma ideologia que reorganiza práticas, subjetividades e modos de regulação do trabalho escolar (Freitas, 2018).

Para tanto, a presente seção se desdobrará em quatro subseções articuladas. Na primeira, discutimos os fundamentos históricos e teóricos do neoliberalismo, evidenciando como sua ascensão internacional se relaciona à crise do modelo fordista-keynesiano e à difusão de políticas orientadas por organismos multilaterais. Em seguida, analisamos a teoria do capital humano e suas implicações para a redefinição dos objetivos da educação, deslocando a formação escolar de um horizonte crítico e emancipatório para uma perspectiva utilitarista e individualizante.

Na terceira subseção, examinamos o gerencialismo e a Reforma Gerencial do Estado brasileiro, compreendendo como a Nova Gestão Pública (NGP) foi incorporada ao país nos anos 1990 e como esse movimento impactou diretamente o trabalho docente, a autonomia institucional e a organização das políticas educacionais. Por fim, na quarta subseção, analisamos o empresariamento da educação, processo no qual grupos privados, consultorias e fundações empresariais passam a orientar currículos, modelos de gestão e programas educacionais, aprofundando mecanismos de controle e precarização do trabalho escolar.

Ao articular essas quatro dimensões (neoliberalismo, capital humano, gerencialismo e empresariamento da educação) esta seção busca compreender como tais racionalidades se entrelaçam para reconfigurar a educação pública brasileira, produzindo tensões profundas entre a lógica da eficiência e os princípios da gestão democrática, da formação humana cidadã e da função social da escola.

1.1 O neoliberalismo: questões históricas e consequências na educação

Buscaremos tecer, nesta subseção, as raízes históricas e ideológicas do neoliberalismo, sua consolidação como paradigma dominante e os impactos concretos dessa racionalidade na gestão da escola pública, uma vez que nas últimas décadas a educação pública brasileira tem sido progressivamente reconfigurada por uma lógica gerencial e de mercado que subordina sua função social às exigências do capitalismo neoliberal.

Trata-se, contudo, de um processo que não ocorre de forma isolada, mas integra um movimento mais amplo de reestruturação do papel do Estado, impulsionado por organismos internacionais e grupos empresariais que, por meio do financiamento, da produção de indicadores e da proposição de reformas, vêm redefinindo os sentidos e os objetivos das políticas educacionais. Nesse contexto, a educação passa a ser tratada como mercadoria e o estudante como capital humano, enquanto a escola se transforma em um espaço voltado para a

produtividade, a eficiência e a competição, esvaziando suas dimensões formativas, críticas e emancipadoras.

José Carlos Libâneo (2016) identifica que a educação pública brasileira tem enfrentado desafios significativos nas últimas décadas, em grande parte devido à influência crescente de políticas educacionais promovidas por organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outros que passaram a orientar reformas educacionais em países periféricos, condicionando financiamentos à adoção de políticas de eficiência, meritocracia e gestão por resultados.

Libâneo (2016) aponta que no Brasil essa influência foi potencializada pela ação de grupos empresariais e fundações privadas, como a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna e o movimento Todos Pela Educação (TPE), que, em parceria com o Estado, difundem ideais que muitas vezes priorizam a lógica de mercado, tanto em currículos, como em formas de políticas públicas que impõem um modelo de gestão escolar centrado em resultados, em meritocracia e em avaliações institucionais padronizadas, desfigurando a função social e formativa da escola pública, acarretando cada vez mais o enfraquecimento da gestão democrática, que, como afirma Lisete Arelaro (2016), sempre encontrou dificuldades e resistências para sua implementação.

Para tanto, diante dessa desconfiguração da função social e formativa da escola pública, faz-se necessário pontuar que a atuação desses organismos internacionais e grupos empresariais na educação intensificou-se a partir dos anos 1970, impulsionada pela ascensão de uma "nova direita", corrente política que combinou liberalismo econômico com autoritarismo social, consolidando o que passou a ser denominado neoliberalismo (Freitas, 2018).

Essa nova ideologia surgiu como resposta às crises do capitalismo na década de 1970. Freitas (2018) argumenta que o neoliberalismo se consolidou como hegemonia global redefinindo o papel do Estado, transferindo para a iniciativa privada setores estratégicos como a educação, agora vista como instrumento de formação de "capital humano" para atender às demandas produtivas. Consequentemente, a educação pública vem caminhando de tal forma a ser ressignificada como serviço, distanciando-se do ideal de uma educação popular que defendemos, uma escola democrática e cidadã associada a um caráter emancipatório, crítico e de transformação social. Porém, o neoliberalismo transfere responsabilidades para os

indivíduos e reforça um projeto ideológico que subordina a formação humana aos imperativos do mercado.

Esse novo capitalismo é marcado pelo fim do padrão de acumulação fordista-keynesiano e por eventos como a crise do petróleo, de 1973. Tais transformações permitiram que o neoliberalismo se tornasse hegemônico, inicialmente no Reino Unido, sob os governos de Margaret Thatcher (que foi primeira-ministra entre 1979 e 1990) e nos Estados Unidos, de Ronald Reagan (que foi presidente entre 1981 e 1989) e, posteriormente, em outros países. Sua consolidação ocorreu paralelamente ao enfraquecimento do Estado de bem-estar social, modelo baseado em uma concepção desenvolvimentista e regulatória do capitalismo, vigente desde o pós-Segunda Guerra Mundial em resposta às crises do liberalismo clássico, como a de 1929 (Freitas, 2018).

Matheus Julio de Melo (2022) discorre que o neoliberalismo foi inicialmente concebido por importantes pensadores conservadores da economia, como Friedrich Hayek, Ludwig von Mises, Milton Friedman e o filósofo Karl Popper, entre outros, vindo diretamente da criação da Sociedade Mont Pelerin, em 1947. Seu propósito era desenvolver e propagar uma doutrina que se opusesse à intervenção estatal na economia capitalista, especialmente, devido à influência do keynesianismo nas políticas econômicas dos Estados Unidos e do Reino Unido. Para o neoliberalismo o Estado deve ter uma atuação restrita, assegurando apenas as bases políticas, administrativas e jurídicas necessárias para o pleno e livre funcionamento dos mercados. Isso inclui a abertura de setores antes controlados pelo poder público, como educação, saúde, previdência social, saneamento e meio ambiente, à iniciativa privada (Melo, 2022).

Por conseguinte, o sistema capitalista, com orientação neoliberal, tem como uma de suas preocupações centrais a importância do processo produtivo de um país. Segundo Amanda Matheus (2008), isso significa que, para esse sistema, o papel do Estado deve ser o de promover uma mão de obra qualificada para o mercado, isto é, preparar continuamente os/as trabalhadores/as para atender às demandas do mercado de trabalho. Razão pela qual, nessa perspectiva, o Estado deve buscar controlar a parte da população que não esteja inserida nesse processo produtivo, ou seja, aquelas pessoas que estão fora do mercado de trabalho formal (Matheus, 2008).

A distinção, contudo, entre aqueles/as que fazem parte do processo produtivo e os/as que estão fora dele provoca diversas desigualdades sociais. Para evitar que essas desigualdades se agravem, torna-se necessário criar o que se chama de políticas públicas, as quais visam dar respostas às demandas da questão social e da seguridade social. Essas políticas que abrangem

áreas como saúde, seguridade social, habitação, saneamento básico e, principalmente, a educação, precisam de investimentos. No entanto, o Governo muitas vezes não tem recursos para colocá-las em prática, precisando, então, recorrer ao apoio financeiro junto a agências financiadoras de projetos sociais (Matheus, 2008).

Quanto à América Latina, havia um consenso de que somente por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias seria possível obter um rigoroso equilíbrio fiscal (Saviani, 2024). As agências internacionais de financiamento que, no começo, foram impondo suas condições aos países latino-americanos, mas que com o passar do tempo as elites políticas e econômicas locais passaram a advogar essas políticas e a intensificar os discursos reformistas.

Nesse contexto, organismos internacionais, assim como grupos empresariais acima citados, destacam-se como principais financiadores e influenciadores na formulação e implementação de políticas públicas, principalmente na educação. Ao direcionarem recursos para áreas das questões sociais, esses atores exercem influência direta sobre as prioridades, os formatos e os objetivos dessas políticas, que são frequentemente alinhadas à lógica da eficiência, da produtividade e do retorno social do investimento, características típicas da racionalidade neoliberal (Freitas, 2018; Libâneo, 2016).

Esse auxílio ao Estado, aliás, não é inocente, vem de um discurso bastante combativo por parte dos defensores do neoliberalismo, que tendem a responsabilizar o Estado por sua ineficiência perante as questões sociais. Francisco Oliveira (2022) argumenta que no caso do sistema educacional, o Estado é apontado como responsável direto por sua falta de qualidade, pois nessa perspectiva, essa ineficiência estaria ligada à má gestão das políticas públicas, seja devido à burocracia excessiva, seja devido às práticas políticas marcadas pelo clientelismo e patrimonialismo.

Em relação à educação, Saviani (2024, p.428) elucida que:

[...] as ideias pedagógicas sofrem grande inflexão: passando-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado.

A partir disso, vemos emergir conceitos como “gestão” e “gerencialismo” como uma forma de carregar, neles, um conjunto de valores que são orientados para a eficácia, para a competitividade e para a mensuração obsessiva de resultados, englobando noções como produtividade, qualidade, inovação e flexibilidade, na sua busca de ser mais produtivo com

menos recursos e diretamente relacionado a um pragmatismo imediatista que prioriza metas e projetos. No entanto, por trás dessa aparente neutralidade técnica, esconde-se um sofisticado mecanismo de controle, capaz de produzir consenso e conformidade, moldando indivíduos adaptáveis às demandas de um sistema que naturaliza a performatividade e a quantificação como imperativos sociais (Souza, 2020).

Nota-se, nessa direção, que é importante entender que a gestão no neoliberalismo não se refere apenas a técnicas, mas sim a uma cosmovisão mais ampla que se estende a diversos campos da vida humana:

Designar aqui o caráter ideológico da gestão é mostrar que, por trás dos instrumentos, dos procedimentos, dos dispositivos de informações e de comunicação encontram-se em ação certa visão de mundo e um sistema de crenças. A ideologia é um sistema de pensamento que se apresenta como racional, ao passo que mantém uma ilusão e dissimula um projeto de dominação, ilusão da onipotência, do domínio absoluto, da neutralidade das técnicas e da modelação de condutas humanas; dominação de um sistema econômico que legitima o lucro como finalidade (Gaulejac, 2007, p. 69).

Ocorre, contudo, como apontado por Christian Laval (2019), que muitos acabam negando (ou não percebendo ou servindo veladamente para garantir essas reformas) o caráter ideológico das “reformas”, vendo-as apenas como uma forma de melhorar a “eficiência” da escola por meio de um projeto de modernização. Em decorrência disso, esses negadores do seu caráter ideológico se apresentam como “neutros” politicamente, ou se mostrando apenas como especialistas ou técnicos.

Por meio dessa visão de neutralidade, Gaulejac (p. 67, 2007), adverte que

A gestão apresenta-se como pragmática e, portanto, não ideológica, fundada sobre a eficácia da ação, mais do que sobre a pertinência das ideias. Ela se torna uma “metalinguagem” que influencia fortemente as representações dos dirigentes, dos quadros, dos empregados das empresas privadas, mas igualmente das empresas públicas, das administrações e do mundo político.

Diante disso, o setor público passa a ser visto como deficiente e o setor privado como o modelo de virtude e eficiência. Na educação isso passa a ser percebido via políticas educacionais, principalmente pelo fato dos organismos internacionais e as organizações empresariais assumirem um papel central na reconfiguração da educação pública, ou melhor, na perpetuação da educação pública a serviço do capitalismo. Esses organismos e grupos intensificam políticas educacionais para a adaptação da escola às exigências do capitalismo

neoliberal, tendo como objetivo central a formação de um capital humano que seja competente, flexível e empreendedor, capaz de atender às demandas de uma economia competitiva em escala global. Nesse processo, a educação pública deixa de ser vista como um direito social e é ressignificada para servir prioritariamente aos imperativos do mercado, reproduzindo as lógicas de performatividade e competitividade que caracterizam a acumulação capitalista contemporânea (Souza, 2020).

Em síntese, Souza (2020) adverte que o setor público passa a ser constantemente retratado como ineficiente, enquanto o setor privado é alçado à condição de modelo de virtude e eficácia. Na educação, essa lógica se materializa por meio de políticas educacionais orientadas por organismos internacionais e organizações empresariais que passaram a exercer um papel decisivo na reconfiguração da escola pública.

Isso permite compreender que esses atores promovem a adaptação da educação às exigências do capitalismo neoliberal, tendo como eixo central a formação de um capital humano dotado de competências técnicas, flexibilidade e espírito empreendedor, capaz de responder às demandas de uma economia globalizada e competitiva. A escola, de tal modo, é forjada como um espaço de preparação para o mercado, subordinando-se a lógicas de performatividade, produtividade e eficiência, em detrimento de sua função social, crítica e emancipatória. Na subseção seguinte, aprofundaremos a análise sobre o conceito de *capital humano* e suas implicações para a redefinição dos objetivos da educação pública no contexto neoliberal.

1.2 A subordinação da educação à lógica do Capital Humano

A partir da intensificação da ideia da escola pública sob os marcos da racionalidade neoliberal, ganha centralidade a noção de *capital humano*, que passa a orientar as políticas educacionais e o seu próprio desenho curricular. Nesta subseção, analisaremos como esse conceito é construído, apropriado e operacionalizado na educação brasileira, bem como suas implicações para o sentido da formação escolar.

Considerando o atual modelo educacional que vem ganhando predominância, que se fundamenta na subordinação mais explícita da escola à lógica econômica, nota-se que a sua crescente hegemonia decorre da capacidade do neoliberalismo se apresentar como resposta universal e aparentemente ideal para todas as contradições e disfunções, tanto no âmbito escolar, quanto no tecido social mais amplo. Nessa perspectiva, os tradicionais objetivos formativos vinculados à emancipação política e ao desenvolvimento pleno do ser humano foram progressivamente suplantados por demandas utilitaristas, que privilegiam a eficiência

operacional e a adaptação ao mundo do trabalho como finalidades prioritárias da educação (Laval, 2019)

Em relação ao conceito de Capital Humano, Amanda Gonçalves (2023) esclarece que se trata de uma visão que transforma o ser humano em uma espécie de capital que pode ser investido e valorizado, ocultando as relações de exploração entre capital e trabalho, pois desloca a responsabilidade pelas desigualdades para o indivíduo e legitima a educação como instrumento para atender às demandas do mercado. A ideia, sobretudo, é entendida como a capacidade produtiva incorporada aos indivíduos por meio da educação e do treinamento, capaz de gerar rendimentos econômicos futuros.

A educação, nesta direção, passa a ser um instrumento importante deste novo capitalismo, uma vez que a ideia de capital humano passa, de tal modo, a estar presente na educação e a influenciar sobremaneira a construção dos currículos escolares, tal como a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na ênfase em currículos voltados para habilidades e competências.

Segundo Saviani (2024), a ideia de que a educação contribui para o desenvolvimento econômico, princípio central da teoria do capital humano (que surgiu nos anos 1960, com Theodore Schultz), permaneceu, mas seu significado sofreu uma transformação significativa. Originalmente, no contexto keynesiano de pleno emprego, do Estado de bem-estar social, a escola preparava mão de obra para um mercado em expansão, visando crescimento econômico e renda coletiva. Após a crise dos anos de 1970, contudo, a teoria passou a focar no indivíduo: em vez de o Estado garantir formação para empregos estáveis, coube a cada pessoa desenvolver competências para competir no mercado de trabalho. A lógica coletiva deu lugar a uma perspectiva individualista, em que a educação serve para melhorar a empregabilidade pessoal, refletindo as demandas de um mercado flexível e competitivo.

Vemos que a perspectiva neoliberal, em consonância com o afirmado por Oliveira (2022), defende uma estreita vinculação entre educação e demandas do mercado de trabalho, posicionando o sistema educacional como instrumento de adequação às exigências de empregabilidade. Essa concepção reduz a formação escolar à preparação técnica para a competição no mundo do trabalho, transferindo para os indivíduos a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso nesse processo. Ao limitar a educação à lógica neoliberal, é ignorada sua potencialidade como ferramenta de emancipação e desenvolvimento crítico, convertendo-a em mecanismo de adaptação às flutuações do mercado, em que o acesso ao emprego se torna resultado de uma competição individualizada.

Saviani (2024, p. 430) reforça esse entendimento ao enfatizar aquilo que o indivíduo pode esperar da educação, que já não é, sobretudo, o acesso ao emprego:

[...] mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo.

O neoliberalismo, como discutido anteriormente, não se mostra apenas como modelo econômico, mas principalmente ideológico, abrangendo toda uma visão de mundo que interfere, sobremaneira, nas questões de comportamento. A ideia de livre mercado econômico fundamenta a ideia de que pelo esforço e mérito pessoal o indivíduo tem a liberdade para ser e ter, criando todo um imaginário social que legitima um violento individualismo que se vê mascarado pelo empreendedorismo. O sujeito ao criar para si a convicção de fazer parte do mercado, acaba por aceitar todas as exigências que esse o impõe, ficando desprotegido dos seus direitos sociais (Freitas, 2018).

Não à toa que nessa direção vemos que a BNCC, homologada em 2017, carrega fortemente esse ideário empreendedor para se adequar às demandas produtivas e da lógica da empregabilidade. Ela traz em diversos momentos conceitos como autonomia, protagonismo, criatividade no sentido de levar os/as estudantes a serem sujeitos capazes de desenvolverem competências para uma preparação individual voltada ao mundo do trabalho e à capacidade de adaptação às transformações do mercado, fazendo com que eles/elas tenham condições de elaborar e realizar seus projetos de vida. Assim, sob o discurso da inovação e do protagonismo, a BNCC consolida o empreendedorismo como uma competência transversal, colocando no estudante a responsabilidade sobre seus futuros (Brasil, 2017).

Nessa mesma linha, o Currículo Paulista, da rede pública do Estado de São Paulo, inspirado no Novo Ensino Médio (NEM) e vinculado à BNCC, inclui o componente curricular “Empreendedorismo” no Itinerário Formativo da área de Matemática e Ciências da Natureza, destinado às segundas e terceiras séries do ensino médio. Além disso, conta com uma plataforma e com materiais específicos para o “Projeto de Empreendedorismo”, voltados às turmas da terceira série, o que evidencia a institucionalização do tema no desenho curricular paulista (São Paulo, 2024a).

A educação, como ratifica Laval (2018), deixa de ser vista apenas como um elemento essencial para o desenvolvimento social ou um insumo produtivo, passando a ser tratada como um investimento mensurável em termos de custos e benefícios, semelhante à lógica de uma empresa privada. O autor argumenta que o ensino pode passar a ser comparado com um mercado em expansão, fazendo com que ocorra a redução da independência das instituições escolares, enquanto as empresas ganham status de modelo a ser seguido. Nessa dinâmica, as fronteiras entre educação e setor privado se diluem, com as empresas assumindo papéis ativos na qualificação e no processo de aprendizagem, integrando-se a sistemas educacionais cada vez mais adaptáveis.

Com base no que foi discutido, o neoliberalismo, enquanto projeto ideológico e econômico, vem reconfigurando profundamente a educação, transformando-a em um instrumento a serviço do mercado e da formação de capital humano. Ao substituir a concepção de educação como direito social por uma visão mercadológica, esse modelo reforça a competitividade, a eficiência e a mensuração de resultados como valores centrais, transferindo para os indivíduos a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso, em detrimento de uma formação crítica e emancipatória, levando a escola pública a perder a sua função social mais ampla, sendo cada vez mais subordinada a interesses econômicos.

Por essa razão, nas subseções seguintes veremos que, para que essa lógica se concretizasse, tornou-se necessário projetar diversos tipos de reformas, desde a reforma administrativa do Estado, reformas educacionais, reformas curriculares, reformas trabalhistas, entre outras. Marcelo Mocarzel e Fabiana Eckhard (2024) chamam essas reformas de “Reformas Viajantes”, uma vez que elas resultam de processos de transferência e circulação internacional de políticas públicas, nos quais propostas concebidas em determinados países sob contextos econômicos, sociais e ideológicos específicos são importadas e adaptadas a outras realidades nacionais. Esse movimento, mediado por organismos multilaterais e redes transnacionais, faz com que tais reformas cheguem ao Brasil com o caráter de modelos prontos, frequentemente apresentados como soluções redentoras para as crises educacionais e estruturais, ainda que desconsiderem as particularidades históricas e sociais do contexto brasileiro.

1.3 Gerencialismo e reforma do Estado: racionalidade e efeitos educacionais

Nesta subseção, abordaremos a emergência e a consolidação do gerencialismo como ideologia de gestão pública no contexto neoliberal e sua materialização na Reforma Gerencial

do Estado brasileiro, bem como seus desdobramentos no campo educacional. Partimos da compreensão de que o gerencialismo, ancorado em princípios empresariais de eficiência, eficácia, produtividade e controle de resultados, não se reduz a um conjunto de técnicas neutras, mas expressa uma racionalidade que reconfigura o papel do Estado e das políticas sociais, entre elas a educação.

De acordo com Mello (2022) o gerencialismo surgiu como ideologia de gestão pública no Reino Unido durante os anos 1980 e 1990, propondo uma reestruturação do Estado por meio de uma ruptura com o modelo de Estado burocrático weberiano e propondo a reformulação dos serviços públicos com base em uma lógica de racionalidade inspirada no setor privado. Seus fundamentos estão em critérios de eficiência, eficácia e efetividade, típicos das empresas e do mercado. Assim, mesmo quando os serviços públicos não passaram por privatização integral, passaram a ser submetidos a métricas de desempenho semelhantes às do mercado competitivo, como se operassem sob a mesma lógica das corporações.

O gerencialismo buscou justificar sua adoção argumentando que a eficiência na gestão pública dependia de uma abordagem com planejamento rigoroso de metas e métodos para alcançá-las. Essa proposta foi chamada de Nova Gestão Pública (NGP) e surgiu como um modelo para superar o modelo de gestão burocrática, fundamentando-se agora nos princípios de eficiência, eficácia e competitividade. No Brasil, essa abordagem tem forte influência nas políticas públicas atuais, inserindo-se em um movimento global de reforma estatal que, como vimos acima, ganhou força nos anos de 1980 e 1990, liderado por figuras como Thatcher (Reino Unido) e Reagan (EUA). A ideia central era trazer os métodos da gestão privada para o setor público, prometendo reduzir a burocracia, aumentar a eficiência e recuperar a capacidade de regulação estatal sobre o mercado (Mello, 2022).

O termo gerencialismo, por sua vez, deriva do conceito de gestão, que se refere ao ato de gerir, administrar e coordenar processos, com o objetivo de otimizar a produção, assegurando produtividade e eficácia para alcançar os resultados desejados. Esse modelo se estrutura em quatro etapas fundamentais: planejamento, organização, direção e controle (ou, em outra abordagem, planejamento, execução, avaliação e controle). No contexto brasileiro, essa abordagem foi implementada por meio de uma reforma administrativa que priorizou a gestão pela qualidade, buscando maior eficiência através do estabelecimento de metas (Alves, 2022; Bresser-Pereira, 2000).

Reforçando esse entendimento, Ribeiro e Mancebo (2013) argumentam que o fenômeno conhecido como "gerencialismo", ou NGP, promove, de forma gradual, a incorporação, pelo

Estado, de uma lógica administrativa baseada na racionalidade do setor privado. Essa perspectiva busca imprimir maior eficiência, agilidade e melhoria nos serviços públicos, adotando conceitos oriundos da gestão empresarial. Termos como efetividade, competitividade, resultados, competências, inovação, satisfação do cliente, oferta de serviços, mérito e reestruturação organizacional passam a compor um novo vocabulário, formando uma mentalidade gerencial que se dissemina por diferentes instituições públicas, incluindo escolas e unidades de saúde (Cóssio, 2018; Marques, 2020).

Como vimos, Gaulejac (2007, p.15) chama esse novo fenômeno, oriundo do neoliberalismo, de Sociedade da Gestão:

Estavam lançadas as bases da sociedade da gestão, que, no decorrer do último século, nomeadamente, nos últimos cinquenta anos, veio sendo incrementada ideologicamente a partir de inúmeras engenharias gestonárias encapsuladas nas teorias, ondas e modismos gerenciais. A sociedade gerencial nada mais é do que um sistema que tem, no centro, o universo econômico, social e cultural ditado pela empresa.

Podemos compreender que o gerencialismo, enquanto ideologia de gestão pública, constitui uma racionalidade que ultrapassa a mera técnica administrativa, tornando-se uma diretriz hegemônica para a reorganização do Estado sob os moldes do mercado. Fundamentado na busca incessante por eficiência, produtividade e controle de resultados, esse modelo contribuiu para a redefinição do papel do Estado e para a difusão de uma cultura organizacional pautada em princípios empresariais, inclusive em áreas historicamente orientadas por valores públicos, como a educação.

No Brasil, de acordo com Ana Paes De Paula (2005), o modelo gerencialista passou a ficar evidente nos anos de 1990, impulsionado pelo debate sobre a reforma do Estado e a adoção da administração pública gerencial, favorecida por um consenso político liberal e conservador das elites econômicas. Essa combinação de fatores permitiu, como falado anteriormente, a ascensão de uma aliança social-liberal que culminou com a chegada do PSDB à presidência da República, com Fernando Henrique Cardoso, em 1994.

A NGP consolidou-se como o modelo preferencial para a gestão do Estado a ser reformado, devido tanto a sua compatibilidade com a análise da crise estatal feita pela coalizão social-liberal quanto por sua sintonia com as diretrizes do Consenso de Washington para a América Latina. Segundo a autora, para a empreitada da Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser-Pereira foi nomeado para MARE, assumindo em janeiro de 1995 e ficando no cargo até janeiro de 1999. Bresser-Pereira demonstrou especial interesse pelas experiências

gerencialistas internacionais, especialmente as implementadas no Reino Unido. Sua visita ao país teve como objetivo estudar tais modelos e desenvolver uma versão adaptada à realidade brasileira (De Paula, 2005).

Nesse cenário, a Reforma Gerencial no Brasil foi apresentada como uma tentativa de superar a lentidão do Estado burocrático. Vale ressaltar que Bresser-Pereira não a considerava neoliberal (Bresser-Pereira, 2017), pois defendia que sua proposta buscava garantir um Estado de bem-estar social. Para ele, a reforma ampliaria a participação popular e fortaleceria a democracia ao instituir um modelo de gestão capaz de controlar de forma mais eficiente os gastos públicos. Essa necessidade se tornava mais evidente diante da crise fiscal, da escassez de recursos para investimentos e do peso da dívida externa brasileira (Alves, 2022).

Bresser-Pereira (2017, p. 152) chegou a afirmar que

A melhor forma de avançar na profissionalização da administração pública não é insistir nela de maneira formal, mas estabelecer metas e descentralizar sua realização para gestores públicos competentes, que se sentem realizados não apenas por atenderem ao interesse público, mas também porque sabem que seu trabalho está sendo devidamente valorizado. Na verdade, dado que o Estado social é uma conquista definitiva das sociedades modernas, e a reforma gerencial uma necessidade que dele decorre, sua implantação é uma questão de tempo e de qualidade.

Outros autores e autoras, porém, como Paula, (2005), Ferreira (2006) e Costa (2008) são enfáticos/as, ao apontarem que a reforma gerencial adotou princípios neoliberais e práticas do setor privado, como o empreendedorismo, a busca por eficiência e parcerias público-privadas, desmantelando as estruturas públicas sem garantir melhorias aos direitos civis e sociais. Embora Bresser-Pereira afirmasse que o propósito de sua reforma era garantir um Estado voltado ao bem-estar social, uma vez que o modelo burocrático weberiano não teria conseguido profissionalizar de forma eficaz os serviços públicos, os instrumentos adotados para tal finalidade inspiraram-se amplamente nas premissas neoliberais. Em outras palavras, buscou-se modernizar a administração pública por meio da incorporação de práticas e lógicas típicas do setor privado, como a gestão por resultados, a competitividade e a eficiência empresarial, transpostas para o âmbito estatal.

É pertinente esclarecer que o Estado com administração burocrática, no caso brasileiro, surgiu a partir da década de 1930. De acordo com Bresser-Pereira (2000), esse modelo decorreu de um processo impulsionado pela reforma administrativa de 1936, durante o governo Vargas, cujo objetivo era romper com a administração patrimonialista e instaurar uma administração

racional e impessoal. Buscava-se, assim, profissionalizar o Estado por meio de servidores selecionados de forma meritocrática, mediante concurso público.

Para situar essa transição, é importante considerar o modelo que vigorava antes do Estado Burocrático. Segundo Bresser-Pereira (2001), o Estado Patrimonialista predominou no Brasil durante todo o período imperial e a Primeira República, caracterizando-se pela confusão entre o público e o privado e pela apropriação do aparelho estatal por uma elite política e administrativa de base oligárquica. Era um Estado sustentado por vínculos familiares, clientelistas e patrimonialistas, em que as relações administrativas eram marcadas pela pessoalidade, pela concessão de cargos como favores e pela ausência de critérios meritocráticos.

Embora as reformas da administração pública brasileira sejam frequentemente apresentadas como momentos de mudança, é importante reconhecer que elas não produziram rupturas completas com os modelos que as antecederam. Observa-se que elementos do Estado patrimonialista não foram totalmente superados, pois há permanências de algumas de suas marcas que atravessaram a burocratização iniciada nos anos 1930 e, posteriormente, se fazem presentes no contexto da administração pública gerencial. Desse modo, tanto o patrimonialismo quanto a burocracia tradicional seguem, em algum grau, coexistindo, revelando continuidades estruturais e práticas que permeiam o Estado brasileiro contemporâneo (Alves, 2022).

Retomando, a partir do governo de FHC, o Brasil iniciou seu processo de reforma administrativa denominado “Reforma Gerencial”, conduzido por Bresser-Pereira, então ministro do MARE. Essa reforma adotou um modelo de gestão inspirado no setor empresarial privado, baseado em um conjunto de normas e princípios voltados ao controle dos processos produtivos e à busca por resultados mediante padrões de eficiência. O foco principal da iniciativa foi a implementação de estratégias voltadas à Gestão da Qualidade no setor público brasileiro (Bresser-Pereira, 2000).

A reforma gerencial proposta por Bresser-Pereira teve como base a redefinição das funções e fronteiras do Estado, buscando distinguir as atividades exclusivas, não exclusivas e competitivas do poder público. Segundo Bresser-Pereira (2000; 2001), tratava-se de reconstruir o aparelho estatal a partir de uma nova racionalidade administrativa, capaz de combinar eficiência com legitimidade democrática. Assim, caberia ao Estado concentrar-se nas funções exclusivas, como a de legislar, regular, fiscalizar e formular políticas públicas, ao passo que as atividades sociais e científicas poderiam ser financiadas com recursos públicos, mas executadas por organizações sociais e entidades públicas não estatais.

Essa reestruturação implicou uma descentralização das ações governamentais, com a transferência de responsabilidades executivas para estados, municípios e o chamado setor público não estatal, enquanto a União assumia um papel mais regulador, coordenador e estratégico. No entanto, Bresser-Pereira (2001) enfatiza que essa mudança não significava um Estado mínimo, mas um Estado gerencial e democrático, voltado à promoção da cidadania, à eficiência administrativa e à defesa do patrimônio público.

Além disso, a reforma incorporou o conceito de competição administrada, que não se baseava na busca por lucro, mas na comparação de desempenho entre agências e organizações sociais, permitindo a adoção de metodologias mais eficientes. Consequentemente, o Estado pôde deixar de ser o principal executor de políticas econômicas e sociais, tornando-se um indutor e fiscalizador, com foco na melhoria contínua dos serviços públicos (Alves, 2022).

Pode-se observar que a adoção do modelo gerencialista na administração pública brasileira, especialmente a partir da Reforma do Estado inspirada na NGP, teve como objetivo modernizar e tornar o Estado mais eficiente, reduzido e orientado por princípios do setor privado, como competitividade, descentralização e foco em resultados. No entanto, como apontado por Ribeiro e Mancebo (2013), essa transição de um Estado burocrático para um Estado gerencial é alvo de intensos debates, sobretudo por evidenciar tensões entre a lógica empresarial e os princípios fundamentais da administração pública.

Ribeiro e Mancebo (2013) enfatizam que a aplicação de métodos baseados em uma racionalidade mercantil pode comprometer valores essenciais como a neutralidade, a equidade e a ética voltada ao bem comum, que são pilares da atuação estatal em prol do interesse coletivo e que se fazem presentes na Constituição de 1988. Com isso, os cidadãos podem ficar reféns de Organizações Sociais (OSs) ou de Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs) que atuam em setores como saúde e educação e que podem ter como foco não o direito social, mas algum outro interesse escuso. Assim, embora a reforma tenha buscado enfrentar crises fiscais e otimizar os serviços públicos, ela levanta preocupações quanto ao possível esvaziamento do papel do Estado como garantidor de direitos sociais de forma universal e democrática.

No campo educacional, Saviani (2024) adverte que ao ser levada para as escolas, o gerencialismo tende a transformá-las em prestadoras de serviços que irão atender a clientes, como se oferecesse aos cidadãos produtos. E, desta forma, nessa perspectiva neoliberal, é reforçado o entendimento de que a educação deve ser entendida como um problema de gestão, isolando dela os diversos problemas sociais que compõem a sua realidade.

Diante da complexidade multifatorial dos problemas que fazem parte da educação, Freitas (2018, p.37) argumenta que:

Imaginando consertar as escolas pela sua inserção no livre mercado e com propostas restritas às variáveis intraescolares, secundarizam a importância das variáveis extraescolares, entre elas o impacto das condições de vida das crianças na sua educação. Tal postura advém da recusa de levar em conta restrições estruturais no processo educativo e da concepção depreciativa que o neoliberalismo tem do serviço público e do magistério, que se expressa no desejo de “tornar o professor (e a escola) o único responsável” pela aprendizagem e uma vez tendo identificado o “responsável”, promover políticas de “responsabilização verticalizadas” como forma de pressioná-los.

A reforma gerencial, portanto, representou um marco na reconfiguração do Estado brasileiro, ao incorporar práticas empresariais à administração pública sob o discurso da modernização e da eficiência. Na subseção seguinte, veremos que, ao ser transposta para o campo educacional, abriu-se espaço para uma lógica de mercantilização da escola pública, medida por índices, metas e resultados. Essa racionalidade, revestida de neutralidade técnica, encobre disputas políticas e redefine o papel do Estado, da escola e do/a professor/a, bem como a própria função social da educação. É nesse contexto que se insere o processo de empresariamento da educação, cujo exame aprofundaremos a seguir, com atenção aos seus mecanismos e aos seus efeitos sobre a escola pública e sobre o trabalho docente.

1.4 O empresariamento da educação e seus efeitos

Nesta subseção⁷, analisaremos como o campo educacional brasileiro tem passado por uma reforma progressiva, subordinando a educação pública às exigências do mercado e à racionalidade neoliberal. Nesse processo, examinaremos os mecanismos pelos quais o empresariado, articulado a organismos internacionais e ao Estado, influencia diretamente as políticas educacionais, impactando não apenas a função social da escola, mas também a saúde mental, a autonomia e o sentido do trabalho docente.

Junto de Freitas (2012), chamaremos essa reforma de “Reforma Empresarial da Educação”, termo que, segundo o autor, foi inspirado na pesquisadora americana Diane Ravitch, que utiliza “*Corporate reformers*” para se referir a coalizão de diversos setores

⁷ Partes desta subseção foram usadas no artigo “Gerencialismo educacional e a perda da autonomia do trabalho docente na rede estadual paulista”, submetido à Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE) em novembro de 2025.

alinhados aos interesses do setor privado com o objetivo de “consertar” a educação que, além de deixar as posições e reflexões dos profissionais da educação de lado, acabam a levá-los à condição de bodes expiatórios.

De acordo com Oliveira (2022) os neoliberais concebem a reforma educacional como um empreendimento empresarial, atribuindo as deficiências do sistema educacional a falhas de gestão, do professorado, isto é, dos sujeitos escolares, no geral. A solução está em transferir a administração escolar para profissionais com experiência em gestão empresarial, os quais seriam os únicos capacitados para implementar mudanças eficazes ou levar até as escolas diversos mecanismos e ferramentas de gestão do mundo empresarial. Esse enfoque preconiza a adoção de modelos de mercado, com a participação de técnicos e especialistas na reestruturação curricular e na formação docente, visando à otimização de recursos e para transformar a escola, elevando-a da condição de instituição supostamente ineficiente para a de uma organização produtiva e competitiva, alinhada aos princípios da racionalidade econômica.

Paulatinamente a educação passa a ser afastada do Estado por meio de mecanismos de privatização e/ou pela incorporação de ferramentas e formas de gestão do setor empresarial. O objetivo é sempre o de se obter maior controle das escolas, visando suas aferições e certificações de qualidade, principalmente, por avaliações externas, com o objetivo de dar visibilidade aos resultados e condicionar os recursos a eles, de acordo com as metas a serem atingidas. Ao incorporar a lógica empresarial, as escolas precisam demonstrar eficiência e, a cada resultado negativo, cresce a pressão, inclusive social, de que o Estado, por si só, não dá conta, criando-se, assim, condições para a privatização (Freitas, 2018).

Diante do exposto, Vani Cardoso Motta e Maria Caroline Pires de Andrade (2020) advertem que desde o final do século XX e início do XXI, o pensamento empresarial fortaleceu-se no âmbito das políticas educacionais, com o setor privado assumindo significativo protagonismo. Um exemplo foi o Pacto Global, lançado durante o Fórum Econômico Mundial, em 1999, que visava integrar diversos atores sociais, como governos, organizações não governamentais (ONGs), sindicatos, universidades e empresas para alinhar interesses em torno do capitalismo. Nessa proposta, coube aos empresários o papel central na implementação de práticas de responsabilidade social e sustentabilidade, atribuindo assim um caráter social à lógica de acumulação de capital.

Com o passar dos anos, as influências dos grupos empresariais na Educação foi só aumentando, a saber:

Em 2001, frações empresariais locais criaram o **Movimento Brasil Competitivo**, presidido pelo empresário Jorge Gerdau, com apoio do Banco Mundial e da “ressuscitada” Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), copatrocinado pela Merck Sharp & Dohme, pela Petrobras, e outras grandes empresas” (MOTTA, 2012, p. 125). Em 2006, grandes empresários e banqueiros criaram o **Movimento Todos Pela Educação (TPE)** e, de imediato, mostraram sua força política no Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (Decreto n. 6094/2007). Em 2013, organizações como o **Instituto Ayrton Senna**, a **Fundação Roberto Marinho** e o TPE criaram o **Movimento pela Base Nacional Comum**, que construiu e alavancou, em íntima relação com Estado estrito, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reestruturadora da educação básica brasileira (Motta e Andrade, 2020, p.3, grifos nossos).

De tal modo, o processo de apropriação da educação pública pela lógica empresarial vai se consolidando progressivamente, forjando um novo paradigma social centrado no conceito de capital humano e na sociedade de mercado. Embora as interconexões entre os sistemas produtivo e educacional tenham sido identificadas desde a revolução industrial, do século XVIII, tais relações assumiram contornos mais intrincados na contemporaneidade. Atualmente, observa-se a submissão da educação pública aos ditames do mercado e aos interesses do empresariado, que passam a exercer um controle geral sobre as políticas educacionais (Souza, 2020).

De acordo com Mocarzel e Eckhardt (2024, p. 5) nota-se que no caso brasileiro

Desde a publicação do *Ratio Studiorum*, em 1599, que unificou as regras de ensino da Companhia de Jesus, passando pelas Reformas Pombalinas, que reverberaram no território brasileiro com a expulsão das ordens religiosas e a tentativa de implantação das aulas régias, nossa educação sofre influências de contextos externos de maneira muito concreta.

Vemos, de tal modo, que dentre as diretrizes predominantes nos relatórios do BM, destaca-se a consolidação de medidas voltadas ao combate à pobreza, as quais associam a instituição escolar a um espaço de assistência e amparo social. Nessa perspectiva, um dos elementos centrais consiste na adoção de um currículo instrumental, orientado para resultados. Contudo, tais iniciativas tendem a comprometer a função formativa da escola no âmbito cultural e científico, resultando na marginalização de saberes escolares com maior profundidade e relevância pedagógica (Libâneo, 2016).

Vale ressaltar que décadas após as guerras mundiais, o BM passou a direcionar suas ações para os continentes africano, asiático e latino-americano, propondo pacotes de medidas voltados à ampliação do acesso, à equidade e à qualidade da educação, uma mudança de foco em relação ao período anterior, quando concentrava seus esforços na reconstrução dos países

europeus. Por conseguinte, em 1995, o BM sistematizou suas prioridades e estratégias para os países em desenvolvimento em um documento baseado em diversas experiências e estudos realizados em diferentes contextos, no qual sintetizava propostas para a educação, formuladas majoritariamente por economistas, apoiando-se em categorias como custo-benefício e taxa de retorno, que acabaram determinando não apenas as prioridades de investimento, mas os próprios critérios e objetivos da qualidade educativa (Mocarzel e Eckhardt, 2024)

Contudo, em consonância com Emir Sader (2008), a educação que defendemos é a que deve promover a emancipação humana, tendo como objetivo central a luta contra a sociedade mercantil. Nesse horizonte, a educação não pode se limitar a reproduzir a lógica do capital, mas precisa ser um instrumento de superação da ordem vigente. Quando a escola se submete às exigências do mercado, ela deixa de ser espaço de formação crítica para tornar-se um mecanismo funcional ao sistema. Passa, desta forma, a assumir exclusivamente como finalidade a preparação para o mercado de trabalho, reduzindo-se à tarefa de desenvolver competências e habilidades demandadas pela lógica produtivista.

Percebe-se, porém, que o engajamento do setor empresarial na educação, derivado da compreensão estratégica da necessidade de controlar a formação da mão de obra, busca adequar o processo educacional às exigências do capitalismo neoliberal, moldando um capital humano compatível com as transformações técnico-científicas e econômico contemporâneas, colocando em xeque a função social da escola como espaço de reprodução social e socialização do conhecimento universal. Nessa lógica utilitarista, o saber desinteressado, que abrange o patrimônio histórico, cultural, artístico e filosófico da humanidade, mostra-se incompatível com as demandas imediatistas do mercado, em que o conhecimento só tem valor quando se converte em um instrumento prático, um saber-fazer adaptável às constantes mudanças do mundo produtivo (Souza, 2020).

Freitas (2012) tem o mesmo raciocínio ao postular que na tentativa de alinhar a educação às exigências do mercado global, essas novas políticas educacionais acabam negligenciando as dimensões essenciais do processo formativo, como o desenvolvimento do pensamento crítico e da cidadania. Dessa forma, reduzem a escola a um ambiente de mera capacitação técnica e preparação para o emprego, em contraste com uma educação verdadeiramente cidadã, que valorize a formação humana e a inclusão social.

Por isso, nas últimas décadas, o movimento reformista no campo educacional brasileiro tem sido marcado pela adoção de políticas curriculares orientadas por organismos multilaterais e por uma lógica de padronização global, devido às famosas reformas viajantes que foram

comentadas antes, nas quais se importam modelos e prescrições concebidos em outros contextos, frequentemente alheios às especificidades socioculturais do país. (Mocarzel e Eckhardt, 2024). Tanto os PCNs, como as DCNs e, mais recentemente, a BNCC exemplificam esse processo. Tais reformas, apresentadas sob o discurso da modernização e da equidade, acabam promovendo o esvaziamento progressivo dos conteúdos escolares, substituindo a formação crítica e humanística por competências e habilidades operacionais, voltadas à mensuração de resultados e à adaptação às exigências do mercado.

Essas novas reformas incorporam de forma marcante os princípios dos quatro pilares da educação, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, os quais oferecem subsídios para o desenvolvimento da capacidade de aprendizado ao longo da vida. Tais princípios resultam dos trabalhos da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, composta por políticos, economistas e especialistas de diversas áreas do conhecimento, provenientes de diferentes países, com o objetivo de repensar os rumos da educação diante das transformações sociais, econômicas e culturais da globalização. Organizada pela UNESCO, em 1993, e presidida pelo economista francês Jacques Delors, a comissão publicou, em 1996, o relatório *“Educação: um tesouro a descobrir”*, que se tornou um dos documentos mais influentes na área educacional ao apresentar um diagnóstico da situação da educação mundial e propor diretrizes para a melhoria dos sistemas educativos, especialmente nos países em desenvolvimento, como o Brasil (Almeida e Almeida Júnior, 2018).

Sobre os quatro pilares da educação, Osterne Maia Filho et al. (2015, p. 92-93) pontuam que

Na sociedade que vive sob a égide do capital os quatro pilares da educação revelam uma verdadeira proposta de controle da classe trabalhadora. O trabalhador necessita “aprender a conhecer”, este processo deve ser contínuo, ao longo da vida. Mas, como aprender ao longo da vida, se o Estado se responsabiliza prioritariamente pela educação básica? Ora, o próprio trabalhador será agora responsável por sua educação, inclusive arcando com todos os custos financeiros desta. Alimentando assim todo um novo mercado de cursos pagos.

A educação acaba se reduzindo a um processo permanente de "aprender a aprender", substituindo a formação humanística cidadã pela capacidade de adaptação contínua, em que a erudição e a cultura perdem espaço para competências pragmáticas voltadas à competitividade, devido a um mercado que se mostra como um ambiente que requer aprendizagens contínuas ao longo da vida (Souza, 2020). Essas concepções educacionais, denominadas por Duarte (2001)

como "pedagogias do aprender a aprender", tornaram-se cada vez mais presentes em metodologias, formações e currículos escolares. Seu pressuposto central é a valorização do "aprender por si mesmo", ainda que com base no conhecimento produzido por outros, elas visam priorizar a autonomia do aluno e a aquisição de competências flexíveis, facilmente adaptáveis às demandas do mercado de trabalho.

Souza (2020, p. 26), pontua que:

As organizações empresariais necessitam, mais do que em qualquer outro momento histórico, que os trabalhadores se submetam sem resistência e rebeldia às novas exigências e incertezas do mercado de trabalho. Para isso, precisarão investir nos estudos de captura da subjetividade (desejos, sentimentos, energia psíquica, criatividade, imaginação, afetividade etc.) do trabalhador.

Pode-se perceber, em paralelo com Licínio C. Lima (2012, p. 33), que a defesa dessa aprendizagem individual acompanha o avanço das políticas de individualização das relações de trabalho. Nesse contexto, o trabalhador é levado a assumir a figura de um “eu empresarial”, transformando-se em gestor e empresário de sua própria carreira. Essa lógica, que se ancora no ideal de uma “empresa flexível”, promove a substituição do emprego assalariado por formas de trabalho independente e por relações baseadas na prestação de serviços. Desse modo, dissemina-se a ideia de que todos teriam as mesmas oportunidades de aprendizado e de ascensão, desconsiderando as desigualdades concretas de classe, gênero e poder que estruturam a sociedade.

Outro ponto crítico que decorre dessa perspectiva é o fato de a educação ser transformada em mercadoria, no sentido marxista de ser tudo aquilo que é produzido para a troca e que, além de possuir um valor de uso (atender a necessidades), também adquire valor de troca (pode ser comercializado no mercado). Assim, ao responsabilizar estudantes diretamente por seus próprios aprendizados, sob a lógica de formar capital humano rentável e eficiente à sociedade neoliberal, a educação passa a ser tratada como um bem a ser “consumido”, algo que se “compra” e depois se “vende” como força de trabalho. Desse modo, deixa de ser compreendida como um direito fundamental e passa a subordinar-se à lógica mercantil e da troca (Motta e Andrade, 2020).

Decorre, de tal modo, uma educação voltada para as necessidades do mercado e não para o pensamento crítico, emancipatório e para desenhar um novo mundo, direcionamento esse que já era difícil e que ficou ainda mais. A educação passa a se integrar nos custos da produção desse/a trabalhador/a, tornando-se parte do valor da força de trabalho desse sujeito. O

investimento em Educação precisa trazer um retorno mensurável à sociedade do trabalho. Nesse sentido, o empresariado, não apenas busca vender produtos para educação, como livros, apostilas, plataformas, mas principalmente passa a definir conteúdos, currículos e formas de gestão escolar (Motta e Andrade, 2020).

Essa subsunção da educação ao empresariado é feita por meio de uma forte aliança com o Estado e com apoio desses organismos internacionais. Dessa aliança é feito grande esforço para naturalizar a ideia de que a intervenção empresarial é necessária para melhorar a educação, envolvendo a população em debates, como conferências nacionais e consultas públicas sobre educação, conduzindo de tal forma o consenso de que é necessário mudar a educação da forma como eles pensam. Nota-se que não é necessário privatizar diretamente as escolas públicas, posto que o empresariamento e a privatização da educação ocorrem por esses outros meios que apontamos acima (Motta e Andrade, 2020).

Como exemplo desse movimento, temos a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) e da BNCC do Ensino Médio, em que governo fez uso desses mecanismos para convencer a opinião popular. No caso do NEM, em novembro de 2016, o governo Temer encomendou ao Ibope uma pesquisa de opinião com perguntas formuladas de modo a associar a reforma a melhorias como a qualificação profissional, a ampliação da jornada escolar e a liberdade de escolha dos percursos formativos. Como resultado esperado, devido à forma como as perguntas foram elaboradas, foi de que 72% dos respondentes manifestaram apoio às mudanças associadas a essas promessas, revelando o caráter induzido da aceitação popular (Cássio e Goulart, 2022).

Já, quanto à BNCC do Ensino Médio, entre 2017 e 2018, o Ministério da Educação, em parceria com a Fundação Carlos Alberto Vanzolini, intensificou essa estratégia de convencimento por meio da produção de *briefings*⁸ de imprensa destinados a fortalecer a imagem da BNCC do Ensino Médio e a responder às críticas públicas oriundas de especialistas do campo educacional, reforçando o discurso de inovação que buscava legitimar a reforma junto à opinião pública (Cássio e Goulart, 2022).

Nessa perspectiva, o empresariado envolvido com a educação se apoia na atuação dos chamados “analistas simbólicos”, categoria abordada por autores como Mainardes, Ferreira e Tello (2011), e que pode ser relacionada às classificações de “intelectual-funcionário”, “intelectual-investigador”, “intelectual dissidente” e “*experts* em educação”. Esses analistas

⁸ Briefing: instruções ou resumo estratégico que orienta a realização de uma tarefa, comum em áreas como comunicação, educação e gestão.

contribuem para reduzir a distância entre a produção e a aplicação do conhecimento, deslocando os intelectuais tradicionais, uma vez que o critério de utilidade passou a prevalecer sobre o antigo ideal de verdade científica.

Tais especialistas e intelectuais desenvolveram, assim, pesquisas com enfoques orientados para a formulação de políticas públicas e a resolução de problemas sociais, em contraste com a pesquisa acadêmica clássica, focada no avanço do conhecimento curricular. Esse processo levou à transformação de antigos centros de pesquisa da América Latina em empresas de consultoria. Além disso, esses analistas simbólicos, “*experts* em educação”, utilizam a ciência para legitimar políticas públicas, mas muitas vezes por meio de racionalizações baseadas no senso comum e sem o rigor científico tradicional, apenas para fazer coro junto à mídia e ao empresariado ligado à educação (Mainardes, Ferreira e Tello, 2011).

Vemos que a educação pública brasileira tem sido moldada por políticas que muitas vezes entram em conflito com os princípios da educação brasileira tão caros para os educadores, a saber: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; a valorização dos profissionais da educação escolar; e, para nossa pesquisa, a gestão democrática do ensino público, na forma da lei (Brasil, 1988).

Essas políticas, amplamente influenciadas por organismos internacionais e grupos empresariais, têm imposto um modelo de educação voltado para resultados imediatos. Essa perspectiva, que é importada do mundo empresarial

[...] trata a escola como uma empresa e os alunos como clientes, enfatizando a produtividade e o desempenho escolar medido por avaliações padronizadas. Tal lógica impõe uma concepção técnica da educação, voltada para a obtenção de resultados e para a competitividade no mercado de trabalho, em detrimento da formação crítica e cidadã (Libâneo, 2016, p. 44).

Esse empresariamento da educação, como vimos, alinhado a uma lógica de mercado que subordina a formação escolar às exigências econômicas, com grande foco no “aprender a aprender” e nas pedagogias das habilidades e competências em detrimento de uma educação voltada para a cidadania, à libertação dos estudantes e à transformação social carrega elementos do que ficou conhecido como *tecnicismo*, mas agora chamado de *neotecnicismo*. (Silva, 2018).

Essa nova orientação pedagógica reflete a correlação de forças sociais na definição das políticas educacionais brasileiras, especialmente nos Planos Nacionais de Educação, ao propagar competências e habilidades alinhadas às demandas do capital e ao estabelecer instrumentos de controle e padronização do ensino (Silva, 2018).

Nesse cenário, o chamado neotecnicismo pedagógico emerge como uma característica central das políticas contemporâneas, apresentando-se em dois eixos principais: de um lado, o reducionismo tecnicista, que desloca a formação de professores da dimensão acadêmica para uma formação instrumental e pragmática, com foco no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para alcançar resultados previamente definidos; de outro, a sofisticação tecnológica, evidenciada pela ênfase no uso intensivo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como estratégia para adequar a educação escolar às exigências da chamada sociedade da informação (Silva, 2018).

Diante desse fenômeno, Freitas (2012, p. 383) aponta que ele

[...] se apresenta, hoje, sob a forma de uma ‘teoria da responsabilização’, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de ‘standards’, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados.

O conjunto de transformações analisadas nesta seção revela a consolidação de um modelo educacional fortemente subordinado à lógica de mercado, orientado por uma racionalidade (neo)tecnicista, produtivista e centrada na formação de capital humano. Nesse quadro, a educação pública vai perdendo sua dimensão crítica, cultural e emancipadora, enquanto currículos, metodologias e formas de gestão passam a ser progressivamente definidos por interesses empresariais e por mecanismos de regulação centrados em resultados e indicadores de desempenho.

O neoliberalismo, ao instaurar uma nova racionalidade política e econômica, reconfigurou profundamente o papel do Estado, da escola e do trabalho docente. A teoria do capital humano, o gerencialismo e o empresariamento da educação compõem engrenagens de um mesmo projeto, que desloca a educação do campo dos direitos sociais para o campo dos investimentos individuais, transformando-a em serviço, mercadoria ou ativo econômico. Nessa dinâmica, o/a professor/a assume responsabilidades cada vez maiores, submetido/a a processos de controle, padronização e responsabilização verticalizada, com repercussões diretas sobre sua autonomia, saúde mental e condições de trabalho.

Esses movimentos não apenas desfiguram a função social da escola, mas tensionam os princípios da gestão democrática, fragilizam a dimensão pública da educação e distanciam a escola de seu compromisso histórico com a formação cidadã e a justiça social. Reconhecer a profundidade dessa reestruturação é condição indispensável para compreender os desafios que atravessam a escola pública e para sustentar projetos educacionais comprometidos com a emancipação humana, com a democratização das políticas educacionais e com a defesa incondicional da educação como direito social universal.

2 O GERENCIALISMO NA REDE ESTADUAL PAULISTA

A partir dos anos de 1990, o Estado de São Paulo tornou-se um dos mais consistentes laboratórios de políticas educacionais orientadas pela racionalidade gerencialista no Brasil. Em continuidade às transformações analisadas na seção anterior, esta seção examina como a lógica neoliberal foi progressivamente incorporada à administração pública paulista, de modo específico ao campo educacional, configurando um processo duradouro de reestruturação da escola pública. Esse movimento não se deu de forma episódica, mas por meio de ciclos sucessivos de reformas que, apesar das mudanças de governo e de discurso, mantiveram como eixo comum os princípios da eficiência, da produtividade, da padronização e da responsabilização.

O percurso histórico da rede paulista permite identificar três grandes fases desse processo, que estruturam as subseções desta seção, a saber:

Subseção 3.1: Primeira fase (1995–2006): implantação do gerencialismo na rede paulista. Aqui analisamos o momento inicial de modernização gerencial do Estado, marcado pela reorganização da rede, pela instituição de ciclos, pela criação de uma avaliação própria do rendimento escolar e de um sistema de bonificação aos docentes;

Subseção 3.2: Segunda fase (2007–2018): consolidação da educação orientada por metas. Nesta, examinamos o aprofundamento da lógica de resultados, a criação de novos instrumentos de empresariais e de responsabilização com a entrada decisiva de parceiros empresariais e consultorias privadas na formulação e execução das políticas educacionais.

Subseção 3.3: Terceira fase (2019–2025): radicalização do controle via plataformização. Aqui discutimos a consolidação de um modelo de gestão apoiado em plataformas digitais, sistemas de monitoramento em tempo real e dispositivos de vigilância sobre o trabalho docente.

O objetivo desta seção é analisar essas três fases de forma articulada, evidenciando as continuidades e rupturas que marcam a trajetória das políticas educacionais paulistas ao longo de quase três décadas. Ao detalhar esse processo, buscamos compreender como o Estado de São Paulo se tornou referência na adoção de dispositivos de gestão associados ao ideário neoliberal e como tais dispositivos contribuíram para reconfigurar a função social da escola, a autonomia pedagógica e as condições concretas de trabalho de professores/as e gestores/as.

2.1 Primeira fase (1995–2006): implantação do gerencialismo na rede paulista

A análise desta subseção introduz o percurso histórico das transformações que marcaram a SEDUC-SP nas últimas décadas, com destaque para a incorporação inicial da lógica gerencialista em suas políticas e estruturas administrativas. Esse movimento dialoga diretamente com a Reforma Gerencial do Estado, discutida na seção anterior, formulada nacionalmente por Bresser-Pereira na década de 1990 e cujas diretrizes começaram a ser assimiladas pela rede paulista por meio de um conjunto de reformas que reconfiguraram sua organização administrativa e pedagógica.

Sob o discurso de modernização da máquina pública, a rede paulista passou a adotar mecanismos de reorganização estrutural, descentralização administrativa, centralização curricular e controle por resultados, instaurando uma nova racionalidade que alterou o papel do Estado na gestão da educação, que se insere a primeira fase do gerencialismo na rede estadual paulista, compreendida entre 1995 e 2006.

O gerencialismo na SEDUC-SP, a partir das análises precedentes, teve início no contexto das reformas empreendidas a partir da segunda metade da década de 1990, quando o Estado de São Paulo passou a incorporar os fundamentos da NGP. Como já pontuado, assim como no governo federal, São Paulo teve como chefe do executivo estadual um político do PSDB, o governador Mário Covas, que governou de 1995 a 2001. Sob sua gestão, e com a secretária da educação, Rose Neubauer, a SEDUC-SP iniciou um amplo processo de reestruturação da rede, ancorado no discurso da eficiência e na promessa de modernização administrativa, o que veio a impactar diretamente o trabalho e a rotina dos/as profissionais da educação (Ganzeli, 2019).

É importante ressaltar novamente que, de 1995 a 2022, São Paulo foi governado ininterruptamente por políticos filiados ao PSDB⁹, partido que, desde as décadas de 1980 e 1990, se consolidou como principal representante da elite paulista, associando-se a um discurso de modernização administrativa e a um modelo estatal neoliberal (Jacomini, Nascimento e Stoco, 2023). Atualmente, o Estado é administrado por Tarcísio de Freitas, do Partido Republicanos, mas que está dando continuidade ao mesmo projeto neoliberal para o Estado de São Paulo.

Quanto à adoção da NGP em São Paulo, de acordo com Jacomini, Nascimento e Stoco (2023, p. 03), ela está alinhada com características ideológicas locais, combinando traços liberais e conservadores em sua aplicação:

⁹ Há em alguns momentos casos em que os vice-governadores, de outros partidos, assumiam quando o titular se ausentava para disputar eleições presidenciais.

No caso do conservadorismo, a distinção de São Paulo como Estado líder do desenvolvimento nacional remonta aos projetos da elite paulista que marcaram acentuadas transformações sociais no início do século XX. O projeto político conservador das classes dominantes recorre ao liberalismo econômico como forma de promoção e manutenção das bases de dominação econômica e cultural, articulando interesses arcaicos a novas formas de produção e de organização social.

Vejamos a seguir o quadro dos governadores e secretários de educação de 1996 até 2025:

Quadro 1 - Governadores do Estado de São Paulo a partir de 1995 e os respectivos secretários da Educação

Período	Governador	Secretária(o) da Educação
01/1995 – 12/1998	Mário Covas Filho	Rose Neubauer
01/1999 – 12/2002	Mário Covas (falecido em 2001) / Geraldo Alckmin	Rose Neubauer
01/2003 – 03/2006	Geraldo Alckmin	Gabriel Chalita
03/2006 – 12/2006	Cláudio Lembo	Gabriel Chalita
01/2007 – 03/2010	José Serra	Maria Lúcia Vasconcelos (2006–2007) / Maria Helena Guimarães de Castro (2007–2009) / Paulo Renato Souza (2009–2010)
03/2010 – 12/2010	Alberto Goldman	Fernando Padula Novaes (interino)
01/2011 – 12/2014	Geraldo Alckmin	Herman Voorwald
01/2015 – 03/2018	Geraldo Alckmin	Cleide Bauab Eid Bochixio (interina) / José Renato Nalini
03/2018 – 12/2018	Márcio França	João Cury
01/2019 – 04/2022	João Doria	Rossieli Soares
04/2022 – 12/2022	Rodrigo Garcia	Hubert Alquéres
01/2023 – Presente	Tarcísio de Freitas	Renato Feder

Fonte: SOARES (2023, p. 18).

Considerando esse cenário, as chamadas reformas viajantes, introduzidas nas redes estaduais e, conseqüentemente, nas unidades escolares brasileiras, por terem sido elaboradas sob a influência de organismos internacionais, acabaram por desconsiderar as peculiaridades de cada sistema de ensino e de suas realidades locais. Theresa Adrião (2006) aponta que, com a difusão internacional dos chamados “novos padrões de gestão”, impulsionada por organismos como o Banco Mundial, difundiram-se novas concepções voltadas à criação de mecanismos de monitoramento e avaliação, bem como de sistemas de testes, acompanhamento e descentralização administrativa, todos orientados para a consolidação das chamadas “escolas eficazes”. A autora destaca que, nesse contexto, passou-se a incorporar no vocabulário educacional o termo “gestão escolar”, que gradativamente substituiu o termo “administração escolar”, revelando não apenas uma mudança terminológica, mas a introdução de uma racionalidade de caráter empresarial no campo da educação.

No Estado de São Paulo, conforme analisa Maria José Fernandes (2010), esse movimento se materializou por meio de um processo de reestruturação técnico-administrativa iniciado com a “Escola de Cara Nova”, slogan criado para simbolizar o projeto de “modernização” da escola pública paulista. Tal reforma, ao propor mudanças estruturais, organizacionais e pedagógicas, atingiu de forma direta todos os sujeitos escolares, posto que ela foi imposta de maneira vertical, sem a participação do corpo docente, porém toda ela definida por especialistas e técnicos do governo.

De acordo com Ganzeli (2019), ao assumir a SEDUC-SP, Rose Neubauer identificou a necessidade de reformular a estrutura e o funcionamento da rede estadual, a qual considerava marcada por um modelo burocrático, pouco eficiente e pouco funcional, dizendo que a educação paulista possuía sérios problemas, como uma grande centralização administrativa, desproporcional à sua máquina pública, além de ter altas taxas de evasão e reprovação escolar, que na época chegavam a 30%, como não dispor de instrumentos de avaliação e de controle da qualidade dos serviços educacionais.

Dada a justificativa, a partir de 1996 um conjunto de normativas deu origem à reforma denominada “Escola de Cara Nova” que promoveu uma série de ações voltadas à reorganização do sistema escolar paulista. Entre as principais medidas destacou-se a separação das escolas por etapas de ensino, com unidades destinadas aos anos iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª séries) e outras voltadas aos anos finais (5ª a 8ª séries), acompanhada do estímulo à municipalização das séries iniciais. Essa reestruturação foi acompanhada da criação dos ciclos de aprendizagem, que ofereceram as bases para a implementação da progressão continuada, que

acabava com a repetência por notas, e de programas de aceleração da aprendizagem, com recuperação nas férias escolares, além da instituição de um sistema próprio de avaliação externa, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), voltado à mensuração dos resultados educacionais e ao monitoramento do desempenho das escolas da rede (Fernandes, 2010; Ganzeli, 2019).

De acordo com Adrião (2006) essa primeira reforma estava ancorada em três diretrizes, a saber: 1ª reforma e racionalização da rede administrativa; 2ª desconcentração e descentralização de recursos e competências; e 3ª mudanças no padrão de gestão. A primeira diretriz partia-se da crítica de que a Secretaria da Educação operava de forma excessivamente burocratizada, compartimentalizada e distante das necessidades reais das escolas, ganhando destaque a necessidade por uma busca pela informatização dos dados educacionais e a reorganização física e pedagógica da rede. A segunda diretriz propunha a descentralização administrativa e financeira da rede, passando a estimular parcerias entre Estado, municípios e iniciativa privada que, sob o discurso de democratização e eficiência, defendia-se o enxugamento da Secretaria e a municipalização do ensino fundamental, com definição de competências e responsabilidades locais para otimizar recursos e ampliar a oferta educacional. A terceira diretriz, por fim, objetivava mudanças no padrão da gestão escolar, almejava propor maior autonomia administrativa e pedagógica e criou um sistema de avaliação de resultados.

Ganzeli (2018, p. 05) aponta que

O conjunto de reformas educacionais teve como objetivo principal a diminuição dos serviços oferecidos pelo governo estadual, com a transferência de escolas para os municípios, bem como ampliar a capacidade de controle dos órgãos centrais da Secretaria da Educação, considerando a avaliação de resultados como um elemento fundante na nova dinâmica organizacional da rede estadual de ensino.

A lógica gerencial na administração da educação paulista foi sendo reforçada, ao longo dos anos de governo do PSDB, com a edição de grande número de normativas que promoveram a responsabilização dos docentes no processo de melhoria da qualidade do ensino.

Pode se perceber, contudo, que esse conjunto de reformas se apropriou de pautas historicamente defendidas pelos/as docentes, mas transformando-as em instrumentos de legitimação de seus próprios projetos e, muitas vezes, em justificativas para a redução das responsabilidades sociais do Estado. Ideias como a democratização da gestão, a valorização da escola como espaço de formação docente, o trabalho coletivo e a autonomia escolar passaram

a ser ressignificadas no discurso reformista, que buscava persuadir professores/as e comunidade escolar sobre a necessidade das mudanças propostas (Fernandes, 2010).

Em 2001, o então governador Mário Covas veio a falecer, em 6 de março, antes de concluir o seu segundo mandato iniciado em 1999. Seu vice, Geraldo Alckmin, do PSDB, assumiu o governo e permaneceu até o final da gestão, sendo posteriormente eleito governador em 2002. Nesse interim, com as estruturas administrativas e pedagógicas já consolidadas, mas sem que isso se refletisse em resultados positivos nas avaliações externas, o governo paulista buscou novas estratégias de estímulo para o desempenho das escolas. Nesse contexto, foi criado, em 28 de dezembro de 2001, o programa de bônus-mérito, voltado à bonificação financeira de servidores (Fernandes, 2010).

Desta forma, a Lei Complementar nº 909, de 28 de dezembro de 2001, que instituiu o Bônus Mérito aos docentes da rede estadual paulista, criou uma gratificação excepcional de caráter anual. De acordo com essa primeira normativa, o pagamento estava condicionado à avaliação do desempenho do profissional somada à aferição da frequência, sendo que, nesse momento inicial, o critério de recebimento estava essencialmente vinculado à assiduidade e à regularidade funcional durante o exercício de 2001, não havendo uma relação direta com resultados pedagógicos ou indicadores de produtividade, mas no decorrer dos anos seguintes passou cada vez mais a ficar atrelada aos resultados do SARESP. Essa lei marcou o primeiro passo na introdução de mecanismos de controle e avaliação na política educacional paulista (São Paulo, 2001).

Fato pertinente, que com Geraldo Alckmin começando seu novo governo, agora eleito, a secretária de educação, Rose Neubauer, pediu o desligamento da pasta, em abril de 2002, vindo a assumir a secretaria Gabriel Chalita, que ficou no cargo até 31 de março de 2006. Fernandes (2010, p. 06) adverte que

Entre os anos de 2002 e 2006, novas medidas aprofundaram a presença dos princípios da gestão gerencialista e performática nas escolas públicas paulistas. A política de avaliação de desempenho das escolas e dos professores, já implementada por Rose Neubauer, foi intensificada, consolidando um modelo educacional orientado por resultados. Termos como bônus mérito, avaliação de desempenho, desempenho profissional e avaliação externa tornaram-se parte do cotidiano docente, estabelecendo padrões de conduta e de trabalho. A lógica da performatividade passou a influenciar diretamente a elaboração dos currículos, o desenvolvimento de projetos e até a própria formação dos professores na rede estadual.

Durante a década de 2000, por conseguinte, toda uma lógica voltada para resultados começa a se consolidar, em que o bônus por desempenho passa a ser percebido pelos professores como uma forma de complementar a renda, especialmente diante da significativa desvalorização salarial da categoria. As escolas, por sua vez, passaram a direcionar seus esforços para o cumprimento das metas estabelecidas nas avaliações externas, em especial no SARESP, na expectativa de garantir a bonificação anual. Essa dinâmica reforçou a política de responsabilização docente, levando muitos profissionais a aceitarem o mecanismo como inevitável, ainda que reconhecessem que o baixo desempenho dos estudantes resultava, em grande parte, de problemas estruturais da rede. Assim, o foco da política educacional deslocou-se das condições sistêmicas e coletivas para o desempenho individual e local, naturalizando a ideia de que a qualidade da educação depende exclusivamente do esforço das escolas e de seus professores (Soares, 2023).

Durante o período que Chalita ficou à frente da pasta da educação, foi pensado um novo slogan para a SEDUC-SP: “Escola do Acolhimento” (Fernandes, 2010). Segundo Jacomini, Nascimento e Stoco (2023), o período compreendido entre 2003 e 2006 foi marcado por uma política educacional orientada pela racionalização administrativa e pela ampliação das parcerias público-privadas, refletindo a continuidade da lógica gerencial implantada na década anterior. Nesse contexto, o Programa Escola da Família (PEF) tornou-se uma das principais ações da Secretaria de Educação, promovendo a abertura das escolas aos finais de semana e estimulando a presença da comunidade no espaço escolar. No entanto, embora o discurso oficial enfatizasse a participação social, as instâncias de decisão e deliberação coletiva não foram fortalecidas, limitando a participação comunitária a um caráter mais funcional e assistencial, sem efetiva democratização da gestão escolar.

Outra criação nesse período que vale a pena destacar foi o projeto Escola de Tempo Integral (ETI), posto que foi a primeira experiência com escolas em tempo integral na rede paulista, que antecedeu o Programa de Ensino Integral (PEI). Segundo Maria Cação (2017), ao propor o enriquecimento do currículo básico e a inserção de temas transversais, o programa pretendia criar vivências educativas que favorecessem o desenvolvimento pessoal, social e cultural dos estudantes e para alcançar tais objetivos, buscou-se ampliar o tempo de permanência dos alunos do ensino fundamental na rede estadual, estendendo a jornada escolar de cinco para nove horas diárias, como forma de intensificar as possibilidades de aprendizagem e fortalecer o vínculo com a escola pública.

O secretário buscou redirecionar os objetivos da SEDUC-SP para uma educação voltada para a cidadania e melhorar a imagem de rigidez com que ela havia formada pela gestão anterior. Sobre essa peculiaridade, Fernandes (2010, p. 80) pondera que

Algumas medidas implantadas pela secretária anterior, como a recuperação nas férias, a flexibilização curricular do ensino médio e as salas-ambientes, foram extintas, enquanto outras foram incorporadas ao pacote original. Entre as novas ações que chegaram às escolas, destacam-se o Programa Escola da Família, o Projeto Escola da Juventude, o Ensino Médio em Rede, o Programa de Formação de Professores “Teia do Saber”, além da aproximação da Secretaria com as Diretorias Regionais por meio de capacitações realizadas via videoconferência. As transformações ocorridas foram significativas, marcadas por uma clara preocupação oficial com a exposição midiática e com os projetos desenvolvidos pelos professores, geralmente pontuais, empacotados e desconectados das condições reais de trabalho, acompanhadas ainda de uma ênfase excessiva no papel socializador da escola, expressa na ideia de uma “escola do acolhimento” em substituição à “escola do conhecimento”.

A análise desse primeiro período evidencia que a implantação do gerencialismo na rede estadual paulista não se limitou a ajustes organizacionais, mas inaugurou uma nova racionalidade educacional, na qual a avaliação externa e a lógica performativa passaram a orientar políticas, práticas e expectativas sobre o trabalho docente. A criação do SARESP, associada à implementação do bônus-mérito, consolidou os primeiros mecanismos formais de responsabilização das escolas e dos/as docentes, deslocando o foco das condições estruturais para o desempenho individual e institucional.

Contudo, embora o discurso oficial enfatizasse modernização, autonomia e democratização, o que se observou foi o fortalecimento de dispositivos de regulação que condicionaram o cotidiano escolar a indicadores quantitativos e metas de produtividade. Essa lógica, introduzida de maneira progressiva durante a década de 1990 e início dos anos 2000, preparou o terreno para a fase seguinte, na qual o gerencialismo deixa de ser apenas implantado e passa a ser consolidado como eixo estruturante da política educacional paulista.

Assim, na próxima subseção, examinaremos como, entre 2007 e 2018, a educação estadual foi progressivamente orientada por metas de desempenho, pela padronização curricular e pela ampliação das parcerias empresariais, aprofundando a lógica de controle iniciada nesta primeira fase.

2.2 Segunda fase (2007–2018): consolidação da educação orientada por metas

A segunda fase do gerencialismo na rede estadual paulista, compreendida entre 2007 e 2018, marca o momento em que a lógica da gestão por resultados se consolida como eixo estruturante das políticas educacionais do Estado. Diferentemente do período anterior, no qual os mecanismos de avaliação e responsabilização estavam em processo de implantação, esta etapa se caracteriza pela articulação sistemática entre currículo centralizado, metas de desempenho e políticas de bonificação, formando um regime de regulação que reorganizou profundamente o trabalho docente e o cotidiano escolar.

Essa segunda fase do gerencialismo na rede estadual paulista teve início após o processo eleitoral de 2006. Geraldo Alckmin deixou o governo para disputar a Presidência da República, e José Serra venceu as eleições e assumiu como governador do Estado de São Paulo. Em 2010, por sua vez, ocorreu o inverso: Serra deixou o governo para disputar a presidência e Alckmin retornou ao comando do governo de SP após vencer as eleições para governador, sendo reeleito em 2014. Essa fase consolidou uma nova filosofia de gestão na SEDUC-SP, marcada pela centralidade dos indicadores, pelo estabelecimento de metas e pelo monitoramento contínuo dos resultados. Programas como o Programa Qualidade da Escola (PQE) e o São Paulo Faz Escola (SPFE) promoveram a centralização curricular por meio dos cadernos de orientação pedagógica, dispositivos que alinharam o trabalho das escolas aos referenciais avaliativos do SARESP.

Diante desse cenário, em 2006, com José Serra eleito para o governo do Estado de São Paulo, Gabriel Chalita deixou a Secretaria da Educação, que passou a ser ocupada por Maria Lúcia Vasconcelos (2006-2007), Maria Helena Guimarães de Castro (2007-2009) e, posteriormente, por Paulo Renato Souza (2009-2010). Após José Serra deixar o governo para disputar a Presidência, Fernando Padula Novaes assumiu interinamente a pasta até o final de 2010 (Soares, 2023).

De acordo com Jacomini, Nascimento e Stoco (2023), esse período marca a inauguração de uma nova filosofia de gestão na rede paulista, materializada pelos programas PQE e SPFE, oficialmente instituídos em novembro de 2008, embora suas diretrizes já estivessem em elaboração desde o início de 2007. Esses programas representam uma inflexão em relação à gestão de Chalita e sinalizam o aprofundamento da lógica gerencial na educação estadual. As autoras apontam que a administração passou a ser orientada pelos princípios da gestão por resultados e pela busca de uma qualidade mensurável, consolidando um modelo educacional

estruturado em currículo centralizado e materiais padronizados destinados a estudantes, professores/as e gestores/as.

O PQE, regulamentado pela Resolução SE nº 74, de 6 de novembro de 2008, durante a gestão de Maria Helena Guimarães de Castro, estruturou a implantação do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) e consolidou a lógica da gestão por resultados, vinculando a bonificação por desempenho aos indicadores das escolas. O programa instituiu um sistema de avaliação baseado em metas específicas e individualizadas para cada unidade escolar, com o objetivo de orientar a gestão e promover a melhoria da qualidade e da equidade do ensino. O cálculo do IDESP passou a considerar dois critérios complementares: o desempenho dos estudantes no SARESP e o fluxo escolar, medido pelas taxas de aprovação. Além disso, a resolução previu a fixação de metas progressivas até 2030 (São Paulo, 2008a).

O SPFE, por sua vez, abrangeu um conjunto de normativas visando a implementação de uma nova proposta curricular para a rede. Fernandes (2010, p.81) contextualiza que

Em 2008, depois de os indicadores avaliativos – ENEN, PISA e SARESP – publicizarem o fracasso do ensino público paulista e, portanto, do modelo educacional adotado há mais de uma década, “São Paulo faz escola” foi o novo jargão utilizado para as medidas centralizadoras e reformistas que, desde então, têm chegado até as escolas.

Vale ressaltar as consequências que a autora pontua:

Novas relações de hierarquia, procedimentos de motivação e mecanismos de reorganização chegaram às escolas, cujos sujeitos ganharam outra dimensão, uma dimensão assentada, cada vez mais, no trabalho individual, em detrimento do coletivo, bem como na centralização das medidas e no contínuo controle por meio das avaliações externas (Fernandes, 2010. p.81)

Jacomini *et al.* (2021) observam que o processo de centralização curricular instaurado na rede estadual paulista expressa uma clara redução da autonomia docente na elaboração e na implementação das propostas pedagógicas, comprometendo os processos coletivos de construção do trabalho escolar, o que evidencia a tentativa de alinhar o trabalho pedagógico da rede às diretrizes de controle e eficiência características das reformas educacionais de inspiração gerencialista.

Esse processo de centralização, como vimos, surgiu da necessidade de padronizar o ensino em função das avaliações externas. No início de 2008, a SEDUC-SP elaborou o primeiro

material padronizado, conhecido como “jornal”, destinado à revisão dos conteúdos nos quarenta primeiros dias de aula, com o propósito de nivelar os aprendizados e preparar o terreno para a futura implementação do novo currículo. Após esse período de revisão, naquele ano, foram entregues aos professores os primeiros “cadernos” com orientações pedagógicas, visando adequar as práticas docentes às diretrizes curriculares que seriam oficialmente instituídas ao final de 2008. Assim, no ano seguinte, em 2009, os “Cadernos do Aluno”, “Cadernos do Professor” e “Cadernos do Gestor” passaram a compor o programa SPFE, consolidando a política de padronização curricular e de gestão por resultados na rede estadual paulista (Hand e Júnior, 2010; Jacomini et al., 2021)

Professores/as e alunos/as passaram a receber os cadernos distribuídos da seguinte forma: cada docente e estudante recebia um conjunto de quatro cadernos por disciplina e série, entregues às escolas no início de cada bimestre letivo. Esses materiais contemplavam as áreas de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Matemática, Biologia, Física, Química, História, Geografia, Filosofia e Sociologia, totalizando quatro volumes bimestrais ao longo do ano (Hand e Júnior, 2010). O material trazia propostas de situações de aprendizagem destinadas a orientar o trabalho docente no ensino dos conteúdos de cada disciplina. Neles, os conteúdos, habilidades e competências vinham acompanhados de instruções detalhadas sobre procedimentos, métodos, estratégias de ensino, avaliação e recuperação, configurando-se como um guia prescritivo da prática pedagógica. E o que se observava, novamente, era um distanciamento entre aqueles que elaboravam a proposta e os que efetivamente a executavam no cotidiano escolar (Hand e Júnior, 2010).

À vista disso, esse mecanismo gerencial só se consolida com a atualização da legislação referente ao pagamento do Bônus por Resultados. De acordo com Jacomini et al. (2021), a partir desse momento o SARESP passa a servir como base para a composição do IDESP, orientando o cálculo da bonificação anual concedida aos/às servidores/as da educação. Essa vinculação estabeleceu uma lógica de responsabilização que transformou as metas, índices, fluxos de matrícula, transferências e taxas de evasão em variáveis centrais para o cálculo do desempenho escolar. Consequentemente, os resultados quantitativos deixaram de ser apenas instrumentos de diagnóstico e passaram a definir a pauta curricular e as práticas pedagógicas, submetendo o trabalho de gestores/as e professores/as à lógica da produtividade e à pressão constante pelos números do desempenho.

Esse movimento revela a coerência interna de um modelo de gestão que se fecha sobre si mesmo: primeiramente, centraliza-se e padroniza-se o currículo, de modo a alinhar o material

didático e as práticas pedagógicas às matrizes de referência do SARESP; em seguida, o próprio SARESP passa a sustentar o cálculo do IDESP; e, conseqüentemente, a definição das metas de desempenho que orientarão o pagamento do Bônus por Resultados. Estrutura-se um ciclo gerencial em que currículo, avaliação e bonificação se retroalimentam, consolidando um sistema de controle que transforma o fazer docente em mera execução de tarefas previamente definidas.

Outra marca desse período foi a consolidação das atuais categorias funcionais de docentes, em especial a Categoria F e a Categoria O, que reconfiguraram o vínculo de trabalho na rede estadual, uma vez que até 2007 os/as professores/as eram classificados/as basicamente como efetivos, aprovados em concurso público, e temporários, contratados/as pela Lei nº 500/1974, que regia a Admissão de professores em Caráter Temporário (ACTs). Dessa forma, com a Lei Complementar nº 1.010/2007, determinou-se que todos/as os/as docentes contratados/as que estivessem em exercício na data de 02 de junho de 2007 adquiririam estabilidade e seria garantido direitos análogos aos dos efetivos, condição que mais tarde passou a ser regulamentada e identificada como Categoria F (São Paulo, 1974; São Paulo, 2007).

A lei acima, contudo, ao considerar apenas quem estava com aulas atribuídas naquele momento, não protegeu docentes que haviam trabalhado por anos na rede, mas que, por motivos circunstanciais, estavam sem aulas atribuídas exatamente na data de corte. Assim, ficaram fora da estabilidade profissionais experientes, enquanto outros/as com pouco tempo de atuação foram beneficiados/as por estarem em exercício no dia da publicação.

A partir dessa mudança, formaram-se três grandes grupos de docentes: Categoria A, profissionais que passaram e passam em concursos públicos e possuem prioridades nas atribuições de aulas. Os Categoria F, que obtiveram estabilidade excepcional em 2007, e que embora tenham os mesmos direitos funcionais que a Categoria A, nas atribuições de aulas escolhem após os efetivos; e os Categoria O, contratados/as temporários/as após 2007, com vínculos precários, submetidos/as à rotatividade constante e à incerteza anual sobre a atribuição de aulas. Importante destacar que há outras Categorias funcionais atualmente na rede, mas que são usadas em casos excepcionais, como o Categoria C, que são remanescentes de concursos em andamento ou Categorias V, que são profissionais sem aulas atribuídas e que ficam apenas como professores eventuais, na substituição de aulas pontuais, mas ambas igualmente contratados de forma temporária.

Dando continuidade, com as novas eleições à vista, em 2010, o então governador José Serra afastou-se do cargo para concorrer à presidência da República, abrindo espaço para que

Geraldo Alckmin fosse novamente lançado como candidato ao governo do Estado de São Paulo. Vitorioso no pleito, Alckmin reassumiu o comando do Estado, sendo posteriormente reeleito e permanecendo à frente do Executivo paulista até 2018. Nesse período, a SEDUC-SP teve como os principais gestores, Herman Voorwald, que ocupou o cargo de 2011 a 2015, e, em seguida, José Renato Nalini, que esteve à frente da pasta de 2016 a 2018 (Soares, 2023).

Tendo agora como slogan o “Programa Educação Compromisso de São Paulo” (PECSP), Eliane Bruini (2021, p.15) enumera que o programa foi sustentado nos seguintes pilares: “1) Gestão de pessoas; 2) Gestão pedagógica com foco no aluno; 3) Educação integral; 4) Gestão organizacional e financeira; 5) Mobilização e engajamento da rede e da sociedade em torno do processo de ensino e aprendizagem”.

Segundo Bruini (2021), o programa representou um novo ciclo das reformas gerenciais na rede estadual paulista, articulando-se diretamente à lógica empresarial e à ampliação das parcerias público-privadas (PPP). A autora destaca que sua implementação ocorreu por meio da Associação Parceiros da Educação (APE), organização fundada em 2004 por empresários paulistas, que passou a atuar como “apoio especializado” da SEDUC-SP na execução do programa. Foi por intermédio dessa associação que se contratou a consultoria McKinsey & Company, responsável pela elaboração de diagnósticos, relatórios estratégicos e pacotes de ações voltados à implantação do PECSP, definindo intervenções, marcos de implementação e estratégias gerenciais destinadas a reorganizar a rede estadual sob a lógica da eficiência e dos resultados.

A APE atuou na coordenação para a contratação de outras duas consultorias para apoiar a execução do programa: o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), de Pernambuco, responsável pela formulação do modelo pedagógico que deu origem ao Programa de Ensino Integral (PEI), implementado em 2012 no Estado de SP, e a Falconi Consultores de Resultado, de Minas Gerais, com foco em gestão empresarial, que ficou encarregada de desenvolver o modelo de gestão por resultados, tomando como referência a experiência das escolas de tempo integral. Dessa última parceria, resultou a criação do Programa Gestão em Foco, em 2017, concebido para aprimorar os mecanismos de acompanhamento, metas e avaliação da rede estadual de ensino.

Em relação ao Programa de Ensino Integral (PEI), ele promoveu significativas transformações na rotina docente, como a ampliação da jornada de trabalho e a incorporação de práticas gerenciais típicas do setor privado, a exemplo da Avaliação 360°. Criado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e inspirado na experiência das escolas de

tempo integral do Estado de Pernambuco, o programa buscou disseminar a lógica empresarial na gestão escolar por meio do modelo denominado Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), que introduziu as seguintes premissas nas escolas pertencentes ao programa: protagonismo, corresponsabilidade, excelência em gestão, formação continuada e replicabilidade (Ganzeli, 2019).

Segundo o documento orientador do programa TESE, ele foi uma adaptação para a realidade escolar tendo como base a Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), objetivando levar conceitos gerenciais para que os gestores escolares pudessem atingir de forma previsível e estruturada os objetivos da escola:

A educação de qualidade deve ser o negócio da escola - o que ocupa a mente de cada um dos seus integrantes, de acordo com suas áreas específicas; deve gerar resultados – satisfação da comunidade pelo desempenho dos educandos, educadores e gestores. Todos estão a serviço da comunidade e dos investidores sociais e devem se sentir realizados pelo que fazem e pelos resultados que obtêm (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, s.d, p. 08)

O documento orientador não esconde em momento alguma essa relação de escola/empresa e de cidadão/cliente

A tecnologia empresarial considera o cliente e o investidor como fontes de vida. Ora, se não houver cliente – alguém que precise dos serviços – e se não houver alguém que invista, não há empresa. Logo, se não houver comunidade que necessite de uma escola de qualidade e se não houver investidor disposto a prover os recursos, não haverá um Centro de Ensino naquela localidade. Portanto, o objetivo do gestor (empresário individual) e da equipe (empresário coletivo) é agregar valor às duas fontes de vida, ou seja, riquezas morais e riquezas materiais, garantindo a satisfação da comunidade e do investidor social (poder público e iniciativa privada) (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, s.d, p. 09)

Dada as justificativas acima, segundo Flávia Seimandi (2024), o PEI teve início de forma experimental, sendo aplicado em apenas 16 unidades escolares escolhidas entre as 3.978 escolas de Ensino Médio regular existentes na rede estadual. Nesse primeiro momento, a seleção privilegiou instituições que já demonstravam desempenho superior nas avaliações externas e dispunham de condições estruturais mais favoráveis ao desenvolvimento do projeto. Atualmente, segundo as informações da SEDUC-SP, em 2024 há cerca de 2.332 escolas PEI e com previsão de ampliação para mais 65 unidades em 2025 (São Paulo, 2024b).

Em relação às condições de trabalho, o PEI redefiniu aspectos centrais dessa dimensão ao instituir uma regulamentação específica para o programa. Desde sua implementação, parte-se do pressuposto da adesão voluntária do/a professor/a, que deve assinar um termo de compromisso e assumir sua função como profissional designado/a, estando ciente de que poderá ser desligado/a e retornar a uma escola de tempo parcial, que atualmente são denominadas de escolas regulares. Inicialmente, apenas docentes efetivos e estáveis (categoria F), que já tivessem concluído o estágio probatório e fossem aprovados em um processo seletivo com entrevista e análise de frequência, podiam ingressar no programa. No entanto, atualmente, essa possibilidade foi ampliada, permitindo a participação de professores contratados (categoria O) e daqueles que ainda não finalizaram o estágio probatório (São Paulo, 2012; São Paulo 2024c).

A jornada de trabalho, por sua vez, passou a ser regida pelo Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI) e chamado atualmente de Regime de Dedicação Exclusiva (RDE), que estabelece uma carga de 40 horas semanais cumpridas integralmente no ambiente escolar. De tal modo, o um terço da jornada destinado às atividades de planejamento, estudo, formação e avaliação, conforme previsto na Lei Federal nº 11.738/2008, deve ser realizado na própria unidade escolar. Para compensar essa dedicação exclusiva, foi instituída uma gratificação adicional sobre os vencimentos, originalmente fixada em 75% do salário-base. Contudo, a Lei Complementar nº 1.374/2022 alterou esse percentual para um valor fixo, atualmente correspondente a R\$ 2.120,00 mensais para docentes e R\$ 3.180,00 para integrantes das equipes gestoras (Brasil, 2008; São Paulo, 2022)

No entanto, para a permanência no PEI, cabe aos/às docentes assumirem integralmente os compromissos previstos nas normas do programa, estando cientes, no ato da designação, de que se submeterão à resolução vigente que regulamenta sua atuação. Atualmente, o documento estabelece, entre outros pontos, que os/as professores/as devem obter aprovação nas avaliações de desempenho periódicas e específicas relacionadas às funções exercidas nas unidades escolares. No que se refere à cessação da designação, ela pode ocorrer em casos de afastamentos, licenças ou faltas justificadas iguais ou superiores a trinta dias, consecutivos ou intercalados, bem como por desempenho insatisfatório nas avaliações. Prevê ainda que, em situações excepcionais, a manutenção ou cessação da designação poderá ocorrer mediante decisão devidamente fundamentada do/a Dirigente Regional de Ensino, considerando o interesse da administração ou as necessidades pedagógicas da escola (São Paulo, 2024c).

Fato pertinente a ser observado, em consonância com Girotto e Jacomini (2019), é que essa estrutura acaba por concentrar o poder nas mãos dos/as gestores/as, especialmente do/a

diretor/a escolar, o que acarreta uma maior subserviência dos/as professores/as aos ditames do PEI. Não por acaso, expressões como “ninguém o obrigou a vir para o PEI” tornaram-se corriqueiras, reforçando um ambiente de cobranças em que a vigilância é permanente e que, por conseguinte, gera um clima de insegurança e temor diante da possibilidade de cessação das designações, sentimento intensificado pela pressão constante pelo cumprimento das metas institucionais.

Uma vez que o PEI foi pensado pela ICE com base no TESE, algumas ferramentas de gestão oriundas do setor empresarial adentraram de forma explícita ao programa, a começar pelo famoso Ciclo PDCA (Planejar, Fazer, Checar e Agir), que orienta as práticas escolares na perspectiva da melhoria contínua. Esse modelo gerencial é operacionalizado por meio de um conjunto de instrumentos que permitem a monitoria sistemática das metas e o controle dos resultados. Dentre as ferramentas que são operacionadas pelo PDCA no PEI, destacam o Plano de Ação, o Programa de Ação, o Mapa de Competências e o Guia de Aprendizagem. Tais documentos, que devem ser elaborados de forma articulada entre equipe gestora e corpo docente, visam integrar o planejamento pedagógico às metas institucionais e aos indicadores de desempenho definidos pela Secretaria da Educação.

O Programa de Ação, por exemplo, constituía-se como um documento individual de cada professor/a ou gestor/a, servindo de base para aferição da avaliação de desempenho. Essa avaliação articulava-se à Avaliação 360°, compreendida no PEI como uma avaliação de competências. Adaptada do modelo de gestão empresarial, essa ferramenta pressupunha que todos/as fossem avaliados/as por todos/as, contemplando a autoavaliação, a avaliação pelos pares e pela equipe gestora, integrando-se ao Mapa de Competências. De acordo com o Modelo Pedagógico e de Gestão do PEI, seu propósito era favorecer a identificação de potencialidades e fragilidades individuais, subsidiando processos de formação e desenvolvimento profissional (São Paulo, 2013)

Vale ressaltar, contudo, que muitas dessas ferramentas de gestão encontram-se atualmente inativas, considerando que o foco do atual secretário de educação, Renato Feder¹⁰, se concentra em um sistema integrado de plataformas digitais controladas por um Power BI¹¹, que monitora e cobra metas de uso em toda a rede estadual paulista, conforme será detalhado adiante. Apesar disso, a ferramenta de Avaliação 360° permanece em vigor, mantendo entre

¹⁰ Importante destacar que Renato Feder é um empresário brasileiro e que, entre os anos de 2003 e 2018, foi acionista e CEO da Multilaser, empresa brasileira de capital aberto que atua no campo da Tecnologia.

¹¹ Power BI: ferramenta de Business Intelligence desenvolvida pela Microsoft, utilizada para análise e visualização de dados por meio de painéis interativos e relatórios dinâmicos.

os/as docentes um clima de estresse elevado, como observam Giroto e Jacomini (2019). Para os autores, a adoção de instrumentos de avaliação inspirados na lógica empresarial desloca o foco formativo da dimensão coletiva do trabalho docente para o desempenho individual, reforçando uma cultura de responsabilização e performatividade alinhada aos princípios da gestão gerencial.

Por sua vez, no que se refere ao Programa Gestão em Foco, este foi implementado como projeto piloto em 2016, inicialmente apenas na Diretoria de Ensino da Região Leste 4, da capital paulista. A plataforma tinha como objetivo dar transparência às ações e ao desempenho das escolas da rede estadual, permitindo o acompanhamento sistemático de resultados (Soares, 2023). Conforme apontado anteriormente, o grupo Falconi Consultores de Resultado foi contratado para desenvolver o programa, introduzindo a ferramenta denominada Método de Melhoria de Resultados (MMR), fundamentada na metodologia PDCA, utilizada amplamente no setor empresarial (Jacomini, Nascimento e Stoco, 2023).

Nessa direção, o MMR ao ser introduzido de forma gradual na rede estadual, parte da perspectiva de que todos os problemas escolares estão relacionados à gestão escolar, e não à gestão educacional em sentido mais amplo. Assim, questões como evasão, baixa frequência e baixo desempenho dos/as estudantes são compreendidas como resultantes de falhas internas à própria escola. Dentro dessa lógica, o MMR atribui aos sujeitos escolares a responsabilidade de identificar e propor soluções para tais problemas. Cabe destacar que, ao buscarem pelas causas-raiz dessas dificuldades, os/as profissionais devem concentrar-se exclusivamente nos fatores intraescolares, desconsiderando as múltiplas dimensões externas que atravessam o processo educativo (Jacomini, Nascimento e Stoco, 2023).

Entre as etapas do MMR destacam-se a identificação do problema, a definição da causa raiz, o brainstorming¹² coletivo com os/as integrantes da equipe escolar, a elaboração do Plano de Ação utilizando a metodologia 5W2H¹³, o acompanhamento das metas e, por fim, a padronização das práticas consideradas eficazes. O MMR propõe, assim, que as escolas analisem seus indicadores e estabeleçam estratégias de melhoria contínua, de acordo com Soares (2023) e Jacomini, Nascimento e Stoco (2023).

¹² Brainstorming: técnica de geração de ideias em grupo, usada para estimular a criatividade e a produção de soluções ou propostas por meio da livre associação e da suspensão temporária de críticas.

¹³ 5W2H: ferramenta de planejamento e gestão que organiza ações a partir de sete perguntas-chave: *What* (o quê?), *Why* (por quê?), *Where* (onde?), *When* (quando?), *Who* (quem?), *How* (como?) e *How much* (quanto custa?). Seu objetivo é esclarecer, sistematizar e facilitar a execução de projetos ou tarefas.

A análise desta segunda fase demonstra que a gestão educacional paulista deixou de operar apenas com mecanismos iniciais de avaliação, passando a funcionar sob o regime de metas, resultados e padronização curricular. A instituição do IDESP, a vinculação da bonificação ao desempenho das escolas, a adoção dos materiais padronizados e a incorporação de consultorias privadas conformaram um sistema de controle que redefiniu o trabalho docente e submeteu o planejamento escolar a roteiros, indicadores e protocolos previamente estabelecidos pela administração central.

Ao consolidar a cultura avaliativa e ampliar a presença de ferramentas gerenciais nas escolas, esse período criou as condições para um novo salto no processo de regulação do trabalho pedagógico: a digitalização das rotinas escolares, a integração de plataformas de monitoramento e o uso sistemático de sistemas de dados para orientar práticas, metas e decisões.

É justamente esse movimento que caracteriza a fase seguinte, na qual a racionalidade gerencial atinge seu nível mais alto de sofisticação por meio da plataformização da educação pública e da intensificação do controle pedagógico-curricular. A subseção seguinte, desta forma, examinará como, entre 2019 e 2025, a SEDUC-SP passou a ampliar esses mecanismos de monitoramento, redefinindo a função pedagógica das escolas e dos/as docentes no interior da rede estadual paulista.

2.3 Terceira fase (2019–2025): radicalização do controle via plataformização

A terceira fase do gerencialismo na rede estadual paulista correspondente ao período entre 2019 e 2025, essa fase caracteriza-se pela radicalização do controle pedagógico e curricular impulsionada pela plataformização da educação. Esse novo ciclo tem início após a saída de Geraldo Alckmin do governo para disputar as eleições presidenciais de 2018, momento em que João Doria, eleito governador pelo PSDB, assume o comando do Estado e nomeia Rossieli Soares como secretário da educação. Rossieli havia ocupado o cargo de Ministro da Educação durante o final do governo de Michel Temer.

Posteriormente, em 2022, ocorre a eleição governador Tarcísio de Freitas, encerrando um ciclo de 28 anos de governos do PSDB no Estado de São Paulo. Para a SEDUC-SP, Tarcísio nomeia o empresário do setor de tecnologia Renato Feder, que havia ocupado anteriormente o cargo de secretário da educação no Paraná. Esse atual período marca um novo patamar na adoção da racionalidade gerencialista que, diferentemente das fases anteriores, voltadas à implantação e à consolidação dos mecanismos de avaliação e responsabilização, aprofunda a lógica do monitoramento contínuo por meio de plataformas digitais, sistemas de dados em

tempo real e ferramentas de gestão que intensificam o controle sobre o trabalho docente e reconfiguram profundamente o cotidiano pedagógico das escolas.

Nesse período, a SEDUC-SP promoveu um conjunto de reformas que reconfiguraram tanto a estrutura administrativa quanto a dimensão pedagógica da rede estadual. Em 2019, foi homologado o Currículo Paulista, documento orientador alinhado à BNCC de 2017, que atualizou as diretrizes pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. No mesmo ano, instituiu-se o programa Inova Educação, trazendo os componentes curriculares Projeto de Vida, Tecnologia e Inovação e Eletivas para todas as escolas da rede, deixando de ser exclusividade das unidades do PEI, que incorporavam a ênfase nas competências socioemocionais e no protagonismo juvenil, conforme a orientação das políticas educacionais contemporâneas pautadas na BNCC (São Paulo, 2019b).

Durante gestão de Dória e Rossieli, o mundo passou pela pandemia de COVID-19¹⁴, acarretando a suspensão das aulas presenciais no Estado de São Paulo. Em decorrência dela o governo paulista instituiu o Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP), que foi um programa formalizado pelo Decreto Estadual nº 64.982, de 15 de maio de 2020, que definiu a transmissão de aulas pela televisão e por aplicativos digitais como forma de garantir a continuidade pedagógica durante a suspensão das atividades presenciais (São Paulo, 2020).

Em meio a esse cenário, a gestão de Dória e Rossieli promoveu uma expansão significativas das escolas PEI na rede estadual paulista. Se o programa havia se mantido restrito a cerca de 364 escolas até 2018, a partir de 2019, foi gradativamente ampliado, alcançando 1.858 unidades em 2022, distribuídas em mais de 460 municípios e ofertando aproximadamente um milhão de vagas (São Paulo, 2021). Essa expansão foi apresentada pela SEDUC-SP como estratégia para elevar os indicadores educacionais e ampliar o tempo de permanência dos/as estudantes na escola, mas implicou em uma reestruturação profunda das condições de trabalho docente, posto que agora cerca de 45% das escolas da rede paulista faziam parte do PEI. Importante refletir que com quase a metade das escolas nesse formato, aderir ou não ao PEI, tanto para aluno/a, quanto para os/as docentes, pode ter deixado de ser uma livre escolha, uma vez que envolve todo um cerceamento em que para muitos só se torna viável e possível fazer parte do programa.

Chegando as eleições de 2022, com a popularidade em declínio, João Dória desistiu de disputar a reeleição, e o PSDB lançou Rodrigo Garcia como candidato ao governo paulista,

¹⁴ A pandemia da COVID-19 foi uma crise sanitária global causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que começou no final de 2019, na China, e se espalhou pelo mundo em 2020. Como resultado da pandemia, foi decretado o distanciamento social que culminou na migração das aulas presenciais para plataformas digitais.

resultando na primeira derrota do partido após 28 anos de governo ininterrupto. Inserido no contexto da onda conservadora/bolsonarista que se consolidou no país desde a eleição de Jair Bolsonaro, em 2018, o Estado de São Paulo elegeu, especialmente impulsionado por vitórias expressivas nas cidades do interior, o bolsonarista Tarcísio de Freitas, então filiado ao Republicanos. Se, nos governos anteriores dos tucanos¹⁵, ao menos se mantinha à frente da Secretaria da Educação alguém com trajetória vinculada à área educacional, mesmo que sob forte influência de políticas gerencialistas, com Tarcísio de Freitas essa relação se rompe, sendo nomeado para a SEDUC-SP o empresário Renato Feder, ligado ao setor de tecnologia e ex-secretário de Educação do Paraná, simbolizando a consolidação explícita e desavergonhada da lógica empresarial na condução das políticas públicas de educação em São Paulo.

Sob a gestão de Renato Feder, observa-se na SEDUC-SP um avanço expressivo na incorporação de tecnologias e plataformas digitais como instrumentos de orientação e controle do trabalho pedagógico na rede estadual. O CMSP passou a integrar funcionalidades de avaliação, atribuição obrigatória de tarefas para os/as alunos/as, formação técnica de docentes e monitoramento contínuo das práticas pedagógicas, deixando de ser uma medida emergencial para consolidar-se como eixo estruturante da gestão educacional, ancorado na perspectiva do controle e da padronização do trabalho docente. Nesse mesmo contexto, em 16 de março de 2023, foi lançado o programa Sala do Futuro, cuja finalidade declarada era modernizar a educação paulista, com a expectativa de que as “[...] novas ferramentas digitais reduzam em cerca de 25% o abandono às aulas, além de aprimorar o desempenho dos estudantes em classe” (São Paulo, 2023a, s/p).

Foi instituído um sistema de *Business Intelligence* (BI) que passou a ser utilizado em toda a rede, com a finalidade de coletar, analisar e transformar dados educacionais referentes às escolas, aos/as alunos/as, aos/as professores/as e aos/as gestores/as. Esse sistema, denominado *Painel BI – Escola Total*, conhecido na rede apenas por BI Educação, centraliza e interliga as diversas plataformas digitais da SEDUC-SP, configurando-se como uma ferramenta de gestão integrada por indicadores. O painel foi apresentado como um instrumento de monitoramento contínuo, capaz de fornecer informações em tempo real para subsidiar decisões gerenciais, planejar ações voltadas à elevação dos índices de aprendizagem e acompanhar a assiduidade tanto de discentes como de docentes. Trata-se de um sistema estruturado sobre a lógica de “indicador, meta, nota e peso” (São Paulo, 2025a). Isso tudo reforça a perspectiva de

¹⁵ Os filiados ao PSDB são chamados de Tucanos por esse ser o símbolo do partido.

uma educação orientada por métricas de desempenho e pela mensuração permanente das práticas escolares.

De tal modo, um conjunto cada vez mais amplo de ferramentas digitais passou a compor o cotidiano dos sujeitos escolares da rede paulista, como o Diário de Classe Digital interligado ao painel Aluno Presente. Além disso, intensificou-se a utilização de materiais padronizados em formato de slides e de plataformas digitais de uso obrigatório voltadas para algumas disciplinas, a saber: Khan Academy; Alura; Speak; LeiaSP; Elefante Letrado; Matific; Redação Paulista; Tarefa SP, entre outras. Plataformas utilizadas para o cumprimento das metas semanais e mensais acompanhadas pelo BI Educação. Somadas, essas plataformas representaram um custo de R\$ 471.073.439,94 em 2024, ou seja, quase meio bilhão apenas com serviços digitais (Gepud/REPU, 2025).

Durante sua gestão, foi criada a Prova Paulista, de aplicação bimestral e online por meio do CMSP e ao final do ano o Provão Paulista¹⁶ para o ensino médio (São Paulo, 2023b). Tais instrumentos evidenciam o aprofundamento da lógica gerencial e da cultura de mensuração de resultados, deslocando o foco da ação educativa para o cumprimento de metas e para o monitoramento de desempenho individual e institucional.

De acordo com a nota técnica da Rede Escola Pública e Universidade (REPU) com a Grupo Escola Pública e Democracia (GEPUD), as informações mais detalhadas sobre essas ferramentas digitais são pouco precisas, pois há muita falta de transparência, havendo apenas informações genéricas:

Dos programas disponibilizados no site, apenas o “Dignidade Íntima” (combate à pobreza menstrual) e o “Conviva SP” (que inclui plataforma para o registro de ocorrências – p. ex. violência escolar – e acionamento de psicólogos/as) direcionam para algum conteúdo adicional. Contudo, nada acontece quando tentamos acessar programas como “Centro de Mídias SP”, a “Sala do Futuro” e o “Diário de Classe SP”, que envolvem plataformas digitais hoje centrais no (controle do) trabalho desenvolvido nas escolas (Gepud/REPU, 2025, p. 6-7).

No entanto, com toda a estrutura de plataformização consolidada era preciso garantir seu uso e, nesse caso, um conjunto de normativas foi encurralando os sujeitos escolares até que se vissem obrigados/as a não só usarem as plataformas digitais, mas a terem que bater metas de usos. A primeira dessas normativas foi a Resolução nº 64, de 29 de novembro de 2023, que

¹⁶ Provão Paulista: avaliação seriada com questões objetivas e redação, destinada a estudantes da rede estadual paulista, que combina acesso a vagas em universidades públicas com diagnóstico do desempenho escolar.

criou o “Projeto Gestão Educacional Paulista”, instituindo um modelo de acompanhamento e monitoramento sobre Diretorias de Ensino e escolas com foco na melhoria da qualidade e no alcance de metas estabelecidas. Essa resolução objetivou a criação de uma cultura de resultados, com indicadores de desempenhos, estimulando a adoção de práticas gerenciais mais padronizadas e o uso de evidências como base para a tomada de decisão, tendo como finalidades alegadas a elevação da qualidade da aprendizagem, a ampliação da eficiência dos serviços oferecidos aos estudantes e o fortalecimento das capacidades de gestão nas instâncias escolar e intermediária (São Paulo, 2023c).

Por sua vez, a Resolução nº 4, de 19 de janeiro de 2024, estabeleceu o regime de “Avaliação de Desempenho dos Diretores de Escola da rede estadual paulista”, vinculando a permanência no cargo ao cumprimento de metas mensuradas por indicadores previamente definidos. Um dos pontos que merece destaque é o Artigo 2º desta resolução, que diz: “a avaliação de desempenho será constituída pelos seguintes indicadores: I – frequência escolar; II – participação nas avaliações bimestrais; III – uso das plataformas digitais; IV – índice de vulnerabilidade da unidade escolar” (São Paulo, 2024d, s/p). Essa resolução prevê que avaliações insatisfatórias podem resultar em medidas como a remoção do cargo, a designação para funções correlatas ou a participação obrigatória em programas de capacitação.

Nesse sentido, uma vez que a equipe gestora ficou amarrada a essa normativa, necessariamente, todo o corpo docente passou a ser obrigado a alimentar e a buscar o cumprimento das metas de uso e de desempenho das plataformas, criando-se uma obrigatoriedade de forma indireta. A rede paulista ficou submetida a um farol de metas (verde, amarelo e vermelho), gerando toda uma preocupação e, conseqüentemente, mobilização nas escolas para se ter foco exclusivo nesse farol, em que a aprendizagem e os problemas reais da escola passaram a ficar em segundo ou terceiro plano.

A fim de não deixar nenhuma ponta solta, a SEDUC-SP trouxe mais duas normativas que deram poder aos diretores/as para montarem suas próprias equipes de docentes, podendo realocar professores/as de suas escolas, ainda que estes/as pertençam ao quadro de docentes concursados/as e efetivos/as. A primeira delas é a Resolução nº 77, de 24 de outubro de 2024, que disciplina o “credenciamento, transferência, alocação e realocação de docentes no âmbito do Programa Ensino Integral (PEI) em São Paulo”. Ela introduziu critérios que flexibilizam a composição do corpo docente conforme o “perfil” exigido pelas unidades escolares, devendo o/a docente atender à necessidade da escola, além de conceder aos diretores/as a prerrogativa de dispensar docentes considerados/as fora desse perfil, realocando-os/as ou não conforme

avaliação funcional e classificatória (São Paulo, 2024e). A outra é a Resolução nº 83, de 19 de maio de 2025, que estabeleceu a avaliação de desempenho de integrantes do Quadro do Magistério das escolas de tempo parcial e de ensino integral, implicando na permanência de professores/as e na possibilidade de transferência para aqueles/as que obtiverem avaliação insatisfatória (São Paulo, 2025b).

Importante destacar que as resoluções implementadas pela SEDUC-SP durante a gestão de Renato Feder têm sido publicadas sem qualquer consulta prévia às pessoas diretamente envolvidas no processo educacional, em especial professores/as e gestores/as da rede estadual paulista. Outro aspecto relevante é que essas normativas são frequentemente promulgadas sem aviso prévio ou período de transição, o que demonstra a ausência de diálogo e de planejamento participativo. O corpo docente, muitas vezes, é surpreendido por novas resoluções publicadas “da noite para o dia”, que revogam, modificam ou tornam sem efeito normativas anteriores, inclusive aquelas editadas pela própria gestão atual. Essa dinâmica revela um modo de gestão centralizador e verticalizado, marcado pela descontinuidade administrativa e pela falta de transparência, o que acentua a insegurança institucional e a precarização das condições de trabalho docente.

Como exemplo do comentado anteriormente, a Resolução nº 83, de maio de 2025, que dispõe sobre a avaliação de desempenho dos/as professores/as, foi retificada, no final do mesmo ano, pela Resolução nº 146, de 26 de novembro de 2025. Isso reverbera uma prática constante na gestão de Renato Feder. Com essa nova costura feita, a Resolução nº 146 redefiniu os critérios de avaliação de desempenho final dos/as professores/as, a fim de conferir à gestão escolar o poder de decidir pela permanência ou não dos/as docentes na unidade. Com o “farol de desempenho”, os/as docentes que ficarem nas cores amarela ou vermelha deverão, obrigatoriamente, passar por um ciclo de orientação pedagógica, formação e acompanhamento sistemático pela equipe gestora, com registro em um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Contudo, a gestão da escola poderá, ao final desse processo, indicar a não permanência do/a professor/a na unidade e, nessa situação, o/a docente passa a ser submetido/a a uma entrevista conduzida pela Unidade Regional de Ensino (URE), que atribuirá uma nota de 0 a 10 com base em dimensões como planejamento pedagógico, gestão de sala de aula, engajamento, gestão da aprendizagem, convivência e relações interpessoais. A partir dessa nota, a URE organiza uma classificação dos/as entrevistados/as e disponibiliza ao(à) diretor/a uma lista ordenada, a partir da qual ele/ela registra, em sistema, quais docentes serão “priorizados” para

permanência e quais não o serão; inclusive, a ausência do/a docente à entrevista implica automaticamente a atribuição da menor nota possível (São Paulo, 2025c).

Para quem é de fora da rede paulista, é importante esclarecer que o “farol de desempenho” é um painel que sintetiza o resultado da avaliação por meio de três cores: verde, amarelo e vermelho. Ele é definido a partir da combinação entre presença/assiduidade e nota final. Essa nota é calculada pela média simples de cinco indicadores: 1) avaliação dos/as estudantes; 2) avaliação do trio gestor; 3) atingimento das metas do SARESP; 4) realização do curso “Multiplica¹⁷”; e 5) presença em sala de aula. Apenas o farol verde “protege” a permanência do/a docente na unidade, enquanto os faróis amarelo e vermelho o colocam em uma zona de vulnerabilidade, embora se trate de professor/a efetivo/a com estabilidade no cargo.

Percebe-se que a lógica empresarial ao adentrar no cotidiano dos sujeitos escolares, introduzida pelas reformas educacionais, passou a envolver os/as profissionais da educação em uma dinâmica voltada ao cumprimento de metas, avaliações constantes, busca por melhorias contínuas e pela responsabilização direta pelos resultados dos índices escolares. Essa lógica transforma o desempenho institucional em parâmetro central de valoração do trabalho docente, fazendo com que sucesso ou fracasso escolar sejam interpretados como expressões individuais de competência ou de insuficiência profissional. Tais mecanismos, no entanto, vem promovendo uma redefinição dos padrões de conduta e de trabalho dentro das escolas, alterando de forma profunda o cotidiano docente. Como observa Fernandes (2010), essa nova configuração gera nos sujeitos escolares sentimentos de angústia, sofrimento, frustração e adoecimento, revelando os efeitos subjetivos da performatividade e da intensificação do controle sobre o trabalho educativo.

Portanto, nas últimas três décadas o Estado de São Paulo, implantou, consolidou e radicalizou um modelo de política educacional fortemente marcado pela racionalidade gerencialista, em que o discurso da eficiência, da meritocracia e do controle substituiu o horizonte da formação educativa e da democratização da gestão escolar. Desde as primeiras reformas da década de 1990, a educação paulista foi gradativamente convertida em um campo de experimentação de políticas empresariais, nas quais o desempenho mensurável tornou-se o principal critério de qualidade. O processo teve continuidade em sucessivos governos, que,

¹⁷ O Programa Multiplica foi criado com o objetivo de valorizar o conhecimento e as práticas docentes, com base na colaboração entre pares. As formações ocorrem on-line, em horários escolhidos pelos/as professores/as, mediante disponibilidade de vagas. Na prática, porém, têm se reduzido a ensinar como trabalhar com os próprios slides padronizados elaborados pela SEDUC-SP.

embora tenham adotado diferentes slogans e programas, mantiveram a lógica neoliberal de fundo, com a transferência de métodos e instrumentos do setor privado para o público, promovendo uma gestão orientada por resultados, metas e bonificações.

Mais do que uma simples continuidade política, o que se observa é a consolidação de uma cultura de gestão empresarial da educação, na qual as políticas públicas são conduzidas por meio de indicadores, rankings e sistemas digitais de controle pedagógico. O predomínio dessa lógica gerencial, associada à plataformização da escola pública, distancia a educação de sua função social e cidadã, reduzindo-a a um processo produtivo de resultados e de controle de performances.

Diante desse cenário, torna-se urgente reafirmar a escola pública como espaço de direito, diálogo e emancipação, capaz de resistir à mercantilização das políticas educacionais e de (re)significar o trabalho docente sob a perspectiva da autonomia, da coletividade e da formação popular e cidadã. Com efeito, a seção seguinte buscará trazer como anúncio a Educação Popular e os aportes freireanos como forma de esperar sonhos para a reconstrução de uma educação pública democrática, coletiva e solidária como contraponto a racionalidade gerencial.

3 HORIZONTE DEMOCRÁTICO: APORTES FREIREANOS E DA EDUCAÇÃO POPULAR COMO ANÚNCIO DIANTE DO GERENCIALISMO

Nesta seção¹⁸ apresentamos como referencial teórico a Educação Popular articulada aos aportes freireanos sobre a educação, assumindo com eles nosso posicionamento crítico, epistemológico e político a fim problematizar as tensões entre gestão democrática e gestão gerencialista, considerando os princípios estabelecidos pela legislação educacional brasileira e os desafios presentes no cotidiano escolar. Com esse referencial busca-se compreender a realidade social e atuar sobre ela, constituindo-se simultaneamente como resistência e insurgência diante do modelo de educação empresarial vigente, cuja lógica se contrapõe aos princípios da educação democrática que defendemos. A Educação Popular e a pedagogia freireana emergem como um campo teórico-prático comprometido com a transformação da realidade por meio de processos educativos dialógicos, críticos e emancipatórios, que reconhecem os sujeitos como protagonistas de sua história e da construção coletiva da escola pública.

Assumir esse referencial implica romper com o fatalismo neoliberal que apresenta o gerencialismo como única alternativa possível e reduz a escola a um espaço de cumprimento de metas, monitoramento e performatividade. Se, como afirmou Francis Fukuyama (1992), a humanidade teria alcançado “o fim da história”, consolidando a democracia liberal e o capitalismo de mercado como formas supostamente definitivas de organização política e econômica, a Educação Popular e o pensamento freireano caminham na direção oposta ao dizer que a história é sempre possibilidade, movimento e abertura. Nessa perspectiva defendemos que os sujeitos escolares são capazes de criar caminhos inéditos diante das situações-limite que configuram a escola pública brasileira.

Entretanto, na contramão desse horizonte fechado, que reduz a escola a metas, indicadores de desempenho, individualismos e competições que denunciemos nas seções anteriores, buscamos agora estruturar nessa seção as condições para anunciar um horizonte democrático, aberto, no qual a história possa ser construída coletivamente pelas classes populares.

¹⁸ Partes desta seção foram utilizadas nos seguintes artigos: “A escola não é útil: pesquisas participativas e a ousadia de reinventar o *ethos* da escola pública”, submetido à *Revista da FAEBA. Educação e Contemporaneidade* em novembro de 2025; “A plataforma do trabalho docente na rede estadual paulista: da subsunção à precarização”, submetido à *Revista Colloquium Humanarum* em setembro de 2025; e “Gerencialismo educacional e a perda da autonomia do trabalho docente na rede estadual paulista”, submetido à *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)* em novembro de 2025.

Esta seção, assim, está organizada nas seguintes três subseções:

Subseção 3.1: Fundamentos da Educação Popular: é possível sonhar coletivamente. Nela apresentamos os fundamentos da Educação Popular como projeto político-pedagógico comprometido com a democracia, a participação social e a transformação da realidade.

Subseção 3.2: Aportes freireanos para semear hoje o amanhã. Aqui aprofundamos as reflexões freireanas sobre a vocação de Ser-mais da humanidade como forma de esperar um amanhã diferente, evidenciando como tais princípios constituem bases para uma educação emancipatória.

Subseção 3.3: Gestão democrática como prática da liberdade: princípios e desafios. Por fim, aqui discutimos a gestão democrática como prática de liberdade e analisamos seus princípios, tensões e desafios no contexto da escola pública brasileira, especialmente diante da racionalidade gerencialista que reconfigura a função social da escola.

Ao articular esses três eixos, esta seção busca projetar um horizonte democrático para a educação pública, não como ideal abstrato, mas como construção histórica possível, apontando caminhos para a reinvenção da escola como espaço público de direito, comprometido com a participação, a autonomia, o diálogo e a formação humana cidadã.

Quadro 2 - Contraposição entre Neoliberalismo e Educação Popular com Aportes Freireanos

Neoliberalismo	Educação Popular e Aportes Freireanos
Gestão Gerencialista centrada na mensuração, eficiência, controle e resultado	Gestão democrática, com participação ativa da comunidade escolar, centrada na consciência crítica, no diálogo e na transformação social.
Condução dos indivíduos à adaptação à lógica da competição (Desumanização)	Condução dos indivíduos à integração , posicionamento crítico e emancipatório (Humanização)
Meritocracia, competição e responsabilização e individualismo	Cooperação, solidariedade e construção coletiva do saber, reforçando a ideia de classe
Precarização subjetiva dos/as docentes e mal-estar docente	Valorização dos saberes dos sujeitos e fortalecimento da autonomia pedagógica

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do levantamento teórico

3.1 Fundamentos da Educação Popular: é possível sonhar coletivamente

De acordo com Felipe Narita e Danilo Kato (2020), a perspectiva da Educação Popular que defendemos é essencialmente política, pois envolve não só a articulação de recursos, mas a formação de sujeitos conscientes, capazes de lutar por maior participação e de questionar as desigualdades sociais dentro da sociedade, razão pela qual a Educação Popular está diretamente relacionada aos movimentos sociais. A que formação de um sujeito coletivo (ou grupo) está diretamente ligada à sua ação política, ou seja, o grupo não surge espontaneamente, mas se constitui a partir da prática, da luta e da interação entre um projeto comum e as condições sociais que muitas vezes desafiam ou contradizem os objetivos teóricos e práticos desse grupo.

Conceição Paludo (2015), nessa mesma linha, esclarece que o movimento de Educação Popular surgiu como parte de um processo amplo de mobilização social, com o objetivo de fortalecer a atuação política das classes populares. Esse movimento busca criar formas autônomas de organização coletiva, nas quais o próprio povo possa exercer protagonismo e construir o chamado "poder popular". Atuando como movimento social, a Educação Popular tem esse papel relevante na construção de um projeto de transformação social, uma vez que ao articular com lutas e ações de resistência, ela contribui para uma nova leitura da realidade, não mais fragmentada, mas compreendida como um todo, orientada por valores éticos e políticos.

De tal modo, vale destacar a compreensão de povo de Leonardo Boff (2015) que, ao refletir sobre esse conceito numa perspectiva sociológica, define que a ideia de “povo” é o resultado de uma construção contínua por meio da mobilização e da ação coletiva dos grupos que lutam por mais participação e justiça social, isto é, o povo é aquilo que emerge de uma massa alienada que fora dominada por uma elite detentora tanto de poder, ter e saber. Esse povo, agora, pode se organizar e se mobilizar por consciência própria em busca de participação na sociedade, razão pela qual é essencial que os movimentos sociais se posicionem constantemente para resistirem a um poder que busca sempre reduzir a uma massa sem nome, guiada por uma elite dominante.

As raízes da Educação Popular estão fincadas nos movimentos sociais e na luta por justiça social, sendo marcada por uma perspectiva contra-hegemônica e na construção não apenas de um homem-mulher-sujeito, mas também de uma sociedade-sujeito, como destaca Freire (2023), *em Educação como prática de liberdade*. É fundamental levar a sociedade brasileira à reflexão de si mesma, buscando entender seu tempo e seu espaço, inserindo-se em sua própria história e é nesse sentido que vemos a importância dos aportes freireanos para se pensar o atual cenário da educação paulista, a fim de levar a classe docente à autorreflexão, para

que, em conjunto, seja alcançada uma tomada de consciência que a leve a reassumir seu papel protagonista e não seja reduzida a ser uma espectadora dessa história que vem sendo feita sobre ela.

Importante ressaltar que, para Freire (2022), a Educação Popular não é apenas uma metodologia pedagógica, mas uma prática política que reconhece os/as oprimidos/as como sujeitos históricos, ativos na construção do conhecimento e na transformação da realidade. De tal modo, em oposição à educação bancária, entendida como aquela que deposita conteúdos prontos nos educandos, desconsiderando seus saberes e contextos, Freire propõe uma pedagogia do diálogo, da escuta e da problematização, que parte da experiência concreta dos sujeitos para, com eles, elaborar caminhos coletivos de emancipação. Trata-se, deste modo, de uma prática que subverte as lógicas autoritárias e tecnicistas da educação tradicional, assumindo o compromisso com a libertação e a democracia radical (Freire, 2022).

Entender a educação como ato político, como enfatiza Freire (2022, p. 73), é necessário para que tenhamos a intencionalidade de promover a conscientização e a autonomia dos indivíduos, mas uma “ação política junto dos oprimidos [e oprimidas] tem de ser, no fundo, ‘ação cultural’ para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles [e elas]”. Razão pela qual buscamos dialogar com os/as professores/as da rede paulista e realizar pesquisas em educação não apenas sobre eles e elas, mas também com eles e elas.

Complementando essa compreensão, Dermeval Saviani (2024, p. 415) aponta que a Educação Popular busca “a organização, no seio dos movimentos populares, de uma educação do povo e pelo povo e com o povo em contraposição àquela dominante caracterizada como da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo”. Ou seja, a dialogicidade torna-se questão central nessa abordagem, pois entende que o conhecimento é fruto de uma construção coletiva, a partir da realidade vivida pelos/as educandos/as.

Além de Freire, outros autores e autoras que contribuíram para a consolidação da Educação Popular, como Carlos Rodrigues Brandão (2012), destacam seu caráter não-formal, uma vez que está presente em espaços comunitários, sindicatos e movimentos de base, justificando que a Educação Popular é o resultado da elaboração do próprio saber de um povo na sua luta social por transformações, isto é, é um saber articulado a um projeto social transformador.

Esse caráter da Educação Popular, como forma de transformação social, é esclarecido por Brandão (2012, p.95) ao dizer que

Não é apenas em uma sociedade transformada que se cria uma cultura e um novo homem [e mulher]. É ao longo do processo coletivo de transformá-la através do qual as classes populares se educam com a sua própria prática, e consolidam o seu saber como o aporte da educação popular.

Essa vinculação orgânica com o processo educativo é a marca da Educação Popular. Um processo educativo que não é dirigido a uma classe, mas que se faz junto e com a classe. É a educação que o povo cria, uma educação que faz emergir um povo de uma massa anônima, dando vida a um povo que agora passa a ser entendido como um sujeito coletivo, saindo de uma dimensão meramente econômica, como a desta nossa sociedade neoliberal, para uma dimensão de sujeito político (Brandão, 2012).

Por isso pensar a educação, ainda mais a Educação Popular, tem como uma de suas questões centrais, conforme levantado por Fabiana Eckhardt, Fabiano Silva e Renato Moreira (2021), a seguinte: a Educação Popular deve ser uma educação construída com o povo, pautada no diálogo, na horizontalidade e na partilha de saberes, que reconhece a autonomia dos educandos e o direito de cada sujeito expressar sua palavra e libertar-se em comunhão ou, ao contrário, deve ser uma educação para o povo, concebida de forma prescritiva e vertical, definida por pareceres técnicos que frequentemente ignoram as realidades e saberes populares, impondo-se como detentora de um conhecimento supostamente científico e “verdadeiro” frente aos saberes das classes populares?

Obviamente já sabemos a resposta para a pergunta acima. Contudo, outro ponto importante, é que quando se pensa a Educação Popular, é necessário compreender que, de acordo com Maria Teresa Esteban (2007), no Brasil a escola pública, no geral, tem como público alunos e alunas das classes populares, tal como professores e professoras que também vieram desse mesmo segmento social. Por isso, a autora enfatiza que pensar a escola pública é pensar uma escola de Educação Popular, principalmente ao ter como referência uma perspectiva transformadora, razão pela qual não podemos desconsiderar as classes populares que a constituem.

Esteban (2007, p. 10-11) defende que:

A transformação da escola, por meio de sua efetiva democratização, é uma meta há muito buscada. Tal mudança exige uma profunda reflexão sobre os modos de incorporação das classes populares à escola, apresentando-se como um dos desafios centrais a promoção de ações capazes de fazer da escola pública uma escola de educação popular e não meramente uma escola para as classes populares. Nesse percurso, é relevante interrogar as relações entre esta mudança de perspectiva e a produção das práticas que orientam a dinâmica pedagógica.

Com esse entendimento da realidade, Freire (2023, p. 52) enfatiza a necessidade da educação das massas:

[...] A educação das massas se faz, assim, fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser, também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito.

É como base nesse olhar que buscamos enxergar a realidade educacional brasileira e, mais especificamente, a realidade educacional do Estado de São Paulo. Não pretendemos partir da ingenuidade de que seremos capazes de superar todos os problemas oriundos da lógica neoliberal e seus impactos no campo da Educação, mas acreditamos que a Educação Popular e os aportes freireanos, enquanto ferramenta crítica e emancipatória, podem visibilizar caminhos de resistência e construção de alternativas frente ao empresariamento e à mercantilização da educação.

A Educação Popular e os aportes freireanos se apresentam como esse contraponto diante da crescente privatização, padronização curricular, individualismo e precarização do trabalho docente, e demais marcas de uma gestão empresarial da educação no contexto neoliberal. A Educação Popular, por sua vez, resgata o valor da autonomia, da participação democrática e do saber popular, principalmente, do saber da classe docente e da possibilidade de se vislumbrar anúncios que nos permitam afirmar a educação como um direito de todas as pessoas e, sobretudo, que evoque uma ética da solidariedade humana, uma ética universal humana e não uma ética do mercado.

Destarte, para compreender o alcance transformador dessa perspectiva, é necessário aprofundar os fundamentos freireanos ontológicos e epistemológicos, que sustentam a Educação Popular que defendemos. É nesse sentido que, na subseção seguinte, retomamos os aportes freireanos para explorar a vocação ontológica do Ser-mais, a centralidade do diálogo, a práxis transformadora e a esperança crítica como fundamentos indispensáveis para semear, no presente, as possibilidades de um amanhã diferente.

3.2 Aportes freireanos para semear hoje o amanhã

Se na subseção anterior destacamos a centralidade da ação coletiva, do compromisso com as classes populares e da possibilidade histórica de sonhar e construir um mundo mais justo, é neste momento que avançamos para o núcleo mais profundo do pensamento de Paulo Freire: a condição humana de inacabamento, a vocação ontológica de Ser-mais, o diálogo como princípio constitutivo da existência e a práxis como movimento dialético entre ação e reflexão. Esses elementos, longe de constituírem apenas fundamentos filosóficos abstratos, traduzem-se em orientações concretas para reconstruir a escola pública como espaço de criação, crítica e emancipação.

No entanto, se o caminho a percorrer se mostra difícil, sem respostas prontas e muitas vezes atravessado por discursos fatalistas, torna-se pertinente partir da compreensão freireana de que estamos no mundo de maneira própria às mulheres e homens: não apenas como viventes presos à unidimensionalidade do presente, mas como seres capazes de emergir do tempo, discernir e transcender. Conseguimos estar simultaneamente dentro e fora do tempo; herdamos o ontem, incorporamos o hoje e projetamos o amanhã. Essa forma especificamente humana de estar no mundo, para Freire, expressa nossa condição de existência, pois é na existência que somos tomados por nossa historicidade e temporalidade (Freire, 2023).

Esse modo de existir no mundo fundamenta-se, assim, numa vida aberta à relação com a realidade e com os outros, uma condição relacional marcada por pluralidade, criticidade, transcendência e consciência histórica, pois ao relacionar-se com o mundo, o ser humano se faz sujeito consciente, capaz de discernimento, de escolha e de ação criadora. Não se trata apenas de estar no mundo, mas de estar com ele: é um “com” relacional, ativo, crítico (Freire, 2023).

Sendo assim, essa pluralidade de relações possibilita que o ser humano não apenas responda mecanicamente aos estímulos e fique preso ao presente. Nós não damos apenas respostas reflexas, mas somos capazes de dar respostas reflexivas. É o que Freire (2023) chama de integração, que é diferente da adaptação. A adaptação é passiva e ocorre quando o sujeito se ajusta à realidade sem questioná-la, sem modificar suas estruturas. A integração, por sua vez, é ativa e crítica, uma vez que exige que o ser humano compreenda o mundo e, a partir dessa compreensão, transforme-o.

A crítica freireana à adaptação é especialmente importante em contextos de opressão, em que a ordem dominante busca desmobilizar a capacidade de ação crítica das pessoas. Sujeitos que apenas se adaptam não escolhem, apenas obedecem. Já os sujeitos que se integram optam, interferem e constroem alternativas. Logo, integrar-se é afirmar-se como sujeito.

Freire (2023) postula que a dimensão ontológica do ser humano é a de ser relacional, no sentido de estar no mundo e com o mundo, aberto à possibilidade, podendo optar, discernir. E cada vez que responde ao mundo, essa resposta o faz se alterar e, ao alterar-se, transforma o mundo ao seu redor, podendo, assim, reconhecer-se como sujeito da história, e não apenas como objeto das circunstâncias.

É por isso que, para Freire (2023, p. 60), a história é sempre possibilidade:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, à medida que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas.

Por sua vez em *Política e Educação*, Freire (2024a) contesta a visão da história como mecanicista, que guarda a certeza do futuro como algo fixo e imutável. Aceitar esse tipo de história seria negar que a educação tem um papel transformador. A educação libertadora, contudo, promove a capacidade de escolha, desenvolve a criticidade e fortalece a condição de sujeito na história. A história como possibilidade oferece ao homem e à mulher a chance da opção e da decisão como atos que promovem a ruptura de uma linearidade que os desumaniza e os coisifica no tempo.

Por essa razão, nós nos apoiamos em Freire (2024a) para afirmar que não existe prática educativa neutra e, sabendo disso, defendemos uma educação cujo objetivo não é o de repetir o ontem elitista e excludente, mas de propor uma prática voltada para o amanhã, isto é, para a construção de uma sociedade plural, democrática e justa, na qual homens e mulheres sejam sujeitos de sua história.

Quanto ao contexto atual que vivemos na educação, torna-se importante ter em mente, conforme já evidenciado por Freire (1996), em *Pedagogia da autonomia*, que existe um fator ideológico que nos faz míopes e surdos a ponto de muitos de nós aceitarmos docilmente o fatalismo do discurso neoliberal, o que nos leva a acreditar que não poderemos escapar dessa lógica, convencendo-nos de que a realidade é essa mesma. Freire (1996, p. 127-128) é implacável ao dizer que:

O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pelo qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente. O discurso da globalização astutamente oculta ou nela busca penumbrar a reedição intensificada ao máximo mesmo que modifica, da medonha malvadez com que o capitalismo aparece na História [...] O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca.

Nesse cenário, a práxis freireana se assenta na ação e reflexão, mas não numa perspectiva linear, primeiro agir e depois refletir, ou vice-versa. Reflexão e ação coexistem em um movimento dinâmico, formando um processo permanente e inacabado conforme pontua Rebeca Molieri Barbosa (2025). A práxis freireana não pode ser dividida de forma estanque, pois denúncia e anúncio são partes complementares de uma mesma práxis contínua e sempre em evolução (Barbosa, 2025).

Como vimos, a Educação Popular não é apenas uma metodologia, mas um projeto político-pedagógico que inscreve a esperança na ação coletiva. Seu potencial está em reconhecer que a transformação da educação não ocorre de forma isolada, mas como parte de um processo mais amplo de construção e transformação social. E, mesmo diante dos desafios impostos pelo neoliberalismo, a Educação Popular mantém sua atualidade como horizonte ético e político, reafirmando que outra escola é possível, e, com ela, outro mundo.

Para tanto, Freire (1996) ressalta que a esperança é parte constitutiva da natureza humana, uma vez que não somos seres acabados ou determinados pela história, pelo contrário, estamos na história como sujeitos que buscam construir novas possibilidades de existência. Nesse sentido, problematizar o tempo presente torna-se uma atitude radicalmente humana e a esperança, deste modo, não se reduz à espera passiva de que a sorte transforme a realidade, mas se expressa no 'esperançar': uma ação ativa e comprometida com a realização de sonhos, que leva à compreensão de que a realidade não é isto, mas de que está sendo isto, e que, por este motivo, poderia estar sendo de outra forma. Por isso que a esperança nos move, nos inquieta e nos convoca à construção de um amanhã diferente.

Uma vez tomado por esta consciência, como adverte Freire (1996, p. 76), não podemos:

[...] cruzar os braços fatalisticamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico “morno”, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim. O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tornada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não pode eximir.

Sabemos o quanto os mecanismos da lógica neoliberal têm silenciado a classe do professorado. Por isso, reforçamos a importância de escutar ativamente os/as professores/as, a fim de compreendermos como este mundo está sendo construído. Ao mesmo tempo, é pertinente fazer ecoar que não somos apenas objetos deste tempo, coisificados pelo cumprimento de normas que visam ao silenciamento, mas somos, sobretudo, sujeitos da história, capazes de intervir na realidade. Precisamos ter em mente que transformar o presente, embora desafiador, é possível.

Reforçando a ideia de ter a esperança como uma necessidade ontológica, Freire (2025a, p. 14), em *Pedagogia da Esperança, um reencontro com a pedagogia do oprimido*, enfatiza que:

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim, convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída.

Ana Maria Araujo Freire (Nita Freire), nas notas do livro acima citado ratifica que Freire sempre deixou claro de que temos a existência de barreiras e obstáculos que precisam ser superados, problemas esses que foram chamados de situações-limites. Segundo ela há três possibilidades diante delas: que sejam entendidas como impossibilidade de superá-las, que não queira superá-las e, por fim, que se saiba que existem e que é necessário romper com elas e, doravante, concentrar esforços para essa superação (Freire, 2025a).

Perceber a situação-limite de forma crítica é um ponto importante deste trabalho, a fim de que nós, professores e professoras, possamos intervir com confiança e esperança. Ao nos debruçarmos sobre essa realidade, ela pode se tornar um percebido-destacado e, nessa condição, ser compreendida como um tema-problema que precisa e deve ser debatido, enfrentado e superado, conforme nota de Nita Freire (Freire, 2025a).

Freire (2022a, p. 130) argumenta que, quando a situação-limite é entendida de forma crítica, ela passa ser percebida

[...] não mais como uma “fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser”, se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito um inédito viável como algo definido, a cuja concretização se dirigirá sua ação.

Desse modo, entende-se que o inédito viável é um sonho possível de ser realizado, que existe e que, por meio de uma práxis libertadora, nossa ação é alimentada de esperança, pois com ela vislumbramos a concretização de um projeto coletivo de transformação que nos impulsiona na direção do ser mais, superando condições de opressão e afirmando nossa vocação ontológica para a liberdade e a humanização.

Ao reconhecer que a condição humana é ontologicamente marcada pela incompletude, pela abertura ao mundo e pela vocação de Ser-mais, reafirmamos que a pedagogia freireana constitui uma epistemologia da esperança crítica e da práxis transformadora. Freire nos ensina que a superação das situações-limite não decorre de um otimismo ingênuo, mas de um compromisso coletivo com a construção do inédito-viável, isto é, com aquilo que ainda não existe, mas que pode nascer da ação histórica de sujeitos que, ao ler o mundo, se compreendem como capazes de transformá-lo.

Nesse sentido, a educação pública se torna lugar privilegiado de reinvenção da realidade, desde que reconheça em educadores/as, estudantes e comunidades sujeitos políticos em permanente processo de criação e recriação. Contudo, para que esses princípios ganhem concretude no cotidiano escolar, é necessário que encontrem condições institucionais, organizacionais e políticas que os sustentem. Por essa razão, na subseção seguinte, examinaremos a gestão democrática como prática de liberdade, analisando seus princípios e desafios diante da racionalidade gerencialista que disputa o sentido da função social da escola.

3.3 Gestão democrática como prática da liberdade: princípios e desafios

Nesta subseção deslocamos o olhar para o campo organizacional da escola pública. Aqui, discutimos a gestão democrática como prática da liberdade, entendida não apenas como princípio normativo previsto na legislação educacional brasileira, mas como uma construção política cotidiana que deve disputar o sentido da função social da escola em meio à racionalidade gerencialista.

Se a LDB de 1996 reafirmou a gestão democrática como princípio básico do ensino público, em consonância com a Constituição de 1988, determinando que cada sistema de ensino estabeleça suas próprias normas para efetivá-la e garantindo a participação dos/as profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico, além da atuação da comunidade escolar e local em conselhos escolares, as autoras Lisete Arelaro, Márcia Jacomini e Silvio Carneiro (2016) ressaltam que a LDB, ao apresentar apenas diretrizes gerais, frustrou aqueles que esperavam definições mais precisas sobre a implementação da gestão democrática. A lei

delegou a cada sistema de ensino a decisão sobre a forma de escolha da direção, os tipos de conselhos a serem instituídos, o grau de participação de cada segmento e o caráter consultivo ou deliberativo desses órgãos, deixando indefinidos vários elementos práticos e estruturantes da gestão democrática.

Essa indefinição deixada pela LDB torna evidente que a gestão democrática não se efetiva apenas por prescrições legais, mas depende de práticas concretas que sustentem a participação real dos sujeitos escolares. Assumir e defender a gestão democrática implica reconhecer que a escola é uma instituição coletiva, cuja legitimidade decorre da participação ativa de educadores/as, estudantes, famílias e comunidade na definição de seus rumos. Isso exige compreender, junto de Freire (2001), em *A educação na cidade*, que nenhuma mudança significativa se produz por meio de decretos ou imposições hierárquicas, porque a escola não se transforma autoritariamente. A construção democrática demanda diálogo, transparência, disposição para reconhecer limites e para corrigir erros, bem como um compromisso ético com a verdade nas relações entre gestão e corpo docente (Souza, 2009).

Afirmar esses princípios democráticos dentro da escola não ocorre em um vazio histórico; eles se confrontam diariamente com forças que caminham em direção contrária. Esteban (2007) evidencia que a escola pública é atravessada por tensões estruturais entre inclusão e exclusão, igualdade e diferença. Embora construída historicamente pelas classes populares, a escola frequentemente reproduz mecanismos de homogeneização que desconsideram as diferenças concretas presentes no cotidiano. Para a autora, democratizar a escola implica reconhecer essa ambivalência e transformar o cotidiano escolar em espaço de produção de práticas emancipatórias, capazes de acolher as diferenças e ampliar experiências de êxito, especialmente para os sujeitos historicamente marginalizados.

Temos, contudo, um horizonte em que a gestão democrática encontra tensões profundas diante da crescente influência de modelos empresariais que reduzem a escola à lógica da performatividade, da responsabilização individual e da competição entre sujeitos e instituições. Freitas (2012) ressalta que essa lógica neoliberal, ao impor metas rígidas de desempenho e ao criar mecanismos de premiação e punição das escolas e dos/as professores/as, produzem um ambiente competitivo que enfraquece a colaboração entre os profissionais da educação e limita a autonomia escolar. Soma-se a isso o fato de que a ideologia neoliberal atribui à escola grande parte da responsabilidade pelo desemprego, argumentando que ela não seria capaz de formar adequadamente para as competências exigidas pelo mercado de trabalho, como adverte Licínio C. Lima (2004).

Nesse sentido, Lima (2004, p. 10) evidencia que a transformação da educação em um espaço orientado para “competências para competir” reforça uma lógica de mercado que privilegia a competição em detrimento da solidariedade e da cooperação. Para o autor, essa racionalidade desloca responsabilidades estruturais para o plano individual, convertendo desigualdades sociais em supostas insuficiências pessoais e alinhando a ação pedagógica a dispositivos de desempenho e adaptação permanente. Ao transformar problemas coletivos em atribuições individuais, essa perspectiva fragiliza a construção democrática da escola e tensiona diretamente práticas que deveriam promover participação, corresponsabilidade e emancipação.

Vale retomar que essas políticas, ao reforçarem a competição, a culpabilização e a lógica empresarial, não atuam isoladamente. Elas fazem parte de um movimento mais amplo que reorganiza a educação segundo referências externas e interesses que ultrapassam o contexto local, como já discutido em seções anteriores. Esse cenário leva a escola a se ver encurralada diante da pressão das reformas educacionais viajantes, que impulsionam sistemas educacionais ao redor do mundo a se adequarem a modelos padronizados. Nesse sentido, Libâneo (2016, p. 43) aponta haver uma internacionalização no campo educacional:

No campo da educação, internacionalização significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei etc.

A internacionalização das políticas educacionais, ao alinhar os sistemas de ensino às expectativas do mercado global, intensifica os efeitos internos do neoliberalismo e aprofunda suas consequências sobre a vida escolar. É nesse quadro que Daianny Costa e Fernanda Paulo (2021) analisam os impactos mais graves dessa lógica na organização da escola pública, destacando três processos que ameaçam sua própria existência como instituição social. O primeiro é a desinstitucionalização, que se manifesta quando a escola passa a orientar suas práticas pelas exigências do mercado, fragilizando sua autonomia e sua estabilidade. O segundo é a desintegração, decorrente da adoção de lógicas individualizantes que subordinam a educação a interesses pessoais, rompendo com os propósitos coletivos e corroendo seus fundamentos republicanos. O terceiro é a desvalorização, momento em que a escola deixa de ser reconhecida como espaço de produção e promoção da cultura e do conhecimento.

Diante desse contexto de disputas e contradições, fortalecer a gestão democrática exige recuperar o sentido coletivo da escola e reafirmar que sua prática não se sustenta em ações

isoladas, mas na construção compartilhada do trabalho educativo. Nesse movimento, Esteban (2007) argumenta que a democratização da escola depende da criação de processos coletivos capazes de romper a cultura do silêncio e favorecer a participação efetiva dos sujeitos que compõem o cotidiano escolar. O diálogo e a partilha são elementos estruturantes de práticas pedagógicas emancipatórias, pois permitem que saberes diversos sejam reconhecidos e incorporados, produzindo significados compartilhados sobre o trabalho educativo.

A partir dessa compreensão, o trabalho escolar deve ser entendido como essencialmente coletivo:

A escola é uma instituição que só se faz no coletivo. Assim, o desenvolvimento de ações que promovam maior horizontalidade nas relações de trabalho na escola contribui para o incremento da própria natureza do trabalho escolar. Ou, dito de outra forma, quão mais horizontal a escola consegue operar, mais coletiva ela se faz. Quão mais coletiva ela se produz, mais se aproxima da sua função formadora e de promoção da ação comunicativa, portanto, torna-se uma instituição com mais qualidade educacional (Souza, 2019, p. 279).

Compreender o trabalho escolar como uma prática essencialmente coletiva amplia a própria concepção de gestão e evidencia que a qualidade da escola depende do modo como as relações são produzidas no cotidiano. Essa compreensão contrasta diretamente com modelos que reduzem a escola a procedimentos técnicos e a resultados mensuráveis. Enquanto o empresariamento da educação impõe uma lógica de controle e mensuração de resultados, a gestão democrática, conforme definido por Souza (2009), busca promover uma educação inclusiva e participativa. A gestão democrática é um processo político, baseado no diálogo, na alteridade e na corresponsabilidade para garantir que todos os atores envolvidos no ambiente escolar participem ativamente da formulação e execução das políticas escolares.

Essa compreensão amplia o sentido da participação e mostra que a gestão democrática não se limita a princípios abstratos, mas requer práticas cotidianas que envolvam todos os sujeitos escolares. Somado a isso, a escola democrática deve ser concebida, conforme Lima (2004), como esfera pública e como lugar de co-governo, no qual diferentes sujeitos compartilham decisões e responsabilidades sobre o projeto educativo.

Dessa forma, Souza (2009, p. 125) é enfático ao argumentar que a gestão democrática deve ser praticada como

[...] um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham,

acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas.

Por conseguinte, partindo dos aportes freireanos, torna-se necessário defender a radicalidade da democracia e reafirmar que ela precisa ser construída no cotidiano das escolas. A natureza dessa prática é diretiva e carrega intencionalidade, razão pela qual, como sustenta Freire (2001), não pode ser neutra e se constitui sempre como profundamente política. Essa politicidade exige uma leitura crítica da realidade que permita reconhecer e superar formas de autoritarismo e práticas que enfraquecem o diálogo, de modo que a gestão democrática se efetive como horizonte formativo e como prática cotidiana de construção coletiva.

Essa democracia, entendida como prática de liberdade, exige a participação como fundamento e como caminho de sua própria radicalização. Aprende-se a democracia pela vivência concreta da participação, que, como afirmam Costa e Paulo (2021, p. 723), “requer uma concepção de ser humano enquanto gente, e não como máquina, a serviço do capitalismo”. É importante destacar que a participação democrática nas escolas não se limita à existência formal de conselhos ou à realização de eleições para gestores, mas demanda um compromisso permanente com a transparência e com a inclusão de todos os membros da comunidade escolar, conforme aponta Souza (2009).

Ao pesquisarem o cenário da rede estadual paulista, por exemplo, Arelaro, Jacomini e Carneiro (2016) evidenciam que, embora haja previsão legal para mecanismos de participação, como os Conselhos Escolares, sua atuação nas escolas públicas paulistas tem sido marcada por forte esvaziamento deliberativo. Em muitas unidades, esses conselhos funcionam de maneira predominantemente burocrática e formal, reproduzindo rotinas administrativas sem exercer efetivamente sua função de debate e tomada de decisões coletivas. Essa descaracterização revela não apenas a distância entre a legislação e o cotidiano, mas a persistência de uma cultura política centralizadora que limita a democratização real da gestão escolar.

No entanto, em *Professora sim; tia, não. Cartas para quem ousa ensinar*, Paulo Freire (2025b, p. 87) é enfático ao destacar a necessidade inegociável de que todos e todas possam participar de forma efetiva, com escuta atenta, voz reconhecida e atuação concreta:

Ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa deste direito, que, o fundo, é o direito também de atuar.

No entanto, Heloísa Lück (2013, p. 35) observa que, embora a gestão democrática e participativa esteja, em alguma medida, presente nas escolas, é preciso cautela, pois o simples fato de ser anunciada não garante que se realize de maneira efetiva. Em muitos casos, a participação aparece de forma superficial ou mascarada. Para compreender esse fenômeno, a autora identifica diferentes modalidades de participação no contexto escolar: “a) participação por presença, b) participação como expressão verbal e discussão, c) participação como representação política, d) participação como tomada de decisão e e) participação como engajamento”.

Refletir sobre essas formas de participação é importante, pois uma escola pode até apresentar diferentes práticas participativas sem que, de fato, se configure como democrática. Uma pessoa pode estar presente em uma reunião, mas não ter condições reais de fala; em outros momentos, até se abre espaço para que as pessoas se expressem, porém, suas vozes são ignoradas no processo decisório. Há situações em que todos/as se engajam em alguma atividade da escola, mas apenas de modo pontual, sendo mobilizados, por exemplo, apenas para a realização de uma festa ou evento.

Costa e Paulo (2021) advertem que, na perspectiva freireana, a participação popular deve ser dialógica, pois constitui um elemento essencial para enfrentar práticas autoritárias e antidemocráticas. De acordo com as autoras, em Freire o diálogo é condição para a libertação e para a construção de projetos sociais transformadores, razão pela qual a dialogicidade exige a articulação entre ação e reflexão. Essa articulação é o que sustenta uma participação efetiva e democrática, e não uma forma aparente ou meramente formal de envolvimento.

Na mesma perspectiva, Lück (2013) argumenta que, para que uma escola se organize de forma efetivamente democrática, é necessário que professores e professoras discutam e analisem coletivamente os problemas da instituição. Esse movimento implica assumir, em conjunto, o compromisso com a transformação escolar, algo que deve ser pensado por todo o grupo. Assim, torna-se possível construir uma compreensão compartilhada das responsabilidades e fortalecer um sentimento de autoria coletiva, condição essencial para o desenvolvimento de uma prática verdadeiramente autônoma.

Na rede paulista, no entanto, as escolas têm se organizado em torno de metas e índices externos de desempenho, o que tem aprofundado a centralização das decisões e redefinido o próprio sentido da gestão escolar. A figura do/a diretor/a, nesse caso, é reinterpretada como a de um “gestor eficiente”, responsável por alinhar a escola às metas estabelecidas externamente, o que desloca o foco da formação humana para resultados quantificáveis, como evidenciou

Arelaro, Jacomini e Carneiro (2016). Esse arranjo rompe o equilíbrio entre dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras da gestão democrática, fazendo prevalecer a competência técnica sobre a autonomia política e sobre a construção coletiva das decisões. Nesse modelo, os mecanismos participativos tornam-se meros instrumentos de validação de políticas já estabelecidas, reforçando a distância entre o discurso democrático e a prática cotidiana nas unidades escolares.

Para pensar em mudar a cara da escola, Freire (2025b, p. 88) é bem contundente ao dizer que a escola precisa se colocar em aprendizado democrático:

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito a quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza.

Paralelamente, a lógica empresarial que passou a adentrar as escolas contribui para o desmonte dos esforços de construção de uma gestão democrática como prática de liberdade. Ela impõe dificuldades ao intensificar processos burocratizados, autoritários e individualizados. Segundo Freitas (2012), ao privilegiar disciplinas e “conteúdos” avaliados em testes padronizados, como matemática e leitura, essa lógica acaba por enfraquecer uma formação cidadã mais ampla, que inclua artes, ciências humanas e o desenvolvimento emocional.

A partir disso, os conflitos entre a gestão democrática e o empresariamento da educação decorrem das diferentes visões sobre o papel da escola. Enquanto a gestão democrática visa promover uma educação crítica, voltada para a formação de cidadãos participativos e conscientes, o empresariamento da educação, promovido por grupos empresariais e organismos internacionais, trata a educação como mercadoria e os alunos como futuros trabalhadores a serem preparados para o mercado (Freitas, 2012).

Essas políticas contribuem para a segregação socioeconômica dentro e fora das escolas, conforme apontado por Freitas (2012). As escolas públicas que adotam modelos empresariais tendem a atender alunos de baixa renda e com menor desempenho, enquanto as escolas privadas, beneficiadas por políticas públicas ou por subsídios, recebem alunos de melhor nível socioeconômico, perpetuando as desigualdades sociais e educacionais.

Diante desse cenário, cabe reafirmar o compromisso com a função social da escola, que, segundo Freire e Ira Shor (2024), em *Medo e ousadia*, enquanto instituição social, deve assumir

um papel central na formação humana e na transformação da sociedade. A escola não pode limitar-se a reproduzir a lógica vigente, pois sua tarefa é promover um processo dialógico que favoreça a conscientização e a emancipação dos sujeitos. Assim, sua função social ultrapassa a simples transmissão de saberes padronizados e exige compromisso com a formação crítica e com a participação democrática. Costa e Paulo (2021, p. 726) acrescentam que com a gestão democrática temos “a possibilidade de um rompimento importante para o cenário mais burocrático, centralizador, impositivo e autoritário, em que estava imerso o fazer educacional”.

Ao compreender a escola como espaço de formação crítica e participação democrática, amplia-se o sentido de sua função social e das práticas formativas que nela se desenvolvem. Moacir Gadotti (2014) reforça que a escola deve ser um espaço de construção da cidadania ativa, onde os/as estudantes devam desenvolver não apenas habilidades cognitivas, mas também éticas e políticas. Isso implica uma educação que dialogue com as demandas sociais, enfrentando desigualdades e promessas de justiça social.

Ao reconhecer a escola como espaço de construção da cidadania ativa e de enfrentamento das desigualdades sociais, percebe-se que essa concepção não é apenas um ideal teórico, mas um compromisso previsto na legislação educacional brasileira. Tais concepções encontram amparo legal na LDB, que em seu artigo 2º estabelece como finalidade da educação “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Além disso, o artigo 3º reforça princípios fundamentais como a “liberdade de aprender e ensinar” e o “pluralismo de ideias”, enquanto o artigo 12º atribui às escolas a incumbência de promover “medidas de conscientização da comunidade escolar”. Dessa forma, a legislação educacional brasileira não apenas corrobora, como institucionaliza o papel transformador da escola como espaço de formação crítica e emancipação social (Brasil, 1996).

Embora a legislação reforce o caráter emancipador da escola, a concretização desses princípios no cotidiano escolar envolve desafios significativos. Gadotti (2000, p. 6) é enfático ao afirmar que não é simples materializar a gestão democrática nas escolas públicas, uma vez que elas se encontram, em algum grau, sujeitas às normas dos governos, mas ele lembra que esses condicionamentos não devem ser compreendidos como barreiras intransponíveis:

Falar de autonomia da escola é também falar de resistência e conflito que caracterizam essa escola vivida. A tradição burocrática da escola é um fardo pesado que limita os ideais de uma escola projetada para a liberdade e autonomia. Mas é no interior da escola que é possível construir outra escola.

Em contraposição às políticas neoliberais, a gestão democrática apresenta um modelo educacional inclusivo e participativo, que valoriza a autonomia das escolas e a atuação ativa de todos os sujeitos escolares. Para que ela se efetive, contudo, é necessário enfrentar as pressões empresariais e assegurar que a educação pública se mantenha orientada por princípios verdadeiramente democráticos, comprometida com a formação plena dos cidadãos.

Ao defender a gestão democrática como alternativa às pressões neoliberais, torna-se necessário compreender que esse embate não é apenas administrativo, mas ético e político, pois envolve projetos distintos de sociedade. Enquanto a lógica do setor público se assenta na “ética universal do ser humano”, pautando-se em princípios solidários, no bem comum, na coletividade e na busca pelo “ser-mais”. Por outro lado, a lógica do setor privado se inspira naquilo que Freire (1996) denomina “ética de mercado” e, consequentemente, objetiva fomentar o “ter mais”, ancorando-se em princípios individuais, em interesses comerciais e no incentivo ao consumo.

Diante dessas tensões, reafirmamos que a gestão democrática somente se concretiza quando reconhece a escola como espaço público de direito e quando promove condições reais de participação, diálogo e corresponsabilidade. Mais do que uma técnica administrativa, trata-se de uma prática de liberdade que devolve aos sujeitos escolares o protagonismo sobre sua própria história e sobre a construção coletiva do projeto educativo. Resistir à lógica gerencialista não significa negar os desafios que atravessam o cotidiano escolar, mas assumir a possibilidade de enfrentá-los a partir da escuta, da participação e da produção compartilhada de sentidos para o trabalho educativo.

É justamente a partir dessa compreensão que avançamos para a próxima seção, dedicada à metodologia da pesquisa. Inspirados nos princípios freireanos da dialogicidade, propomos estabelecer conversas e trocar cartas com professores/as da rede estadual paulista, reconhecendo-os/as como sujeitos históricos cujos saberes, experiências e reflexões constituem fonte legítima de conhecimento. Ao optar pelo diálogo epistêmico e pela escrita partilhada como instrumentos metodológicos, buscamos fazer reverberar a construção conjunta do saber, reafirmando que é no encontro com os/as docentes que podemos anunciar inéditos-viáveis e projetar, de forma coletiva, outros horizontes possíveis para a escola pública.

4 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta seção¹⁹ tem como objetivo apresentar os caminhos que foram escolhidos para a realização desta pesquisa. Para tanto, foi adotada como metodologia uma abordagem qualitativa, combinando levantamento bibliográfico, análise documental, entrevistas e cartas pedagógicas (para dialogar com as experiências e saberes dos/as docentes), inserindo-se, assim, no âmbito das pesquisas participativas.

Quanto à revisão bibliográfica, entendemos, com a Uwe Flick (2009) que ela serve de um caminho preliminar a ser feito por meio do levantamento das produções científicas já realizadas a respeito do assunto a ser pesquisado. Desse modo, evita-se a ingenuidade de que uma pesquisa carrega por si uma novidade nunca pensada, posto que embora nem tudo já tenha sido pesquisado, é preciso verificar se ao menos o problema de pesquisa já não esteja relacionado a um campo de pesquisa já existente.

Por essa razão, por meio do levantamento e da revisão bibliográfica, torna-se possível ao pesquisador ir se familiarizando com os trabalhos já realizados e produzidos em sua área de interesse, contribuindo com respostas e novos questionamentos às problemáticas sobre o que já foi descoberto sobre o tema ou campo de pesquisa. Outro ponto pertinente é o de saber como as teorias que estão sendo discutidas e como os conceitos estão sendo utilizados ou contestados, sobre quais são as controvérsias teóricas ou metodológicas, e, por fim, sobre quais questões permanecem em aberto ou ainda não tenham sido estudadas (Flick, 2009).

A análise documental, por sua vez, se restringiu aos documentos produzidos em formato de legislações e publicações oficiais relacionadas ao tema de estudo, publicadas nos órgãos oficiais do Estado de São Paulo, pois de acordo com Kripka, Scheller e Bonotto (2015), é necessário delimitar os documentos que serão escolhidos para a pesquisa, uma vez que cabe ao pesquisador questioná-los de acordo com os seus objetivos propostos.

Os documentos não carregam por si só as informações da realidade, é preciso entender que foram produzidos ou por indivíduos ou por instituições que estão inseridos em um contexto peculiar, com propósitos, objetivos e uma destinação própria, por isso o pesquisador deve

¹⁹ Partes desta seção foram utilizadas nos seguintes artigos: “A escola não é útil: pesquisas participativas e a ousadia de reinventar o *ethos* da escola pública”, submetido à *Revista da FAEBA. Educação e Contemporaneidade* em novembro de 2025; “A plataformização do trabalho docente na rede estadual paulista: da subsunção à precarização”, submetido à *Revista Colloquium Humanarum* em setembro de 2025; e “Gerencialismo educacional e a perda da autonomia do trabalho docente na rede estadual paulista”, submetido à *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)* em novembro de 2025.

questionar o porquê se deu sua produção, buscando entender em sua análise quais as intencionalidades dessa produção e em quais contextos foram produzidos (Flick, 2009).

O uso das entrevistas, por sua vez, deu-se como um instrumento metodológico com perguntas semiestruturadas a fim de permitir que fosse possível dialogar com uma reserva de conhecimentos que os entrevistados possuem sobre o tema em estudo, uma espécie de “teoria subjetiva”. Como esses conhecimentos são explícitos e imediatos, por meio de uma pergunta aberta, os participantes podem responder de forma espontânea permitindo ao pesquisador articular com o referencial teórico da pesquisa (Flick, 2009).

As entrevistas semiestruturadas de acordo com José Eduardo Manzini (2015, p.156), têm

[...] como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores; grupo de alunos; grupo de enfermeiras, etc. Deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta.

Tal instrumento metodológico, portanto, como aponta Dario Fiorentini e Sérgio Lorenzato (2006), contribui para que o pesquisador possa se aprofundar em seu tema de estudo, pois com a organização de um roteiro de pontos pertinentes a serem contemplados no decorrer da entrevista, o pesquisador pode ir formulando outras questões que sejam pertinentes de acordo com o desenvolvimento da entrevista.

Como decorrência das entrevistas, após qualificação desta pesquisa, foi sugerida a possibilidade de trabalhar com Cartas Pedagógicas, como forma de poder ouvir mais dos/as participantes e se inserir de forma mais substancial na perspectiva de metodologias participativas, uma vez que com as Cartas seria possível que os/as entrevistados/as pudessem dizer algo que por vezes pudesse ter escapado do momento da entrevista ou que exigisse um momento e um tempo mais íntimo para se pensar, criar, sonhar e, doravante, compartilhar saberes que pudessem enriquecer a construção dessa pesquisa.

Sendo assim, tendo como referencial a Educação Popular, espera-se fortalecer a autonomia dos/as profissionais da educação e estimular a construção coletiva do conhecimento, promovendo reflexões sobre relações baseadas na solidariedade, no apoio mútuo e na partilha de saberes e de poder, pois seu objetivo é incentivar a reflexão crítica desses sujeitos para que,

uma vez politizados, possam fortalecer suas redes de ação e mobilização tal como defende MmTiago Zanquêta, Gercina Novais e Valéria Vasconcelos (2023).

Os aportes da Educação Popular nos oferecem bases para desconstruir essa noção de um sujeito isolado, mergulhado na lógica competitiva de alcance de metas, propondo em seu lugar a compreensão do sujeito como parte integrante de uma classe social, de um grupo étnico, etário, de uma categoria trabalhista etc. Seu objetivo reside na busca pela transformação de pessoas em agentes conscientes de sua classe, de seu lugar no mundo, impulsionando processos coletivos de libertação e, nesse horizonte teórico, a reflexão oriunda das entrevistas e das cartas precisa avançar para a construção de inéditos-viáveis que permitam aos professores/as se reconhecerem enquanto classe, rompendo com a visão fragmentária que o gerencialismo educacional lhes impõe.

Narita e Kato (2020) apontam que a pedagogia libertadora da Educação Popular busca, fundamentalmente, a humanização por meio da participação ativa, do diálogo problematizador e da concretização dos princípios da gestão democrática. Esta abordagem se configura como uma alternativa radical à atual atomização do trabalho docente, ao recuperar a dimensão coletiva e política inerente à prática educativa.

Importante destacar que na perspectiva das pesquisas participativas com base em Educação Popular, a relação tradicional na pesquisa de sujeito/objeto é substituída por uma relação sujeito/sujeito, no sentido de realmente ouvir, dialogar e refletir sobre os problemas da realidade estudada. Carlos Rodrigues Brandão e Maristela Correa Borges (2007, p. 57), apontam que:

A relação tradicional de sujeito-objeto, entre investigador-educador e os grupos populares deve ser progressivamente convertida em uma relação do tipo sujeito-sujeito, a partir do suposto de que todas as pessoas e todas as culturas são fontes originais de saber. É através do exercício de uma pesquisa e da interação entre os diferentes conhecimentos que uma forma partilhável de compreensão da realidade social pode ser construída. O conhecimento científico e o popular articulam-se criticamente em um terceiro conhecimento novo e transformador.

Posto isso, diante da pluralização das esferas da vida, dos ambientes e das subculturas, a pesquisa qualitativa, e neste caso amparada pela Educação Popular, revela-se especialmente adequada, por exigir uma sensibilidade própria, condizente com os propósitos desta investigação e que, por meio dela, possa tornar-se possível realizar a análise a partir de diferentes perspectivas, como, por exemplo, a escuta direta dos sujeitos envolvidos na realidade estudada, permitindo ao pesquisador/participante refletir juntos sobre os dados produzidos, isso

porque tanto a subjetividade do pesquisador quanto a dos participantes da pesquisa são elementos fundamentais no processo de construção do conhecimento (Flick, 2009).

Além do mais, defendemos a necessidade de reinventar a escola como espaço de sonho, ética e humanidade no lugar dessa lógica fria do gerencialismo, do individualismo e da competição e, por essa razão, é igualmente urgente repensar as formas de tecermos conhecimentos sobre ela. Inspirados no lema dos movimentos de pessoas com deficiência e autistas, *“Nada sobre nós sem nós”*, reafirmamos que nada sobre a educação deve ser pensado, escrito ou decidido sem a participação viva das vozes e das experiências das pessoas que a habitam, desde professores/as, alunos/as, gestores/as, funcionários/as, famílias e comunidades. O que essa ideia sintetiza é uma postura política e epistemológica popular que se opõe às formas de pesquisas tradicionais da ciência moderna, que reduzem as pessoas a meros objetos. Em seu lugar, propõe-se com as pesquisas participativas uma práxis que reconhece no outro um sujeito de palavra, de experiência e de saber, um/a coautor/a que tem muito a colaborar, a cooperar e coparticipar no processo de construção do conhecimento que ganha um sentido emancipador quando se efetiva na comunhão e no encontro de seres humanos para pronunciar o mundo coletivamente (Freire, 2022a).

Por esse motivo, as pesquisas participativas ancoradas nos princípios da Educação Popular, de acordo com Fernanda Paulo (2023), se caracterizam por sua resistência às metodologias tradicionais e hierarquizadas, principalmente, aquelas ligadas às abordagens positivistas. A autora faz questão de pontuar o quanto as pesquisas participativas, fundamentadas na Educação Popular e na ciência social crítica, não dicotimizam teoria e prática, pois se propõem não apenas a conhecer, mas a transformar o mundo, concretizando-se como uma forma de produção de conhecimento que se dá na formação, no diálogo e na ação coletiva.

Com tais pressupostos, utilizamos dois procedimentos metodológicos, comumente, adotados em pesquisas participativas, a saber: as entrevistas e as cartas pedagógicas. Tanto as entrevistas como as cartas pedagógicas podem ser compreendidas como meios de estabelecimento de uma relação dialógica entre os distintos sujeitos da pesquisa, que se dispõem a ouvir e a ler a palavra de mundo que cada pessoa traz, a fim de propiciar modos de pensar coletivamente os problemas da realidade educacional.

Nesse sentido, a pesquisa com as entrevistas e as cartas pedagógicas se afirmou como instrumento metodológico bastante pertinente para este trabalho, uma vez que, com elas, torna-se possível uma modalidade de escrita dialógica, que aproxima a pessoa pesquisadora e os/as

participantes, instaurando uma relação de afeto, compromisso e amorosidade, no sentido de estabelecer vínculos de horizontalidade entre pesquisadores/as e participantes. Com as cartas pedagógicas foi possível obter todo um gesto político-pedagógico, porquanto, elas podem tanto denunciar como anunciar, narrar e refletir, reconstruir e sonhar, pois ao escreverem e lerem cartas pedagógicas, os sujeitos da pesquisa se reconhecem como autores e autoras de suas trajetórias, rompendo com o silêncio imposto pela lógica acadêmica colonial e eurocêntrica (Paulo, 2023; 2021).

Assim, o lema “nada sobre nós sem nós” se traduz, no campo da pesquisa educacional, como o compromisso ético de pesquisar *com*, e não sobre, retomando a tradição freireana da escuta sensível, da intersubjetividade e do diálogo entre saberes (Sousa, Lima, 2022). Nessa mesma linha, podemos fazer um paralelo com o pensamento clássico de Freire (2022a, p. 71) de que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens [e mulheres] se libertam em comunhão”, ao dizer que na educação a produção de conhecimento não se dá sozinho, mas sempre em comunhão com outros sujeitos.

Freire (2022a) é enfático ao dizer que todo diálogo deve ser feito diretamente com os/as oprimidos/as, já que, somente assim, teremos uma educação crítica e libertadora, caso contrário, a boa intenção poderia converter-se em domesticação nos estudos que visam a libertação de grupos que sofrem opressão (como a classe docente, por exemplo), mas não consideram o que as/os integrantes desses grupos têm a dizer, a pensar e a sentir. Nesse caso, tais sujeitos seriam convertidos a objetos. É necessário, no entanto, adotar práticas de pesquisa que possibilitem que os/as participantes se reconheçam como (a)gentes, como pessoas que têm muito a contribuir e a fazer, para que, então, possa se fazer emergir a vocação humana do Ser-mais.

A carta pedagógica, nesse sentido, proporciona esse espaço para essa comunhão, em que o ato de escrever é também um ato de existir, resistir e esperar, coletivamente; mas vale ressaltar que ela necessita promover uma interação, uma comunicação e um diálogo pedagógico (Paulo, 2023). De tal forma, em consonância com as problemáticas inerentes dessa pesquisa, foi possível, por meio das cartas pedagógicas, levar os sujeitos escolares a serem estimulados criativamente a pensar e sonhar uma outra escola, pois pela carta, como dito acima, é possível dar esse tempo para o/a participante pensar, imaginar, criar, recriar, inventar, reinventar e sonhar.

Outro ponto pertinente levantado pela Fernanda Paulo (2021) é o quanto a criatividade e a reinvenção são conceitos que estão diretamente ligados à Educação Popular freireana, uma vez que exercer essas atividades humanas nos levam a uma tomada de decisão que nos faz, de

alguma forma, romper com a realidade que está ali querendo se apresentar como fatalista. Destarte, com as cartas pedagógicas é possível responder a questões problematizadoras sobre temas mais amplos, visibilizar experiências pessoais e gestar intencionalidades para que os sujeitos participantes da pesquisa possam participar na construção de um novo saber (Paulo, 2023).

No entanto, quando pensamos nas cartas pedagógicas, Paulo (2023) esclarece que elas também podem ser analisadas como um documento histórico. Nesse sentido, torna-se relevante rememorar a obra *O que é Educação*, de Carlos Rodrigues Brandão (2013). Nesta obra, Brandão (2013) traz uma carta elaborada por um chefe indígena que escreve sobre a oferta dada a eles de poderem mandar os seus filhos a irem estudar junto aos brancos, em suas escolas, a qual responde da seguinte maneira:

[...] Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração. Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa ideia de educação não é a mesma que a nossa.

[...] Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou conselheiros.

Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão, oferecemos aos nobres senhores de Virgínia para que nos envie alguns de seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens. (Brandão, 2013, p. 8-9)

Nessa carta, o líder indígena escreve não apenas para responder ao convite feito aos filhos de sua comunidade de poderem ir estudar com os brancos, como revela uma forma própria de ensinar e de se relacionar com o mundo, afirmando que há outras pedagogias e modos diversos de produzir e compartilhar saberes. Essa compreensão nos faz perceber o sentido político do que chamamos de carta pedagógica; uma vez que, nesse caso, como documento histórico, é possível se notar seu gesto político e epistemológico de quem escreve para afirmar sua existência e seu modo próprio de conhecer e habitar o mundo.

O ensinamento presente na carta do chefe indígena é profundamente valioso para a Educação Popular, pois revela a urgência de pensarmos a escola pública em comunhão com as pessoas e com os contextos que as constituem. Essa visão convoca-nos a reafirmar a importância da gestão democrática e participativa como um modo de compreender a escola a

partir da coletividade e da partilha de responsabilidades. Nesse horizonte, como observa Fernanda Paulo (2023), as pesquisas participativas se configuram como um potente instrumento dialógico, capaz de aproximar pesquisador/a e participantes da pesquisa, estabelecendo vínculos afetivos e promovendo uma escuta sensível e comprometida.

Por fim, esta pesquisa busca abrir um espaço que entrelaça sensibilidade e ciência, vivência pessoal e compromisso político, linguagem e contexto, promovendo a criatividade como caminho para reinventar a escola e reencantar o ato de pesquisar. Ao dialogar, escutar e trocar cartas pedagógicas, os/as participantes rompem com a passividade imposta pelas estruturas burocráticas, tanto acadêmicas quanto institucionais, e afirmam-se como sujeitos de palavra e ação. Nesse processo, tornam-se coautores/as e coparticipantes da transformação escolar, contribuindo ativamente para a construção desta investigação e da possibilidade de uma outra escola.

4.1 A construção dos dados

Nesta subseção, são apresentadas as condições de elaboração das entrevistas realizadas para a pesquisa, a forma como foram conduzidas e os critérios de análise adotados, conforme os fundamentos metodológicos assumidos para a constituição do *corpus* de análise.

Preliminarmente, esta pesquisa só foi possível devido ao incentivo da Universidade São Francisco (USF), por me conceder uma Bolsa de Contrapartida (BDC-USF) e pelo projeto ter sido submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) interno da USF por meio da Plataforma Brasil, fato que ocorreu em 30/10/2024, que recebeu aprovação em 08/11/2024, sob o processo de número 84321924.0.0000.5514.

Tivemos como proposta selecionar de quatro a seis participantes, dentre professores/as e gestores/as, da rede estadual paulista. Em um primeiro momento, pensou-se em utilizar entrevistas semiestruturadas que seriam realizadas após garantir às participantes a coleta da autorização por escrito com a assinatura do Termo de Livre Consentimento e Esclarecido (TCLE).

Para a seleção dos/as participantes, optou-se pela técnica de amostragem bola de neve, na qual se solicita ao primeiro participante (comumente do ciclo de convívio pessoal do pesquisador) que indique outros com as características desejadas e, assim, sucessivamente (Vinuto, 2014). Consequentemente, o primeiro contato da pesquisa foi estabelecido com a participante chamada por nós de **Violeta**, selecionada diretamente pelo pesquisador após tomar conhecimento de um processo de realocação docente ocorrido em sua escola, o qual havia

afetado de forma significativa o clima institucional e o bem-estar emocional dos/as profissionais. Posteriormente, Violeta indicou a participante **Escarlate**, que também havia vivenciado situações delicadas na rede estadual. Escarlate, por sua vez, mencionou uma colega que havia sido realocada após vinte anos atuando na mesma escola, o que nos levou até a participante **Esmeralda**. Em sua entrevista, Esmeralda compartilhou as dificuldades enfrentadas nos últimos anos e mencionou um/a gestor/a com quem havia gostado muito de trabalhar, descrevendo-o/a como alguém extremamente humano/a. Foi assim que, a partir de sua fala, buscamos contato com a participante **Turquesa**.

Além disso, foi considerada a possibilidade de acesso a esse profissional, tendo em vista tratar-se de uma situação delicada, que poderia gerar incômodos capazes de comprometer a qualidade da entrevista. Vale destacar que, devido ao clima de pressão e à percepção de perseguição, alguns/as outros profissionais que foram indicados se recusaram a participar, alegando medo, enquanto outros/as só aceitaram mediante a confirmação e a garantia de que seu anonimato seria resguardado, razão pela qual impossibilitou que fosse realizada uma roda de conversa em conjunto com a devolutiva do trabalho.

O instrumento de pesquisa utilizado foi um roteiro semiestruturado (APÊNDICE A) que serviu de apoio e referência para a condução das entrevistas. Para a produção dos dados, as entrevistas, de caráter dialógico, foram realizadas por meio do aplicativo *Microsoft Teams*, sendo gravadas e transcritas automaticamente pela plataforma, embora as transcrições tenham precisado de revisão/edição posterior. Algumas entrevistas foram conduzidas presencialmente, mas, ainda assim, com o uso do aplicativo mencionado.

O roteiro de entrevista teve como objetivo amplificar as vozes dos/as professores/as e gestores/as, estabelecendo com ele/as um diálogo crítico sobre a situação atual da rede estadual de ensino. Buscou-se resguardar os/as participantes de qualquer preocupação, ao mesmo tempo em que se procurou evocar informações e achados coerentes com os propósitos da pesquisa. As entrevistas foram realizadas da seguinte forma: no primeiro semestre de 2025, foram realizadas duas entrevistas com professores/as e duas com gestores/as, devidamente autorizadas, com duração aproximada de 1h15min cada.

Contudo, para aprofundar o princípio dialógico que orienta as metodologias participativas, após a realização das entrevistas e de uma análise parcial dos dados, oportunizou-se trabalhar com as cartas pedagógicas, conforme sugestão de integrantes da banca de qualificação deste trabalho. Em um primeiro momento, o pesquisador enviou a cada participante uma carta (APÊNDICE B) convidando-o/a a pensar, imaginar e especular sobre

outra escola possível diante do cenário atual, como estratégia de romper com o fatalismo que tem marcado o cotidiano escolar.

Após o envio das cartas às quatro participantes iniciais, obtive o retorno de duas delas. E mantendo o princípio da técnica bola de neve, foram indicadas três novas participantes, por meio da participante Violeta, que poderiam contribuir de modo relevante para a escrita de cartas, sobretudo, porque haviam se desligado da rede estadual em algum momento do ano letivo de 2025, em razão de frustrações com as condições e situações vivenciadas. Dentre essas três novas indicadas, duas enviaram suas cartas e apenas uma não retornou.

Quadro 3 - Encadeamento das participantes pela técnica bola de neve.

Participante	Quem indicou essa pessoa?	Fez entrevista?	Escreveu carta?
Violeta	Selecionada pelo pesquisador	☒ Sim	☒ Sim
Escarlate	Violeta	☒ Sim	☒ Sim
Esmeralda	Escarlate	☒ Sim	☒ Não
Turquesa	Esmeralda	☒ Sim	☒ Não
Lilás	Violeta	☒ Não	☒ Sim
Magenta	Violeta	☒ Não	☒ Sim

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da técnica bola de neve

Em síntese, a construção dos dados articulou entrevistas semiestruturadas e cartas pedagógicas como estratégias complementares, capazes de produzir um material sensível às experiências, tensões e expectativas dos/as participantes da rede estadual. A escolha pela técnica bola de neve ampliou o alcance das vozes envolvidas, permitindo que sujeitos inicialmente não previstos integrassem o *corpus*, enriquecendo-o com perspectivas plurais e situadas. Assim, o conjunto dos dados produzidos expressa não apenas relatos, mas processos de reflexão crítica que dialogam diretamente com os objetivos da pesquisa e oferecem subsídios consistentes para a etapa analítica apresentada na subseção seguinte.

4.2 Os sujeitos da pesquisa

Para garantir o anonimato dos(as) participantes, foram utilizados pseudônimos e/ou codinomes, preservando suas identidades. Os nomes escolhidos fazem referência a cores diversas, com o intuito de expressar que a educação é plural, complexa e atravessada por problemas multifacetados, tanto intraescolares quanto extraescolares. Essa escolha busca reforçar a ideia de que a escola é um espaço vivo, dinâmico, colorido e que não pode ser reduzido ao “farol das metas” da atual gestão de Renato Feder, a qual impõe cobranças excessivas a professores/as e gestores/as para que mantenham os indicadores do BI Educação sempre no verde, utilizando sanções como formas de controle sobre aqueles/as que não atingem os resultados esperados.

Cada um/a dos/as docentes atua (ou atuava) em uma escola diferente e como forma de resguardar a identidade dos/as participantes, optou-se por não mencionar os gêneros reais, sendo todos/as tratados/as pelos seguintes codinomes femininos abaixo:

- **Escarlate:** Professor/a da área de Exatas, do cargo de Biologia, concursado/a efetivo/a, dando aula há aproximadamente 13 anos. Atualmente faz parte de uma escola pertencente ao Programa de Ensino Integral (PEI).
- **Esmeralda:** Professor/a da área de exatas, pertencente ao quadro de professores/as contratados/as, conhecidos como Categoria O. Com formação em Ciências, costuma lecionar todas as disciplinas das Ciências Exatas, com ênfase em Matemática. Leciona no Estado de SP há aproximadamente 27 anos. Atualmente faz parte de uma escola pertencente ao Programa de Ensino Integral (PEI).
- **Lilás:** Professor/a da área de Linguagens, pertencente ao quadro efetivo, dando aula há mais de 15 anos na rede estadual, sempre atuando em escolas de tempo parcial, chamadas de regulares. Desligou-se da rede em 2025 por meio de uma licença sem remuneração de 2 anos.
- **Magenta:** Professor/a da área de Ciências Exatas, pertencente ao quadro de professores/as contratados/as, conhecidos como Categoria O. Com mais de 10 anos experiência na rede, pediu a rescisão do contrato em agosto de 2025.
- **Turquesa:** Atualmente é diretor/a de escola há cerca de 20 anos, pertencente ao quadro de profissionais concursados efetivos. Atualmente faz parte de uma escola pertencente ao Programa de Ensino Integral (PEI).
- **Violeta:** Atualmente é coordenador/a geral, cargo que já exerceu por mais de 10 anos, embora seja concursada como professora há mais de 20 anos.

Atualmente faz parte de uma escola pertencente ao Programa de Ensino Integral (PEI).

As entrevistas transcritas e textualizadas foram enviadas aos participantes para as devidas aprovações, bem como os excertos que foram selecionados. As análises, por sua vez, foram feitas por categorias e, sendo assim, na seção seguinte, apresentamos os resultados do estudo, organizados de acordo com as categorias que compõem nosso referencial teórico.

4.3 O processo de análise

A análise das entrevistas e das cartas foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa interpretativa, orientada pelos aportes da Educação Popular, do pensamento freireano e pelos princípios das pesquisas participativas. Para garantir um processo sistemático, recorreu-se à análise temática, entendida como um conjunto de procedimentos que permite identificar, organizar e interpretar sentidos presentes tanto nas entrevistas quanto nas cartas pedagógicas dos/as participantes. A escolha por essa técnica se justifica por sua flexibilidade, já que pode ser mobilizada em diferentes perspectivas teóricas e epistemológicas, conforme afirmam Ernandes Dias e Silvana Mishima (2023), sendo especialmente adequada a pesquisadores/as iniciantes.

O processo analítico ocorreu em etapas. Inicialmente, todo o material produzido nas entrevistas foi transcrito, organizado e submetido a múltiplas leituras, numa aproximação sensível e contextualizada com o *corpus*, favorecendo a etapa de familiarização. As cartas pedagógicas, por sua vez, foram lidas integralmente e integradas ao mesmo conjunto analítico, de modo que entrevistas e cartas dialogassem na composição de um único campo de sentidos. Em seguida, foram identificadas unidades de sentido recorrentes e singulares, considerando tensões, contradições, silenciamentos e gestos de resistência presentes nos relatos. Essas unidades foram reunidas em núcleos temáticos provisórios, que foram refinados ao longo de sucessivas leituras e revisões interpretativas, num movimento de mergulho crítico sobre os dados empíricos, como define Dias e Mishima (2023).

Dentro desses núcleos temáticos, tornou-se possível reconhecer o que Freire (2022a) denomina temas-geradores, aqui compreendidos como expressões das contradições concretas vividas pelos/as docentes no cotidiano escolar. Esses temas emergiram das experiências relacionadas à pressão por resultados, ao cerceamento da autonomia pedagógica, ao sofrimento ético derivado dos processos de responsabilização individual e às tensões provocadas pela

intensificação das práticas de controle sobre o trabalho docente. Paralelamente, se fizeram presentes temas de época, que correspondem às forças histórico-estruturais que moldam a conjuntura educacional contemporânea. Entre esses elementos, destacam-se a plataformização crescente da gestão escolar, o uso ampliado de dispositivos digitais de monitoramento, o avanço de resoluções de caráter punitivo, a naturalização da cultura da performatividade e a consolidação da racionalidade neoliberal como horizonte normativo das políticas educacionais. Esses temas de época, ao incidirem sobre a vida cotidiana das escolas, revelam movimentos mais amplos de precarização, padronização e intensificação do trabalho, extrapolando a esfera individual e situando as experiências relatadas no interior de um projeto político e econômico mais abrangente.

A presença simultânea desses dois conjuntos de temas, uns concretos e localizados na experiência vivida, outros estruturais e vinculados à conjuntura global, contribuiu para aprofundar a leitura crítica da realidade escolar e fundamentou a organização dos eixos analíticos que orientaram a interpretação dos dados. Assim, articulando a dialética freireana denúncia/anúncio, foi possível consolidar quatro eixos interpretativos, tendo como analogia algumas das obras de Paulo Freire, a saber: Pedagogia da Indignação, Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Autonomia e Pedagogia da Esperança. Esses eixos permitem compreender, de modo integrado, as tensões produzidas pelo gerencialismo no cotidiano da rede estadual paulista e as formas pelas quais professores/as e gestores/as reinventam a escola pública a partir de seus gestos de resistência, de criação e de esperar.

5 PARA ALÉM DO FAROL VERDE: AS VOZES DOS/AS DOCENTES, SUAS TENSÕES, RESISTÊNCIAS E POSSIBILIDADES

Nesta seção²⁰, a partir da transcrição e da análise das entrevistas, emergiu um conjunto de sentidos, contradições e deslocamentos que expressam, de modo contundente, como as políticas gerencialistas têm atravessado o cotidiano escolar. As falas de professores/as e gestores/as revelam tanto as marcas da opressão quanto as frestas pelas quais se insinuam a criação, a resistência e o sonho de uma escola outra. Nesse movimento, torna-se possível avançar no objetivo específico desta pesquisa de identificar os impactos das políticas gerencialistas no trabalho e na autonomia de professores/as e gestores/as da rede estadual paulista, compreendendo como tais políticas afetam suas práticas, relações e possibilidades de ação e de apontar possibilidades de construção de inéditos-viáveis, inspiradas nos aportes da Educação Popular e do pensamento freireano, que contribuam para projetar uma escola democrática, humana e cidadã.

Inspirados/as na perspectiva freireana de leitura crítica da realidade, optamos por organizar essas manifestações em quatro eixos analíticos orientados pela dialética denúncia/anúncio, movimento ético-político essencial na obra de Paulo Freire. A denúncia permite desvelar as estruturas que desumanizam, precarizam e silenciam; o anúncio convoca a imaginação radical, a potência coletiva e o inédito-viável que se constrói a partir das práticas concretas dos sujeitos.

A partir disso, para aprofundar a análise e tornar visíveis os modos como esse cenário repercute no cotidiano escolar, organizamos os achados da pesquisa em quatro eixos analíticos inspirados na dialética freireana denúncia/anúncio. Eis os eixos que serão desenvolvidos nesta seção, divididos em quatro subseções, a saber:

Subseção 5.1: Pedagogia da Indignação

Aqui serão evidenciados a responsabilização e o controle que recaem sobre professores/as e gestores/as, bem como as formas de resistência cotidiana que anunciam possibilidades de preservação da dignidade no trabalho docente.

Subseção 5.2: Pedagogia do Oprimido

²⁰ Partes desta subseção foram utilizadas nos seguintes artigos: “A escola não é útil: pesquisas participativas e a ousadia de reinventar o *ethos* da escola pública”, submetido à *Revista da FAEBA. Educação e Contemporaneidade* em novembro de 2025; “A plataforma do trabalho docente na rede estadual paulista: da subsunção à precarização”, submetido à *Revista Colloquium Humanarum* em setembro de 2025; e “Gerencialismo educacional e a perda da autonomia do trabalho docente na rede estadual paulista”, submetido à *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)* em novembro de 2025.

Serão destacados o sofrimento ético, o desgaste e o mal-estar docente que compõem a face opressora do gerencialismo, ao mesmo tempo em que se anunciam práticas de cuidado, acolhimento e humanização que fortalecem o coletivo escolar.

Subseção 5.3: Pedagogia da Autonomia

Aqui serão discutidas as disputas entre padronização, plataformização e autoria pedagógica, bem como as práticas emancipadoras e dialógicas que reafirmam a função social da escola pública.

Subseção 5.4: Pedagogia da Esperança

Nesta subseção, por fim, será apresentada a dimensão que emerge das cartas pedagógicas como movimento coletivo de sonho, imaginação e reinvenção da escola pública, denunciando o desânimo presente e anunciando o inédito viável do que ainda pode ser construído.

Para tornar mais visível a articulação entre denúncia e anúncio que estrutura cada eixo analítico, apresentamos a seguir um quadro síntese que organiza os principais elementos identificados nas falas dos/as participantes. Esse quadro opera como uma visão geral das categorias e antecipa, de maneira sistematizada, os aspectos que serão aprofundados nas subseções seguintes.

Quadro 4 – Resumo dos eixos da pesquisa

Eixo	Denúncia	Anúncio
Pedagogia da Indignação	Responsabilização docente Metas impostas, pressão por resultados e culpabilização individual que oculta condições estruturais.	Resistência cotidiana estratégias que professoras/es e gestoras/es criam para preservar dignidade e sentido e em meio à pressão.
Pedagogia do Oprimido	Precariedade subjetiva Exaustão, ansiedade, mal-estar e sensação de desamparo que revelam a face opressora do gerencialismo.	Gestão mais humanizada Práticas de cuidado, escuta e reconhecimento das condições concretas de trabalho
Pedagogia da Autonomia	Plataformização padronização, controle tecnológico e enfraquecimento da gestão democrática da escola.	Projeto educativo emancipador Defesa da função social da escola pública, práticas dialógicas, projetos escolares e uma educação sem tanta padronização.

Eixo	Denúncia	Anúncio
Pedagogia da Esperança	A escola que temos Inundados/as numa sensação de esgotamento, desesperança e incerteza sobre o papel da escola atual.	A escola que queremos Escrita coletiva que recupera a esperança, convoca o diálogo e reabre a possibilidade de imaginar e construir uma nova escola.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das falas dos participantes da pesquisa

5.1 Pedagogia da Indignação

Nesta subseção, analisamos os achados da pesquisa a partir daquilo que, em diálogo com Paulo Freire, denominamos pedagogia da indignação, por tratar-se de um movimento crítico em que professores/as e gestores/as tomam consciência dos mecanismos de opressão, controle e desumanização que atravessam seu trabalho cotidiano, manifestando, em seus relatos, sentimentos de incômodo e denúncia diante de práticas escolares marcadas pela lógica gerencialista. Inspirando-nos em Freire (2025c), em *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, compreendemos a indignação não como mera expressão emocional, mas como um gesto ético e político que revela a recusa a naturalizar as opressões que estruturam a escola e que afetam diretamente a vida dos sujeitos

Freire (2025c, p. 32-33) nos lembra que não existe vida humana sem risco e que, ao reconhecermos essa condição inevitável, podemos buscar modos mais conscientes e responsáveis de nos relacionar com ele.

Não haveria cultura nem história sem risco, assumindo ou não, quer dizer, risco de que o sujeito que o corre se acha mais ou menos consciente. Posso não saber agora que riscos corro, mas sei que, como presença no mundo, corro risco. É que o risco é um ingrediente necessário à mobilidade sem qual não há cultura nem história. Daí a importância de uma educação que, em lugar de procurar negar o risco, estimule mulheres e homens a assumi-lo.

Essa reflexão apresentada por Freire amplia a compreensão da condição humana, pois evidencia que, diante do risco inerente à existência, cabe aos sujeitos recusarem a passividade e, doravante, poderem posicionar-se frente às estruturas que desumanizam a existência. Assim, a indignação aparece como experiência formadora, na medida em que desvela contradições, provoca deslocamentos e convoca professores/as e gestores/as a reconhecerem, em seu próprio cotidiano, as formas de opressão que incidem sobre o trabalho escolar.

No contexto da rede estadual paulista, veremos pelas falas dos/as participantes que essa indignação vem com força frente ao empresariamento da educação e de políticas de responsabilização que impactam diretamente o trabalho docente, gerando um grande incômodo mental. As falas das participantes são claras ao se indignarem que a escola está cada vez mais com cara de empresa, o que pode ser sintetizado na fala da Esmeralda: “A principal mudança que eu percebo, é que estão querendo a transformação da educação numa empresa particular, que vai desembocar provavelmente numa terceirização, eu acho, é isso”.

Os depoimentos das participantes da pesquisa evidenciam como esse modelo de gestão produz um ambiente de cobrança contínua, excesso de metas, clima de competição e, em alguns casos, de até exposição. Tudo isso denota um deslocamento da finalidade educativa, subordinando o processo pedagógico ao cumprimento de indicadores.

Como forma de contextualizar, temos que a responsabilização docente emerge, no cenário atual, como um dos pilares centrais do neotecnismo educacional, ao lado da ênfase na meritocracia e na busca incessante por resultados mensuráveis. Freitas (2012) aponta que nessa lógica, professores/as e gestores/as passam a ser constantemente avaliados, inclusive a partir do desempenho dos estudantes em testes padronizados, sendo premiados ou penalizados conforme os resultados obtidos. Essa lógica gerencialista impõe aos sujeitos escolares um regime de controle baseado em metas e produtividade, no qual o processo pedagógico é subordinado à eficácia dos resultados, e não à formação cidadã dos/as estudantes. Como consequência, a avaliação externa deixa de cumprir seu papel formativo e passa a ser usada como instrumento de regulação e de responsabilização, desconsiderando as múltiplas variáveis que impactam o cotidiano escolar (Freitas, 2012).

Para Saviani (2024), o neotecnismo, além de fragmentar o conhecimento para adequá-lo às demandas de habilidades e competências, rompe com uma perspectiva crítica e impede a socialização dos saberes historicamente produzidos pela humanidade. Nesse contexto, a escola passa a incorporar em seu interior formas de gerenciamento pedagógico inspiradas nos modelos produtivos empresariais, especialmente os padrões de “Qualidade Total”²¹. É a partir dessa lógica de gestão orientada por resultados que os sujeitos escolares são moldados para se tornarem “bons profissionais”. Assim, a ênfase desloca-se: já não se valoriza apenas o processo, como no tecnicismo clássico, mas, sobretudo, os resultados obtidos por meio dele.

²¹ Qualidade Total é um tema que invadiu o mundo empresarial e escolar tendo como base a visão neoliberal de eficácia e eficiência. Termos como Gerência da Qualidade Total (GTQ), Controle de Qualidade Total (CQT) foram inspirados nas teorias de administração científica que vieram a ser muito usadas no Japão no pós-segunda guerra mundial (Eustáquio Romão, 2000)

Nesse cenário marcado pela centralidade dos resultados e pela incorporação de lógicas gerenciais, estes resultados passam a ser acompanhados de um sistema de responsabilização, podendo acarretar sanções ou recompensas. Para tanto, são endossadas políticas de avaliação do sistema educacional, pois será por meio dela que os resultados poderão indicar a eficiência, produtividade e qualidade das escolas públicas (Saviani, 2024).

No Estado de São Paulo, as avaliações externas estão atreladas ao Bônus, como vimos em seção anterior, durante anos apenas os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática eram avaliados, o que acabava gerando um excesso de pressão sobre os/as professores/as dessas disciplinas. Sobre isso Esmeralda, que lecionava matemática, contesta que:

Eu mesmo, um dia, um professor, eu estava dando aula em outra escola, eu dava matemática, ele passou perto de mim me falou assim: "ó, de aula direitinho, porque eu quero ganhar bônus"... É matemática... [...] todo mundo fala: "ó, matemática..." e até o ano passado brincavam com a gente, brincavam não, eu acho que fala sério: "ó, matemática, eu quero ganhar bônus". Então a responsabilidade era do professor de Português e de Matemática.

A professora Esmeralda fala de um clima ruim que já presenciou pelo fato de a escola contar com as duas etapas de ensino (fundamental anos finais e ensino médio), o que faz com que os/as professores/as acabem ficando divididos nessas etapas.

Então, eu venho de uma escola que não atingiu [o bônus], e eu, para mim, eu acho assim: todo mundo ficou chateado, mas não por causa do resultado em si, mas porque não iria receber o bônus. Só que teve uma coisa ali (antiga escola). A escola é uma só e dizem, ficaram até bravo com a gente, que o fundamental alcançou, quem não deu resultado foi o médio, aí você ouvia "a culpa é delas, do ensino médio". Então tem até uma certa rivalidade que fica até mais exacerbada.

Embora no Estado de São Paulo o SARESP e o IDESP sejam utilizados como instrumentos de prestação de contas e de responsabilização, encontramos, em nível nacional, avaliações como a Prova Brasil e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em que seus resultados servem para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que, alinhados aos índices oficiais de qualidade, orientam a formulação de diversas políticas públicas. Essas avaliações, realizadas periodicamente com base em competências e habilidades específicas, estão vinculadas a mecanismos de financiamento, bonificação e responsabilização. Nesse modelo, escolas que apresentam melhor desempenho podem receber incentivos

financeiros, enquanto aquelas com baixo rendimento são submetidas a intervenções técnicas ou administrativas (Silva, 2018).

Nesse cenário a avaliação deixa de ser compreendida como parte do processo de aprendizagem para se tornar um instrumento de fiscalização e de definição de premiações ou sanções. A vinculação entre objetivos educacionais, métodos de ensino e sistemas de avaliação revela a continuidade de princípios do tecnicismo clássico, agora adaptados às exigências da sociedade da informação e sustentados por um discurso de eficiência, qualidade total e competitividade no setor educacional (Silva, 2018).

No entanto, além da culpabilização pelo resultado das avaliações, os/as participantes também mostraram o quanto esse modelo gerencial, com foco nessa gestão por resultados, gera um clima em que eles/as se sentem cobrados por tudo dentro da escola, a participante Escarlata diz o seguinte:

O professor é culpado de tudo. É culpado porque não deu certo, é culpado porque o aluno não aprendeu, é culpado de tudo. Então a carga maior está em cima do professor, mas o governo não dá suporte, a escola não dá suporte, a gente não tem material, a gente não tem apoio. Você vai fazer um projeto novo na escola e não tem o mínimo de recursos para isso.

Com essa lógica do modelo gerencialista, de uma "sociedade da gestão", conforme analisado por Gaulejac (2007), o/a trabalhador/a (agora denominado colaborador/a) passa a ser forçado a demonstrar profundo engajamento, internalizando os ideais da organização, como metas, valores, missão e visão. O ideal institucional deve tornar-se também o ideal do/a colaborador/a, que já não pode mais se preocupar apenas com a execução de suas tarefas, uma vez que se espera que ele/a realmente "vista a camisa", e, mais do que isso, que "sue por ela". Para aferir esse engajamento, recorrem-se, então, a indicadores de desempenho individual, os quais desconsideram os múltiplos fatores que afetam o trabalho, especialmente no ambiente escolar, onde o fazer pedagógico é essencialmente coletivo.

Quando o Estado de São Paulo instituiu o PDCA e o MMR como ferramentas gerenciais a orientação sempre foi bem objetiva em apontar que todos os problemas das escolas deveriam ser resolvidos internamente. Fernando Cássio (2023, p. 87) deixa isso bem claro ao apontar que, ao “identificar as causas dos problemas da escola, as condições de trabalho e a precária infraestrutura da unidade escolar não eram causas admissíveis como raízes dos problemas da escola”.

Consequentemente, esse gerencialismo, ao exigir que o profissional comprometa integralmente sua subjetividade com os objetivos da organização, transfere para ele toda a responsabilidade por seu desempenho. Isso o insere em um clima permanente de incerteza e competição, enfraquecendo, e muitas vezes impedindo, a tomada de posições, tanto individuais quanto coletivas, posto que elas podem vir a entrar em conflito com os interesses institucionais, como apontado por Laval (2019).

A participante Violeta ressalta a importância de o grupo gestor das escolas terem um melhor preparo para lidar com essas situações de cobrança, pois muitas vezes esse clima é gerado até dentro da escola quando alguns gestores ressaltam a culpa nos/as professores/as:

eu vejo são os gestores que não estão preocupados com o clima escolar em nenhum momento. Eles estão preocupados em não ter problemas. Talvez seja até essa a resposta: "eu não quero ter problema". "Ah, a televisão não funciona? Ah, precisa mandar arrumar." Tá, mas quem que vai mandar arrumar? "Ah, mas esse professor só reclama." "Ah, mas esse professor não fez tal coisa." Mas se você é o gestor, se você é o diretor da escola, é você que tem que encaminhar essas situações, encaminhar direções, encaminhar respostas. É muito mais fácil pôr a culpa no outro. Então eu vejo que é um jogo de culpabilidade. Pôr a mão na massa mesmo, são poucos. E aí, não tem Super... não tem Super BI que dê conta, não tem número que dê conta. [...] O gestor também é responsável por isso. Então, enquanto a gente não tiver gestores bem-preparados, enquanto não tivermos gestores preocupados com a escola, mas eu não estou falando dos números da escola, eu estou falando da escola como um todo: questão social, a questão da qualidade de vida dentro do trabalho, olhando para o professor...

Essa constatação nos permite refletir sobre o quanto o clima de responsabilização interfere nas possibilidades de construção de uma escola mais dialógica, como alerta Laval (2019). Em muitos casos, o simples ato de buscar melhorias implica identificar contradições, apontar falhas e trazer problemas à superfície. Isso significa, inevitavelmente, que alguém terá de enfrentá-los e assumir a responsabilidade por solucioná-los. Nesse movimento, professores/as e até mesmo unidades escolares que assumem posições mais críticas passam a ser interpretados, pelas instâncias de gestão ou pelas esferas superiores, como “problemáticos”, não por produzirem conflitos, mas por evidenciarem aquilo que o modelo gerencialista procura ocultar: as tensões estruturais que comprometem o funcionamento democrático da escola.

A ideologia gerencialista, nesse sentido, atua como uma forma de dominação própria do neoliberalismo, que transfere para os indivíduos a responsabilidade por problemas estruturais. Michael Apple (2005), fundamentando-se em Mark Olssen, diz que, diferente do liberalismo, que entende o indivíduo como um *homo economicus*, motivado por si mesmo para

voluntariamente participar do livre mercado, o neoliberalismo entende o indivíduo como preguiçoso e que precisa ser constantemente estimulado, tendo a característica de ser manipulável.

Nota-se, desta forma, que há, na sociedade neoliberal, essa característica de incentivo frequente para que o indivíduo seja responsivo permanentemente. Ela “exige a produção constante da evidência de que você está fazendo as coisas ‘com eficiência’ e da maneira ‘correta’” (Apple, 2005, p. 38). Esse fenômeno acarreta o que o autor chama de uma “cultura de auditoria”, isto é, há muitas auditorias que passam a medir e avaliar os funcionários públicos, vindas de modelos oriundos do setor empresarial.

Vale ressaltar que essas auditorias não objetivam melhorar os conceitos de democracia ou de eficiência para a melhoria da vida em sociedade, mas, segundo Leys (apud Apple, 2005, p. 39-40):

Em lugar de uma sociedade de cidadãos, com poder democrático para assegurar a eficiência e o uso correto dos recursos coletivos, e contando largamente com a confiança no setor público, surgiu uma sociedade de “auditores”, que se preparam ansiosamente para auditorias e inspeções. Desenvolveu-se uma cultura punitiva de “tabelas de aferições” (league tables) – com a intenção de demonstrar a eficiência relativa e/ou a ineficiência de universidades, escolas e hospitais. As agências de inspeção foram responsabilizadas por terem “envergonhado” professores, escolas, departamentos de assistência social e por tê-los “nomeado” de “fracassados”; algumas firmas privadas foram convidadas a assumir e a “dirigir” as instituições “fracassadas”.

Nesse contexto, observa-se a intensificação da desvalorização do serviço público e, de modo mais acentuado, do magistério. O/a professor/a, frequentemente retratado/a como ineficiente, passa a ser submetido/a aos mecanismos constantes de auditoria e controle, com o objetivo de estimulá-lo/a para produzir mais e com maior eficiência (Apple, 2005). Essa lógica desconsidera a complexidade inerente ao trabalho pedagógico, transferindo integralmente para a figura docente a responsabilidade por resultados educacionais que, muitas vezes, estão condicionados por fatores estruturais, sociais e institucionais alheios à sua atuação direta.

A participante Turquesa mostra o quanto essa cultura de avaliação é complicada, e no caso da rede paulista existe a famigerada avaliação 360°, que antes era exclusiva das PEI, mas agora abrange todas as escolas. Ela pontua o quanto uma avaliação feita sem critérios claros e/ou por pessoas que não estão preparadas para avaliar pode vir a ser bem prejudicial para um/a profissional:

Eu falo aos professores: a gente constrói ou destrói uma pessoa. Então, essas avaliações, como também a questão da bonificação, na minha escola acabou dividindo muito: “professores Ouro”, “professor Diamante”, e o “professor Nada”. E o diretor menos ainda, porque não conseguimos nada.

Ela, como parte da equipe gestora, fala que busca orientar as pessoas, principalmente os/as alunos/as durante a avaliação:

Quanto à avaliação dos professores, de como ele trabalha, o aluno não tem noção, ele só sabe dizer se o professor é bonzinho ou chatinho. Isso prejudica, porque por exemplo: a “fulana é boazinha” a “outra é ruim”, então vou dar nota baixa para essa. Os alunos não têm essa maturidade ainda, sabe? Mesmo trabalhando com eles, olha “você vai avaliar o profissional, não a pessoa”, mesmo assim acho que é um impedimento de crescimento até.

Infelizmente, esse clima de responsabilização constante sobre os/as professore/as acaba interferindo diretamente na qualidade e nas condições de trabalho desse docente, a participante Escarlata deixa isso muito claro ao dizer que “o nosso trabalho durante o ano é sempre com medo: de não ser bem avaliado, de ser cessado, de ser cortado no final do ano. E isso acaba atrapalhando um pouquinho o trabalho do professor”.

Como resultado, os desafios vivenciados nas escolas, ao recaírem exclusivamente sobre os/as docentes, produzem efeitos cada vez mais severos no plano subjetivo. Conforme adverte Gaulejac (2007), esse cenário tem gerado distintas formas de sofrimento psíquico entre os profissionais da educação, que vão desde a exaustão física e emocional até quadros mais profundos de depressão, insegurança e distúrbios psicossomáticos.

Contudo, embora tomados por essa realidade que os indigna que os faz cada vez mais pressionados a se sentirem responsáveis por tudo, durante as entrevistas, foi possível notar algumas falas que reverberam meios para resistir a esse sistema, a principal delas é a de burlar as plataformas, nas quais algumas participantes disseram que os/as professores encontraram meios de conseguir fazer com que elas fiquem “verdes” no sistema:

O Redação, por exemplo, precisa ficar verde toda semana. E aí, o esquema do Redação é salvar rascunho. Então o aluno entra, escreve uma frase, salva o rascunho, pronto [...] ah, a professora ensinou a gente: é só deixar o aplicativo do Leia aberto, deixar lá uns dois minutinhos, clicar na tela e a página vai virando.” Então tem salas que nem entram nesse Leia e tem salas que estão lendo 100, 200 páginas por semana, porque estão seguindo esse esquema passado pela professora. Daí, lá no número, vai estar lindo, maravilhoso: o aluno está lendo. Mas não está (Violeta)

Por sua vez, Turquesa apontou outros meios para sua escola bater as metas, mas percebeu que não deveria mais sufocar os alunos, demonstrando resistência crítica a essa situação:

Ano passado fazíamos [...] de deixar os alunos fazendo plataformas no horário de almoço ou janta [...] fazíamos também mutirão na aula de arte, quando a professora já tinha dado o conteúdo[...] [mas este ano] falei para o supervisor que não vamos ficar refém disso aí, não. Vamos fazer o que der. [...] Eu não sufoquei e não vou sufocar ninguém, não.

Em síntese, as falas das participantes mostram que essa lógica de responsabilização, sustentada por metas, cobranças e monitoramentos constantes, tem gerado um clima de forte incômodo e pressão dentro das escolas. A indignação expressa pelos/as docentes evidencia que o modelo gerencialista interfere diretamente nas condições de trabalho, fragilizando o cotidiano pedagógico e desgastando quem atua na rede. Essa percepção recorrente reforça que os efeitos dessas políticas não se limitam ao plano organizacional, mas alcançam também a dimensão subjetiva do trabalho docente.

Diante disso, a próxima seção se debruçará sobre os impactos dessa lógica de responsabilização no campo subjetivo, analisando os efeitos da precariedade subjetiva e o mal-estar docente no cotidiano das escolas.

5.2 Pedagogia do Oprimido

Após discutirmos os mecanismos de responsabilização docente e os impactos do gerencialismo na educação, é indispensável aprofundarmos a análise sobre os efeitos subjetivos dessas transformações na vida dos/as trabalhadores/as da educação. Veremos que a precarização do trabalho docente não se limita à perda de direitos ou à intensificação das exigências institucionais: ela se infiltra no campo das emoções, da identidade profissional e da saúde mental. Nesta subseção, portanto, abordaremos a precariedade subjetiva e o mal-estar docente como decorrentes de um modelo de gestão que, ao desconsiderar a complexidade e a natureza relacional do trabalho pedagógico, promove o adoecimento físico e psíquico dos educadores.

Partindo do pressuposto de que, ao reconhecerem sua própria desumanização, cabe aos/as docentes buscar outro caminho possível, o da humanização, recorremos a Freire (2022a, p. 40), para quem “humanização e desumanização, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens [e das mulheres] como seres inconclusos e conscientes de sua

inconclusão”. Isso significa que, apesar das condições opressoras presentes no cotidiano escolar, é a vocação humana para a humanização que deve orientar nossas ações, pois, em algum momento, os/as oprimidos/as tendem a se mover na direção da superação das forças que os/as desumanizam.

O cenário na rede paulista se mostra bem perturbador, visto que os/as professores/as iniciaram o ano letivo de 2025 ouvindo do atual secretário de Educação, Renato Feder, uma mensagem que sintetiza toda essa pressão que se fez presente durante todo o ano: “O que a gente quer é resultado, resultado. Então eu não tô aqui para ser legal, para ser sorridente, para falar que estamos todos juntos e unidos e que vai dar tudo certo. O resultado precisa acontecer na tua escola²²”. Esse tipo de discurso repercutiu diretamente no cotidiano das unidades escolares. Logo no início da entrevista com a participante Turquesa, ela expressou, de maneira triste, como essa lógica tem sido sentida na prática pela gestão escolar ao afirmar que após declarações como essa ficou todo um temor de que “pescoços vão rolar”.

Outro aspecto pertinente a ser destacado é a percepção, quase unânime na rede, de um sentimento de desgaste, desânimo e perda de prazer pelo trabalho que já se manifestava no início do ano letivo. A participante Esmeralda expressa de forma clara o quanto essa gestão por resultados passou a afetar negativamente a sua relação com a docência ao afirmar que “hoje não tem [prazer]. Hoje só por conta de alguns alunos que você fala ‘não, faço a diferença’”. Essa percepção dialoga diretamente com o que relatou Escarlata, ao dizer que “a gente não tem mais aquele incentivo, aquele gosto de ministrar a aula com mais ênfase, com mais dedicação”.

É uma situação que se agrava e passa a interferir não só no desânimo, mas na saúde mental dos/as docentes, em que não é só a situação objetiva, das condições ruins, como salário, falta de estrutura física e de materiais pedagógicos que comprometem o bom andar das aulas, é também todo esse clima de pressão dessa racionalidade de resultados e metas que acaba impactando o trabalho docente. Sobre essa pressão que afeta a saúde mental dos/as docentes, Esmeralda aponta haver:

Vários professores doentes, vários professores tomando remédio. Então, a partir do momento que essa pressão vem... Que é assim ó, “Abre o BI, nossa, não atingiu... Ó, você precisa atingir isso, se não, não sei o que vai acontecer”. Então isso fere qualquer sensibilidade, não tem quem, por mais que seja tranquilo... ela mexe! E o fato disso que tem muito professor com crise de ansiedade [...] a saúde mental, coisa que a gente não ouvia falar com tanta

²² Fala do Renato Feder em live. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=KlvzPGtL4Ag. Acesso em: 19/nov. 2025.

(frequência)... Agora é piada: "ah, estou tomando Rivotril"... piada, como se isso fizesse parte do material escolar.

Esse sintoma não existe por acaso, ele é a expressão da precarização subjetiva. Danièle Linhart (2009) argumenta haver dois tipos de precarização: a objetiva, que é decorrente das condições de trabalho, estrutura física e material e da retirada de direitos trabalhistas e previdenciários. E a subjetiva, que se manifesta na intensificação da sobrecarga individual, levando os/as trabalhadores/as a vivenciarem um mal-estar generalizado, marcado por uma inquietação permanente diante da sensação de não conseguir responder às exigências, metas e demandas que se acumulam. A precarização subjetiva alimenta o medo constante de poder perder o emprego ou a função a qualquer momento.

A precarização subjetiva faz com que o/a trabalhador/a deixe de se sentir bem em seu ambiente de trabalho, pois já não pode mais confiar plenamente em suas rotinas. A experiência e o conhecimento acumulados ao longo do tempo deixam de ser suficientes, gerando a sensação de que já não se domina a própria função. Diante de novas exigências, é preciso um esforço excessivo para se adaptar, cumprir metas e alcançar os objetivos estabelecidos, evitando, assim, o risco de sofrer penalizações (Linhart, 2009).

Não obstante, com a intensa imposição das plataformas nas escolas, observa-se que a tecnologia, curiosamente, não tem aliviado nem facilitado o trabalho da gestão, tampouco, lhe concedido tempo para refletir de forma mais autônoma e criativa sobre a escola. Ambas as participantes do quadro da gestão foram enfáticas ao apontar a sobrecarga de demandas que passaram a enfrentar no cotidiano:

O tempo todo temos que responder formulários, é assim: você respondeu agora, um às 8h, aí às 9h já tem outro, sempre uma coisinha. Detalhes que fizeram com que aumentasse a nossa demanda de serviços, que fizeram com que diminuísse a nossa autonomia. Vivemos com agenda controlada. Por exemplo, o apoio presencial (as escolas têm um número controlado de quantidade de vezes que cada membro da gestão precisa assistir aulas por semana): antes eram 3 vezes por semana e tínhamos que encaixar no horário, mesmo com outras demandas e o diretor, às vezes, está como mediação de conflitos, atendendo alunos, atendendo um pai, resolvendo um problema de uma briga e aí você tem que correr atrás desses apoios presenciais [apoios que também devem ser computados na plataforma para atingir uma meta] (Esmeralda).

A participante Violeta também apontou esse mesmo problema:

[...] Olha, 90% do meu tempo, na maioria dos dias, é na frente do computador. Antes, não. Antes, até 2017, 2018, meu tempo era conversando com aluno, estando ali, verificando o que o professor estava fazendo de diferente, ajudando em outras coisas da escola, verificando os pontos positivos, negativos, o que a gente podia melhorar [...]. E hoje não existe mais. Hoje, é até surreal: 90% sentado na frente do computador. [...] Você tem que controlar as chamadas, tem que controlar isso, tem que controlar aquilo, tem que ver por que não está dando resultado [...], é demanda da Diretoria de Ensino. Eu devo estar em uns cinco ou seis grupos da Diretoria de Ensino, e é mensagem a todo momento: tem que olhar isso, tem que olhar aquilo [...]"

Esse quadro relatado pelas participantes do quadro de gestão evidencia o atual estágio do neoliberalismo e do gerencialismo nas políticas educacionais. Essas políticas têm contribuído para a intensificação do trabalho docente, convertendo os sujeitos escolares em agentes de sua própria submissão, progressivamente sobrecarregados com novas atribuições e responsabilidades que não vêm acompanhadas de condições adequadas de trabalho. Essa discrepância tem levado a um acúmulo de tensões que afeta diretamente a saúde desses profissionais (Silva e Alcântara, 2018).

Fernando Castro (2022), por sua vez, reforça esse entendimento de que a precarização subjetiva se relaciona às transformações estruturais nas formas como o trabalho vem se organizando nas últimas quatro décadas, impulsionadas, notadamente, pelo neoliberalismo. O autor destaca dois fatores principais associados a essa nova forma de precariedade. O primeiro é que essa nova dinâmica gera sobrecarga provocada por modelos de gestão baseados em metas que são frequentemente formuladas de maneira quase inalcançável, devido à sua complexidade que, como já vimos, trata-se de uma estratégia que busca manter os trabalhadores em constante esforço, sem pausas, num estado permanente de busca por resultados, o que leva, infelizmente, ao desgaste físico e emocional. O segundo fator é a introdução de tecnologias derivadas da microeletrônica, que reorganizam o processo de trabalho por meio de plataformas digitais. Essas ferramentas controlam os ritmos e os procedimentos do trabalho, mudando a forma da percepção do tempo, resultando, quase sempre, em um sentimento de escassez de tempo, no qual as exigências e tarefas se acumulam a tal ponto que já não há tempo suficiente para cumprilas com a devida qualidade ou reflexão.

Isso leva, segundo o autor, a duas consequências. A primeira é a exigência de flexibilidade, na qual o/a profissional precisa, cada vez mais, assumir múltiplas demandas simultaneamente. A segunda é a percepção de insignificância, momento em que tudo parece desmoronar na mente do/a trabalhador/a, gerando diferentes formas de mal-estar, como estresse

crônico, burnout, lesões por esforços repetitivos (LER), distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho (DORT), quadros de depressão e, em casos extremos, suicídio (Castro, 2022).

A participante Escarlata alerta bem esse quadro ao dizer que o sistema está estruturado para que ninguém dê conta do que tem que fazer ou tenha que se esforçar muito para atingir essas exigências:

Cada vez eles colocam mais coisas para a gente cumprir. Mais metas para serem cumpridas, e a gente não vai dar conta. Se for fazer tudo “ao pé da letra”, a gente não vai dar conta, porque muitas coisas não dependem só do professor. Depende de toda a comunidade escolar, inclusive dos alunos. Então, se a gente pegar essa carga toda para o professor, realmente vai sair muita gente doente, com o psicológico abalado, porque a gente não vai dar conta. É muita coisa.

É uma situação bem delicada, Esmeralda, ao notar os/as novos/as professores/as que estão chegando percebe que “tem professor ali que é ingressante, estão apavorados porque tem que fazer e não dá tempo de fazer tudo certo”. Nesse sentido, Tiago Cavalcanti (2021, p. 71) sintetiza bem esse contexto ao afirmar que um novo perfil socioprofissional acaba sendo criado pelo neoliberalismo, devendo ser “polivalente e multifuncional, e deve demonstrar engajamento, sintonia e compromisso com os objetivos da empresa, adaptando-se às necessidades desta”. O/a funcionário/a, com medo do desemprego e de punições, acaba entregando sua subjetividade ao ritmo da instituição, sendo ele próprio, por meio da cultura da auditoria, quem busca extrair de si forças para melhorar seu desempenho e sua produtividade (Cavalcanti, 2021).

Destarte, os/as profissionais da educação ficam imersos/as em afazeres sem saberem se darão conta ou não de atingirem as demandas e metas, intensifica-se o fenômeno do mal-estar docente, discutido por José Manuel Esteve (1999), que argumenta que esse mal-estar tem um caráter difuso, sendo marcado pela sensação persistente de que algo não está em ordem, mesmo que os fatores específicos ou as razões para esse incômodo não sejam facilmente identificados. A respeito desse fenômeno, Josane Bastos (2009) complementa:

[...] pode-se resumir o mal-estar docente como os sentimentos de professores perante a uma série de circunstâncias imprevistas que os conduzem a comprometer o desempenho de seus trabalhos; e que os sentimentos de desencanto, insegurança e de recusa, parecem atingir principalmente os professores que não conseguiram redefinir seus papéis perante aos novos contextos e situações presentes na escola (Bastos, 2009, p.16)

A ideia de sacrifício pessoal, incorporada nessa nova subjetividade do/a trabalhador/a, vem associada, sobretudo, à noção de que qualquer tentativa de luta ou reivindicação por melhorias será entendida, pelo público externo (e muitas vezes até interno), como atitude egoísta, recalcitrante e insensível em relação aos demais (Apple, 2005). Vemos uma enorme quantidade de movimentos de protesto legítimos sendo deslegitimados por figuras públicas e políticas, que rotulam os/as trabalhadores/as de "vagabundos/as"²³ ou termos semelhantes.

A desvalorização generalizada, somada à incorporação do sacrifício, tem levado a um número cada vez maior de doenças ocupacionais e de transtornos de natureza psiquiátrica, dados que podem ser traduzidos em números:

[...] em todo o mundo, mais de 2,78 milhões de trabalhadores morrem todos os anos em decorrência de acidentes de trabalho ou doenças ocupacionais, o equivalente a uma morte a cada 11 segundos. Só no Brasil, de acordo com o Observatório Digital de Segurança e Saúde do Trabalho, um trabalhador morre, vítima de acidente de trabalho, a cada 3 horas e 43 minutos: entre 2012 e 2018 foram registrados 16.455 falecimentos em razão de algum acidente ou doença derivados do trabalho (Cavalcanti, 2021, p. 73).

O que assusta também são os números dos acidentes sem vítimas fatais:

[...] um a cada 49 segundos, totalizando 4,5 milhões no mesmo período, entre lesões de todos os tipos (21%), fraturas (17,5%), contusão e esmagamento (15,7%). É importante destacar que os números expostos pelo Observatório Digital de Segurança e Saúde do Trabalho certamente estão subestimados, pois levam em consideração apenas os casos de trabalhadores formalmente contratados (Cavalcanti, 2021, p. 73).

Quando pensamos na educação e, mais especificamente, na rede estadual paulista, deparamo-nos com dados alarmantes: chega-se a 112 professores/as afastados/as por dia por problemas de saúde mental, representando um aumento de 15% em 2023²⁴. Observa-se que, somente nos primeiros seis meses de 2023, foram registradas 20.173 licenças psiquiátricas, relacionadas a quadros como depressão, ansiedade e crises de pânico. O número também é significativo entre diretores/as, com um crescimento de 34,5% no primeiro semestre de 2023 em relação ao mesmo período de 2022.

²³ Vereadora de São Paulo chama professores manifestantes de vagabundos:

<https://revistaforum.com.br/politica/2025/4/20/zoe-martinez-vereadora-bolsonarista-alvo-de-ao-por-chamar-professores-de-vagabundos-177739.html>

²⁴ Afastamento de professores no Estado de São Paulo: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/09/05/112-professores-sao-afastados-por-dia-em-sp-por-problemas-de-saude-mental-aumento-de-15percent-em-2023.ghtml>

No entanto, como uma forma de frear as licenças por mal-estar ocupacional, a rede estadual paulista vem criando mecanismo em que o/a profissional que tirar licenças passará a ser prejudicado em sua carreira. No Programa de Ensino Integral (PEI), um docente que tiver qualquer problema que precise se afastar por um período igual ou superior a 30 (trinta) dias, consecutivos ou intercalados, poderá ter cessada a sua designação do programa, conforme a Resolução 93/2024 (São Paulo, 2024f). Quanto aos professores das escolas de tempo parcial, a Resolução 70/2024 traz como um dos critérios para a pontuação dos/as professores/as no processo inicial de atribuição a presença em sala, correspondente a 25% da pontuação final, que só é alcançada se o/a professor/a tiver 90% ou mais de presença em sala de aula (São Paulo, 2024g).

Isso mostra que o/a professor/a do Estado de São Paulo, para não ser prejudicado/a, precisa trabalhar mesmo doente, carregando consigo problemas que podem se agravar com o esforço, já que não pode tirar o tempo necessário para se recuperar integralmente. Realidade essa que não acomete apenas os/as professores da rede paulista.

No Estado do Paraná, governado por Ratinho Júnior, que teve o secretário Renato Feder à frente da pasta da Educação (2019-2022), e que hoje é o atual secretário de educação do Estado de São Paulo, foram estruturados mecanismos semelhantes de pressão por resultados sobre os/as professores, bem como formas de coibir o uso de licenças. Vimos recentemente um professor²⁵ tendo que fazer um curso no leito do hospital, porque o governo não aceita atestado médico e exige 100% de frequência, curso esse que interfere diretamente na classificação do professor para a atribuição anual. E, infelizmente, tivemos duas mortes simbólicas de professoras que morreram trabalhando: Silvanaide Monteiro Andrade²⁶, que estava sendo cobrada pelos resultados da plataforma de Redação, e Rosane Maria Bobato²⁷, que passou mal dentro de uma sala de aula e veio a falecer dentro da escola, ambas em um intervalo de menos de sete dias, em 30 de maio e 5 de junho de 2025, respectivamente.

No entanto, as entrevistas mostram que mesmo diante desse cenário de opressão, é possível encontrar meios de humanização, principalmente vindos por parte da equipe gestora.

A participante Turquesa mostra essa questão ao dizer que

²⁵ Professor fazendo cursos no leito do hospital: [https://appsindicato.org.br/desumano-professor-faz-curso-no-leito-do-hospital-porque-governo-exige-frequencia-de-100-e-nao-aceita-atestado-medico/#:~:text=A%20imagem%20de%20um%20professor,quarta%2Dfeira%20\(21\).](https://appsindicato.org.br/desumano-professor-faz-curso-no-leito-do-hospital-porque-governo-exige-frequencia-de-100-e-nao-aceita-atestado-medico/#:~:text=A%20imagem%20de%20um%20professor,quarta%2Dfeira%20(21).)

²⁶ Professor, cuidado, a sala de aula está te matando: <https://iclnoticias.com.br/professor-cuidado-a-sala-de-aula-esta-matando/>

²⁷ Professora morre após passar mal dentro de escola: <https://www.terra.com.br/noticias/que-tragedia-professora-morre-apos-passar-mal-dentro-de-escola-acabou-falecendo,391197c1b5856e57c13d5d8469936160v53c4xto.html>

[...] na minha escola tenho bom relacionamento com todos os professores, eu falo para eles que tudo que quiserem conversar a minha sala está sempre aberta para diálogo. A escola não cresce sem diálogo. Os alunos também sabem que podem me procurar. O tempo todo me procuram [...] minhas coordenadoras são excelentes e não gostaria que elas se sentissem mal. Psicologicamente, acho que todo mundo sofreu. Eu tento deixá-las o mais à vontade possível.

Por sua vez, Esmeralda, relembra que teve gestora bem humana:

Um exemplo era uma antiga coordenadora, ela tinha uma participação, uma proximidade com os alunos e conseguia resultados sem precisar ser autoritária. Em contraste, quando o outro coordenador assumiu, ele ia no grito. Não, então você pode conseguir de outra forma, mas daí não é valorizado.

A Violeta, hoje no quadro gestor, quando ainda estava como professor/a, lembrou de como foi passar por uma devolutiva de sua avaliação de desempenho em uma das escolas que já passou:

É um pouco estressante. Só que um, porém: a forma como essa devolutiva foi dada pela gestão na escola do ano passado, foi diferente. É uma gestão com um olhar diferente para o professor e para as pessoas. Então, por mais que eu tenha ficado em duas categorias no amarelo, antes de qualquer coisa, a diretora, a gestora principal, me dando esse retorno, me dando essa devolutiva, eu me senti super à vontade. Ela pontuou muitas coisas de forma positiva.

Essas três falas acima nos conduzem diretamente à reflexão elaborada por Freire (2022a), quando afirma que a tarefa histórica dos/as oprimidos/as é libertar-se a si mesmos/as e aos seus opressores. Ao reconstruir a própria humanidade, os/as oprimidos/as precisam confrontar a “hospedagem” do opressor que carregam dentro de si, de modo a não tomar como ideal a posição de quem oprime. Nesse sentido, ao assumirem posições de autoridade ou de gestão, é importante que não reproduzam a lógica opressora internalizada, evitando, assim, que o ciclo da opressão se perpetue por meio daqueles/as que dela foram vítimas.

A reflexão acima é bastante pertinente, pois, ao perguntar às participantes se há na SEDUC-SP ou em suas escolas algum projeto ou programa voltado a oferecer apoio psicoemocional, a resposta foi unânime em afirmar que não e que, pelo contrário, o que existe é cada vez mais pressão: “não tem (apoio) ao contrário, ninguém está preocupado com isso. Todo mundo está preocupado de ‘ó, você tem que ir lá, o BI’” (Esmeralda).

A Portaria do Coordenador de 14 de março de 2024 institui o chamado “apoio presencial” em sala de aula, autorizando diretores/as, vice-diretores/as e coordenadores/as a acompanharem diretamente as aulas, produzindo registros e devolutivas formais aos/às professores/as. Embora apresentada como ação de suporte pedagógico, tal diretriz materializa, na prática, uma forma de vigilância e padronização das práticas docentes, reforçando a lógica de responsabilização individual e de alinhamento às metas instituídas pelo órgão central da SEDUC-SP.

A fala da participante Escarlata evidencia com clareza o impacto da portaria do apoio presencial e mostra o quanto o/a gestor/a, que em algum momento já sofreu a opressão, passa agora a exercê-la:

[Sobre o apoio presencial] bem, também é uma forma de coagir, inibir o professor. Muitas vezes, eles entram na sala de aula sem um aviso prévio. A gente não tem a liberdade de fazer o que planejou. A gente acaba tentando, mais uma vez, maquiar uma aula, porque o gestor está ali. Você acaba ficando sem a sua liberdade de conversar com os alunos, de ser realmente quem você é dentro da sala de aula. Porque eles querem uma postura, uma determinada postura que acham que você tem que ter.

Sobre os feedbacks que costuma receber dessa prática, a participante fala o quanto essa prática é desumanizante

Então, alguns feedbacks... Tem gestores que querem que a gente faça metodologia ativa. Achem que metodologia ativa é você fazer uma aula experimental em todas as suas aulas, por exemplo. E não é bem assim. Então, tem alguns feedbacks que são negativos para mim. A gente se chateia, mas não “leva ao pé da letra”, porque é da forma como eu vejo a dinâmica da minha aula naquele momento, naquele dia [...] dá a impressão de que eles querem realmente impor uma situação desnecessária. Tem coisas que de repente não precisariam ser faladas. “A sala não estava em condições de um bom aprendizado...” “A organização da sala não estava em condições de bom aprendizado”. Como que isso é avaliado? Só naquele momento ali, por que a sala estava meio desorganizada? E depois? E o resultado depois? Em outro momento, a gente faz uma conversa com o aluno referente à aula anterior. Isso eles não estão vendo. Então acaba parecendo que é só para “aporrinhar”, porque não tem muito sentido. Eu acho que, para realmente fazerem um apoio presencial, para ver se realmente aquilo foi bem desenvolvido, teria que ter uma sequência, pelo menos.

Consequentemente, em vez de configurar um apoio subjetivo ou institucional ao profissional, essa política contribui para intensificar o sentimento de exposição, pressão e controle, sobretudo em um contexto no qual as próprias professoras entrevistadas afirmam inexistir qualquer política pública consistente voltada ao amparo emocional da categoria.

Assim, a distância entre o discurso oficial de “apoio” e a experiência concreta vivida no chão da escola evidencia o descompasso entre as necessidades reais do trabalho docente e as práticas gerencialistas que continuam a orientar a gestão educacional paulista.

Contudo, a SEDUC-SP poderia contra-argumentar afirmando que dispõe de políticas voltadas ao cuidado e ao bem-estar dos/as profissionais da educação. Um exemplo frequentemente citado é o CONVIVA-SP, instituído pela Resolução n.º 48/2019, que, em sua fase mais recente, passou a incorporar iniciativas como o projeto Psicólogos nas Escolas, direcionado ao atendimento de estudantes e docentes com o discurso de promover ambientes escolares mais acolhedores e de fortalecer o processo de ensino-aprendizagem. Outro programa anunciado é o Viva Bem, lançado em 2024 com o objetivo declarado de promover saúde mental e bem-estar por meio de atendimentos individualizados e sigilosos aos diferentes sujeitos escolares. No entanto, a existência formal desses programas contrasta com as experiências relatadas pelas professoras entrevistadas, que afirmam não perceber, no cotidiano, ações efetivas de cuidado institucional. Pelo contrário, mencionam o aumento da pressão, do controle e da cobrança por resultados, o que evidencia uma distância significativa entre o discurso oficial e a realidade vivida nas escolas (São Paulo, 2019c).

Durante as entrevistas, tornou-se oportuno perguntar o que elas fazem para buscar ter saúde mental diante desse cenário. Escarlate disse que ela procura ter “a minha vida fora da escola saudável, né? Então faço atividade física, faço o que eu gosto de fazer realmente. Curtir minha família. E, no final de semana, esqueço tudo, não trago serviço para casa, não trago mais serviço para casa”. E quando perguntado o que busca fazer dentro da escola, disse que

Olha, eu tenho um bom relacionamento com os meus colegas de trabalho. Tenho um bom relacionamento com os meus alunos. É um ou outro que realmente me tira a paz, né? Mas porque eu sou uma professora flexível, não levo a “ferro e fogo” nem o que a gestão fala, nem os problemas com os alunos, enfim, porque as cobranças que vêm de cima são cobranças que a gente sabe que não levam a nada. Não vão para canto nenhum, né? No fim das contas, eles decidem o que querem, a hora que querem.

A participante Turquesa, por sua vez, disse que faz bem a ela é ter uma relação de identificação com a escola: “por gostar da escola, por eu sentir prazer de estar na escola, eu até consigo levar numa boa, e com a minha idade e meu tempo de serviço, eu me sinto mais paciente, até”. As falas revelam, deste modo, que os/as professores/as buscam encontrar seus próprios caminhos e justificativas para conseguirem suportar esse momento ruim que estão passando.

A escola, que historicamente vem lutando para se constituir como espaço formativo, voltado à construção de saberes, ao exercício da reflexão crítica e à formação cidadã dos sujeitos, está cada vez mais se fechando em uma instituição orientada por metas, indicadores e resultados mensuráveis. Esse deslocamento não apenas esvazia o sentido pedagógico do trabalho docente, como consolida um modelo de responsabilização que individualiza os fracassos de políticas públicas estruturais.

Na subseção seguinte, aprofundaremos essa discussão ao analisar o processo de plataformização da escola e o quanto ele vem interferindo diretamente na autonomia docente, ao obrigar muitos/as professores/as não apenas a utilizarem tais dispositivos, mas a cumprirem metas vinculadas ao seu uso. Esse movimento tem instituído formas de vigilância e controle que extrapolam o trabalho pedagógico, fazendo com que o uso das plataformas deixe de ser um recurso didático e passe a operar como critério de avaliação, podendo gerar cobranças, punições e retaliações quando não é realizado de modo considerado “adequado”.

5.3 Pedagogia da Autonomia

Ao discutirmos os efeitos da plataformização e da cultura de resultados sobre o trabalho docente, torna-se necessário retomar, com Freire (1996), o caráter ético e estético que o ensinar exige. Em *Pedagogia da Autonomia*, o autor afirma que decência e boniteza andam de mãos dadas, indicando que a prática educativa não pode ser reduzida a um mero treinamento técnico ou ao cumprimento mecânico de tarefas. Esse ponto de sua obra é particularmente pertinente para pensar que o ensino envolve, de forma indissociável, a transmissão de conteúdos e a formação ética e cidadã dos/as educandos/as. Em outras palavras, educador/a e educando/a estão no mundo como gente, como seres humanos, e não é possível apartar o ato de ensinar da dimensão ética que sustenta a própria condição humana.

Assim, enquanto o gerencialismo busca reduzir o trabalho docente a tarefas operacionais mediadas por plataformas e indicadores de desempenho, a perspectiva freireana reafirma que ensinar exige humanidade, exige respeito aos/às educandos/as e aos saberes que eles/as trazem, exige reflexão crítica sobre a prática e exige reconhecer que a educação é uma forma de intervir no mundo. Em suma, pressupõe compreender educador/a e educando/a como sujeitos de responsabilidade e dignidade, cuja formação não pode ser subsumida a procedimentos técnicos ou metas descoladas da vida concreta (Freire, 1996).

No contexto da rede estadual paulista, a imposição do uso de plataformas digitais e a cobrança por metas têm tensionado de forma significativa essa autonomia. Os relatos das participantes evidenciam que muitas decisões pedagógicas deixaram de ser orientadas pelas necessidades reais dos/as estudantes e passaram a ser moldadas pelo cumprimento de exigências externas. Ao mesmo tempo, observam-se movimentos de resistência, de reinterpretação das políticas e de reconstrução do trabalho, nos quais professoras e gestoras buscam criar brechas para preservar sua autoria e manter práticas que façam sentido pedagógico.

Nessa perspectiva, diante desse cenário, a participante Violeta, ao ser questionada sobre as novidades digitais introduzidas pela SEDUC-SP, afirmou:

[...] na época da pandemia, quando a gente estava numa situação muito improvável e mais difícil, o governo do Dória junto com o Rossieli deu um apoio que acho que nenhum professor esperava. Tanto apoio de estrutura, quanto apoio que a gente não esperava. Aí, a gente conseguiu trabalhar mesmo numa situação de pandemia, numa situação difícil. Então, por mais que eles tivessem mantido e aumentado o controle do nosso trabalho, a gente se sentia apoiado. Quando trocou o governo, e o Feder junto, na estrutura aí do Tarcísio, começou o trabalho deles. A gente não se sentia só controlado, mas vigiado. Então hoje, desde o ano passado [se referindo ao ano de 2024] e agora, a gente se sente vigiado. Então, não é só um controle de presença, é um controle do seu trabalho, um controle através de uma avaliação externa, mas não é só isso, é uma vigilância constante e diária do trabalho de todo mundo que está dentro da educação hoje.

Ao solicitar que a participante detalhasse como ocorre essa vigilância, ela afirmou que

[...] a partir do Governo Feder, quando eu falo da vigilância, é porque essa questão do controle criou uma situação inimaginável. Então, a gente tem, hoje, eu como gestora, tenho acesso à Escola Total e a todas as ferramentas da Escola Total. É surreal, o quanto eles vigiam o nosso trabalho individualmente. Então, a gente consegue verificar o professor que fez chamada, que horário fez chamada, se ele fez, se ele não fez, qual aluno estava presente ou não naquele exato momento.

Por sua vez, ao conversarmos com Turquesa, integrante da equipe gestora, ela afirmou que há um excesso de plataformas e que qualquer pessoa poderia perceber que o formato de tantas plataformas não está funcionando: “Tanta coisa socada na cabeça do aluno que eu acho que está falhando aí, acho que ele não percebe que estão falhando aí” e aponta o quanto as escolas estão começando a parecer empresas: [...] do Dória para cá, é a questão de a educação

ser tratada como empresa, com metas. O caminho está tortuoso. Não precisava nem o Feder ser da educação para ele perceber que está tudo errado”.

Essa percepção vai ao encontro do que Freitas (2018) diagnosticou, ao analisar como a lógica empresarial tem avançado sobre a gestão das escolas públicas, trazendo fortemente um modelo administrativo marcado pelo controle e pela eficiência; diminuindo cada vez mais os espaços de participação na escola e as possibilidades de uma gestão democrática. De acordo com o autor citado, os profissionais da educação passam a sofrer com as diversas formas de precarização do trabalho, posto que agora estão submetidos cada vez mais a mecanismos de vigilância, padronização e fiscalização.

Sobre o BI Educação, que é o painel da Escola Total que calcula as metas das escolas, a participante Turquesa declara como a gestão de controle foi imposta nas escolas:

[...] éramos obrigadas a dar o sangue para aquilo lá. Mas ele (o Secretário) percebeu que só fazendo isso não dava certo, então ele mudou alguns critérios na hora de pontuar cada item. Então, eu não concordo, mas é a maneira como eles veem a educação, como uma empresa, ele não vê que do outro lado lá têm pessoas.

Ambas as participantes entrevistadas, da equipe gestora, pontuaram o quanto essas plataformas deram um controle geral sobre diversos pontos da escola:

[...] a gente consegue acompanhar semanalmente se o professor permitiu que o aluno acessasse ou não, quanto tempo [...] é surreal o quanto a gente consegue vigiar nossos professores e o quanto a gente mesmo é vigiado (Violeta).

A gestora Turquesa complementa esse raciocínio:

“[...] eu, por exemplo, no BI, eu tenho acesso para ver até quantos minutos são usados cada computador da escola. Somos vigiados em tudo”.

Por sua vez, nas entrevistas com as participantes do quadro docente, acerca do uso e das cobranças relativas às plataformas em sala de aula, notamos situações que, além de comprometerem diretamente a autonomia docente, levam professores e professoras a adotarem meios subversivos para cumprir as metas estabelecidas.

A participante Escarlata denuncia que os dados coletados por essas plataformas frequentemente produzem números que não refletem a realidade escolar:

Esses instrumentos são mais para "inglês ver", né? Porque eles não mostram a realidade. A realidade que a gente vive na escola, a realidade de sala de aula, a realidade do professor, do desempenho realmente do professor. Muito disso aí, infelizmente, é tudo falso. É tudo maquiado. O que a gente vê hoje é que eles cobram muito do professor. A gente não pode ter falta, temos um monte de cobranças [...] então a gente acaba colocando dados lá que não são reais.

Em relação à educação, Márcia Gerheim (2022), adverte que as mudanças recentes nas formas de gestão educacional têm intensificado a precarização do trabalho docente, especialmente porque essas transformações caminham lado a lado com a redução da autonomia e do controle dos/as professores/as sobre seu próprio processo de trabalho. Entre os fatores que impulsionam essa perda de autonomia, destacam-se as novas tecnologias educacionais, que reconfiguram a maneira como o trabalho pedagógico é organizado. Nesse novo cenário, espera-se que os docentes estejam preparados para orientar os estudantes no uso de uma variedade de recursos didáticos e tecnológicos, desempenhando funções de monitoramento e instrução.

Por conseguinte, o/a professor/a cada vez mais se distancia daquilo para o qual foi formado/a, se antes era um profissional investigativo, criativo e crítico e agora vemos o seguinte:

impõe-se um novo perfil de docente: o tarefeiro, ou seja, um prático, capaz de administrar a rápida transmissão do conhecimento com suporte de várias tecnologias educacionais, entretanto, distanciado do saber pedagógico e desvalorizado em sua função de agente educativo (Gerheim, 2022, p. 141).

Nesse sentido, ao questionarmos a participante Escarlata sobre o impacto dessa plataformização em seu trabalho, sua resposta foi bastante clara, de que os processos educativos acabam ficando em segundo plano frente às estratégias de controle:

[...] a gente não trabalha à vontade. É sempre preocupado em estar tentando... Acaba não ficando tão preocupado com a educação, porque a gente sabe que isso o governo não cobra tanto, mas estamos sempre sendo cobrados, pressionados nas reuniões: "Tem que fazer!", "Tem que fazer assim", "Tem que fazer assado". E você não tem a liberdade de fazer um bom trabalho, porque é engessado. O seu trabalho acaba sendo engessado pelo que a escola quer, pela meta do diretor. Então, abala psicologicamente muito o professor.

A participante Esmeralda segue a mesma linha e evidencia o quanto perde sua autonomia em sala de aula ao ficar presa a um sistema de metas:

[...] eu tenho que cumprir a plataforma, mas eu não tenho equipamento suficiente na escola. Por exemplo, eu tenho que dar MATIFIC²⁸ duas vezes por semana. Tem, porque é cobrado, só que tem pouco equipamento e tem dia que não dá para todas as salas. Porque no meio disso ainda vem Prova Paulista, Simulado “não sei do quê...” O que acaba não sendo possível de usar. Eu acho que esporadicamente seria bom [...], mas o que eu acho que impacta na pressão para a gente, é o fato de ter o BI (a meta da plataforma), você olhar aquilo e ter obrigação de cumprir.

Ponto comum entre as participantes é a percepção do controle por meio das plataformas. Esmeralda vai além ao perceber que “tudo é muito monitorado. Mas não é monitorar para ajudar, eu acho que é monitorado para a pressão mesmo. Eu acho que essa geração de professor vai trabalhar numa escola terceirizada”.

Percebe-se, em essência, o uso recorrente de mecanismos de responsabilização atrelados às metas que, conforme analisa Freitas (2018), produzem forte pressão sobre os/as gestores/as, os quais acabam reproduzindo essa cobrança sobre professores/as e estudantes. Esse processo resulta na desmoralização progressiva da docência e da própria educação pública, alimentando a construção de um senso comum de que a saída para os problemas, de natureza complexa, estaria nas privatizações e em soluções de mercado.

Com essa subsunção do trabalho docente, vemos que a busca pelo ‘verde’ na plataforma, indicador de que a meta foi atingida, tornou-se a finalidade de muitas ações pedagógicas neste novo cenário da educação na rede estadual paulista. No diálogo com as participantes, ficou evidente que era necessário criar estratégias diversificadas para burlar o sistema e, assim, garantir que as plataformas ficassem ‘verdes’ para evitar problemas.

Escarlate relata as enormes dificuldades que enfrentou quando lhe atribuíram aulas de Tecnologia, cujo principal objetivo era apenas mediar o acesso de alunos/as à Plataforma Alura²⁹:

Só que era uma plataforma bem complicada, porque tinha videoaulas. Eles tinham que assistir às aulas e realizar as atividades. E eu não conseguia fazer com que eles assistissem às aulas para realizar as atividades. E eu não tive nenhum suporte. Nem da escola, nem da diretoria, em momento algum. Na

²⁸ "Matific Sala do Futuro" significa a plataforma de jogos e aprendizagem de matemática Matific, acessada através da Sala do Futuro, que é uma aplicação oficial da Secretaria de Educação de São Paulo.

²⁹ A Alura é uma plataforma brasileira de ensino online com foco em tecnologia, design e negócios digitais, que oferece cursos em vídeo com exercícios práticos, projetos e materiais complementares, organizados em formações ou planos de estudo.

verdade, eles deram uma formação para alguns professores no final do ano. Então a gente burlava o sistema, maquiava o BI, né? Era sempre cobrado que o BI tinha que estar verde. Então eu falava para as crianças: "Coloca para rodar aí o vídeo...". Então ficava verde [...] chegou ao final do ano e o BI estava verde.

Até mesmo com Plataforma do “Aluno Presente”, plataforma utilizada pelo Estado para otimizar o controle da frequência discente, podemos perceber que muitas escolas acabam encontrando formas de burlá-la, pois é cobrado que para ela ficar verde precisa ter acima de 85% a 90% de presença durante a semana, mas uma estratégia que muitas escolas adotaram para conseguir isso foi a de atribuir presença para a maioria dos alunos, incluindo, os ausentes.

A participante Esmeralda relembrou algo curioso que aconteceu com ela:

[...] Hoje aconteceu uma coisa, tem uma menininha, lá do oitavo ano B. Porque lá, na outra escola também era assim: o aluno é bonzinho, ele vem sempre, aí quando ele falta a gente coloca presença. Porque tem que ter naquele BI pelo menos 90% de presença. Aí uma menininha virou para mim e falou: “o, professora, acho que tem professor que não está marcando falta para mim, eu faltei tanto e estou sem falta”. Pensa que ela é tonta?

A professora continua:

Aí falei para ela que deve ser algo do sistema que está mudando [...] mas não tem mesmo falta. Eu comentei com a PCG na hora do conselho, que os alunos já perceberam isso, que eles estão faltando, faltando e faltando e não tem faltas, já perceberam isso. Aí um dia eles disseram: a gente não precisa vir, os professores não marcam falta mesmo. E não marca, é orientação, né? [...]. Então normalmente nem as faltas ali são verdadeiras.

Por sua vez, a participante Violeta, da equipe gestora, endossa essa prática ao afirmar que: “eles mandam os professores por presença para todo mundo”. Em outro momento, quando ainda integrava o quadro docente e era responsável pela plataforma de matemática Khan Academy, a entrevistada foi enfática ao reconhecer que precisava encontrar meios de deixá-la ‘verde’, mesmo que soubesse que, infelizmente, tais estratégias não se traduziriam em resultados efetivos de aprendizagem.

O Khan Academy, com o tempo, você vai percebendo como atingir aquela meta semanal que eles indicam. E aí você adapta aos seus alunos e, com o tempo, consegue dar resultado [na plataforma]. Só que aí está o problema hoje. Como gestora, eu vejo que está dando resultado, está lá bonitinho, está

verdinho. Mas eu, como professora, verifiquei que não dá resultado na sala de aula. E eu acredito que hoje, como gestora, vejo que está verde lá, que os professores estão trabalhando as plataformas, mas há uma possibilidade de isso não gerar resultado no final [aprendizagem].

Fato bem pertinente é que própria participante Violeta percebeu que, ao focar excessivamente no uso das plataformas, suas turmas tiveram um resultado abaixo do esperado nas avaliações externas do SARESP:

[...] com a plataforma cobrada de forma intensa no ano passado, teoricamente, independente do meu trabalho, eles teriam que dar resultado, porque a plataforma vem em alguns momentos para substituir o próprio professor. E não deu resultado, sendo que nós ficamos o ano todo cumprindo a meta de ficar verdinho. Então, alguma coisa está errada. Talvez eu tenha perdido tanto tempo preocupada em ficar verde com a plataforma que eu não consegui atingir o objetivo principal, que era ensinar esses alunos.

A outra participante, do quadro gestor, Turquesa, ao analisar os resultados do SARESP de sua escola, percebeu que as disciplinas que mais conseguiram um bom resultado foram justamente as menos cobradas ou as que de fato não tiveram plataformas:

[...] as disciplinas que mais atingiram metas: Inglês, Geografia, Filosofia [...] então, você observa que as que tiveram menos cobrança em relação às plataformas foram as que deram certo, entendeu? [...] a ênfase que ele (o Secretário) joga em português e Matemática, todas estão sendo avaliadas? Todas! Mas português e matemática com tantas plataformas, Redação, Leia, Matific, Khan Academy...

Por sua vez, a participante Escarlata, do quadro docente, ressalta a mesma percepção das participantes gestoras:

[...] o BI está lá, verdinho o ano inteiro, mas na hora de fazer o SARESP, o Saeb, que realmente o aluno precisa, que realmente ele está fazendo uma avaliação, ele não consegue um bom desempenho, porque foi tudo maquiado o ano inteiro. E é através disso que eles avaliam o professor.

A correlação entre o uso das plataformas e os resultados nas avaliações do SARESP foi estudado pelos grupos Gepud/ REPU (2025) que, em sua nota técnica, demonstrou que não há evidências de que o uso das plataformas digitais esteja diretamente associado à melhoria ou ao declínio do desempenho dos estudantes no SARESP. O documento revelou que as escolas com

maior número de matrículas, em torno de 601 alunos por unidade, enfrentam dificuldades mais significativas para atender às exigências impostas pela SEDUC-SP em comparação àquelas de menor porte, cuja média é de 255 estudantes por escola.

Vemos, assim, que a subsunção da educação e do trabalho docente reverberam numa desvalorização crescente e no adoecimento do magistério, que não podem ser vistos como fatos ocasionais, mas sim como partes constitutivas de um projeto mais amplo de reorganização da educação sob a lógica neoliberal. Assim, compreendendo que ensinar é um ato profundamente ético, político e transformador, devemos pensar em como superar essa lógica de subsunção às plataformas e às métricas, o que passa pela construção de uma consciência crítica sobre o papel social dos/as professores/as e dos/as gestores educacionais.

Nossa posição no mundo implica, portanto, marcar uma presença decidida, jamais neutra. Cabe-nos buscar compreender o mundo em que vivemos, a ponto de sonharmos com um mundo novo que sejamos capazes de transformar, de eticizar. Se nós nos assumimos como seres transformadores, não podemos nos castrar diante da forma como o mundo atual se impõe, mas pelo contrário, devemos unir em nosso ser o discurso, a ação e a utopia que nos move, que nos faz levantar todos os dias para ir às escolas. Quiçá, neste cenário da plataformização, o primeiro passo em direção à transformação será gestado diante da necessária indignação. Que possamos nos indignar com a subsunção da profissão docente a uma ética do mercado que tenta obscurecer a ética do ser humano e as práticas de solidariedade.

Com base no exposto acima, Freire (1996) é taxativo ao dizer que se a ética do mercado, que adentra as escolas por meio de suas tecnologias, se volta contra os próprios seres humanos, conduzindo-os a um sentimento de desesperança que não responde necessariamente aos interesses humanos, mas sim aos do capital, cabe-nos reinventar um caminho pautado na ética universal humana e na solidariedade, no qual homens e mulheres sejam fazedores da história, e não meramente condicionados a ela.

As participantes da pesquisa, embora em vários momentos tenham demonstrado sinais de desesperança contra o atual momento da rede estadual paulista, expressaram uma pulsão de vida, que aponta para o possível ato de esperar. A participante Escarlata enfatiza a questão da convivência e da humanização na relação educadora-educandos/as:

Eu gosto da relação que eu tenho com os alunos. Eu gosto do ambiente escolar. O problema é o governo, é a proposta do governo, né? Isso é que me deixa chateada. Mas eu gosto do ambiente de escola... eu gosto de estar na sala de aula. Da convivência com os meus alunos...

Já a professora Esmeralda ressalta, por sua vez, o quanto é possível de alguma forma transcender essas burocracias das plataformas, que é possível sonhar com uma educação problematizadora e libertadora para fazer coisas que marcam a vida dos/as alunos/as.

Então, eu acho que esta forma do professor olhar para aquele aluno que pode dar resultado e corresponder, mostrar que ele é importante, faz toda a diferença, às vezes, na vida dele. Então, eu acho que essas ações são importantes. E o professor, quando ele for na sala de aula, não deve ser aquele professor engessado, fechado. Ele tem, na aula dele, ele tem que expandir o aluno, ensinando vários tipos de coisa... Eles [estudantes] merecem isso

Esse é um sinal de que há profissionais na classe docente que, como diria Freire (2023), gostam de gente, compreendem o caráter humano e transformador da educação e sabem reconhecer as formas de opressão presentes no cotidiano escolar. Dessa forma, carregam em si a semente da luta pela libertação e alimentam o sonho de uma educação que se afirme como prática da liberdade.

Nessa forma de pensar, a participante Esmeralda revela um aspecto interessante ao relatar sua experiência na escola em que está hoje, que é mais afastada do centro

A escola (que estou hoje) é em uma comunidade, e a participação é maior. É maior porque eles se sentem responsáveis pela escola. Você faz uma Festa junina, todos os pais vão lá para ajudar. Então, eu acho um bom sinal. Acho que é, e isso ainda pode agregar mais. Eu sinto que é mais do que (na antiga escola) que vem da cidade toda, então ninguém tem comprometimento. De ir a uma festa, comprometimento para a escola. E, isso eu vi lá e, realmente, a família, a comunidade, mais participativa.

Nota-se que mesmo diante das limitações estruturais e da pressão por resultados, é possível mobilizar a comunidade escolar quando há pessoas motivadas e comprometidas com esse processo. Sua fala mostra que, onde existe interesse genuíno em envolver as famílias e o entorno da escola, surgem espaços de participação mais ativa, reafirmando a função social da escola pública como lugar de diálogo, presença e construção coletiva

Por isso que temos esperanças, sobretudo por entendê-la, junto ao Freire (2025b), como uma necessidade ontológica, posto que sem a esperança a luta fraqueja, sem o outro, na solidão, nem luta temos e, por essa razão, os aportes da Educação Popular se fazem necessários para resgatar aquilo que o individualismo do neoliberalismo tem cada vez mais sequestrado: a ideia de classe.

Nessa perspectiva, Conceição Paludo (2015) destaca que a Educação Popular se articula à mobilização social, fortalecendo politicamente a atuação das classes populares e impulsionando formas de organização coletiva nas quais o próprio povo assuma o protagonismo e se movimente como sujeito social. Se com Freire reconhecemos a centralidade da nossa capacidade de transformação, com a Educação Popular encontramos subsídios para sustentar um projeto mais amplo de resistência e de reinvenção social.

Diante desses elementos, torna-se evidente que, mesmo em meio ao avanço da plataformização e da intensificação do controle gerencial, ainda persistem na escola pública gestos de humanidade e resistência que preservam a autonomia docente como fundamento ético da prática educativa. As falas das participantes revelaram que, apesar do engessamento promovido por essa lógica da plataformização, permanece viva uma pulsão de criar, de cuidar e de ensinar com sentido, reafirmando que a educação não se reduz às métricas, mas se sustenta nas relações humanas que se constroem no cotidiano escolar. Essa dimensão subjetiva e política da docência que resiste, sonha e se reinventa será aprofundada na subseção seguinte por meio da análise das cartas pedagógicas produzidas pelas participantes, compreendidas como um exercício de imaginação crítica e como instrumento de afirmar a possibilidade de uma outra escola, mais humana, mais solidária e mais justa.

5.4 Pedagogia da Esperança

A escola que temos vem se consolidando cada vez mais como subordinada às demandas do mercado, em um cenário que ele exerce cada vez mais pressão para que a escola atenda às exigências econômicas centradas em produtividade, desempenho, *rankings* e metas mensuráveis, como aponta Freitas (2018). Neste cenário, a escola corre o risco de ser estritamente reduzida a uma mera ferramenta do capital, apartada paulatinamente de seu compromisso com a vida em sua dimensão mais ampla, plural e diversa.

Nesse sentido, torna-se pertinente para esta subseção apontar possibilidades de construção de inéditos-viáveis, inspiradas nos aportes da Educação Popular e do pensamento freireano, que contribuam para projetar uma escola democrática, humana e cidadã. Quem sabe seja possível visualizar uma ponte entre a escola que temos, cada vez mais funcional e utilitária, com uma escola que desejamos, aproximando-se da concepção freireana de escola cidadã, especialmente no contexto da escola pública, uma vez que Freire defendia uma escola pública

e contra hegemônica, como um espaço tanto de aprendizagem dos saberes científicos, culturais e populares, tal como um local de organização das classes populares (Gadotti, 2010).

Importante pontuar que mesmo em face dos limites – econômicos, ideológicos, políticos, epistemológicos e culturais – a que se submete cada prática educativa, Freire (2022a) defende que, ainda que não possa tudo, “a prática educativa pode alguma coisa” (Freire, 2022a, p.113).

Esta afirmação recusa, de um lado, o otimismo ingênuo que tem na educação a chave das transformações sociais, a solução para todos os problemas; de outro, o pessimismo igualmente acrítico e mecanicista de acordo com o qual a educação, enquanto supraestrutura, só pode algo depois das transformações infraestruturais. (Freire, 2022a, p.113-114).

É por essa razão que pretendemos, em conjunto, (re)pensar a escola, considerando *o que* pode a educação e, por conseguinte, para *o quê* a escola serve e *a quem* ela serve. Esta subseção, assim, construída no plural, propõe não apenas refletir, mas ousar sonhar com outra escola, ao recusarmos o fatalismo que tenta nos convencer de que a subordinação ao capital é o único destino possível para a prática educativa. Não queremos aceitar que a escola exista apenas como extensão da lógica produtivista moderna, em que as políticas neoliberais implementadas na educação vêm paulatinamente conduzindo as escolas a se adequarem às necessidades da economia (Libâneo, 2016). Queremos, pelo contrário, afirmar a necessidade de reconstruir o sentido da escola como um *ethos* de emancipação, conectada de forma plural e orgânica com o mundo.

Com esse espírito, enviamos a cada participante uma carta convidando-as a ousarem sonhar uma outra escola possível, apesar das muitas dificuldades que atravessam a escola real. A proposta era que transformassem os limites em esperança ativa, exercitando a capacidade de lançar sementes de futuro, mesmo que esse futuro não esteja plenamente ao nosso alcance. Tratou-se de um convite para imaginar uma escola mais humana, mais solidária e mais coletiva, alinhada aos valores que cada uma cultiva e às experiências positivas que marcaram suas trajetórias profissionais.

Dessa forma, a participante Violeta, em meio às suas reflexões, nos lembra o quanto, às vezes, o pouco, quando bem estruturado, já se torna essencial:

Ao iniciar minhas reflexões sobre como seria a escola perfeita, ou seja, a escola dos meus sonhos, me perdi em detalhes que me fizeram pensar o quanto precisamos de pouco para sermos felizes. Uma impressora com papel e tinta

à vontade, carteiras e salas de aula bem conservadas, livros didáticos para incentivar a leitura e a pesquisa, entre outros itens materiais.

Já a participante Magenta, por sua vez, nos faz recordar a escola como um espaço que deve promover uma educação que não se limite a padronizações nem ao engessamento das práticas pedagógicas:

A educação, em sua essência, deveria ser dinâmica, em constante transformação e sustentada pelo diálogo entre professores e estudantes. A escola precisa ser, acima de tudo, um espaço de criação, de construção coletiva e de experimentação, capaz de propor e aplicar diferentes formas de ensinar e aprender, sempre orientada pelo que realmente importa: a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Ambas as falas acima nos remetem a recuperar a etimologia da palavra “escola”. Ela é derivada do grego *scholé*, que significa ócio, tempo livre, disponibilidade para o pensamento e a criação, como define Marilena Chauí (2000) em seu prefácio para a obra “*O direito à preguiça*” de Paulo Lafargue. A autora nos permite entender que a escola não nasceu como extensão da fábrica ou como linha de montagem de trabalhadores/as, mas como espaço de cultivo da vida intelectual, do diálogo e da contemplação. O ócio, longe de ser preguiça no sentido pejorativo, era a condição da liberdade de pensar, do encontro com os outros, por estarem afastados do trabalho.

Chauí (2000) nos mostra como o trabalho na modernidade foi elevado à categoria absoluta da vida social, a tal ponto que ser considerado trabalhador/a, útil, um ser produtivo, passou a significar, em última instância, uma pessoa boa. Nesse horizonte, tudo aquilo que não se conforma à lógica do trabalho é desqualificado como ruim, inútil ou vadio e vagabundo. A escola, dessa forma, passou a ser capturada por esse imaginário, acabando por reduzir sua finalidade à mera preparação para o mercado de trabalho, naturalizando em seu interior essa ideologia e perdendo de vista sua dimensão mais ampla de formação humana e leitura crítica da realidade, pois quem nunca ouviu em sala de aula algo mais ou menos assim: “*qual utilidade desse componente, desse conteúdo, dessa aula para a minha vida?*”.

Essa ideia de uma escola que já não se organiza a partir do ócio criativo, mas que passa a funcionar como negócio, como empresa fabril que retira a alegria de alunos/as e professores/as, foi bem pontuada na carta de Violeta:

Ao continuar refletindo, cheguei à conclusão de que a escola foi mecanizada e transformou os professores em trabalhadores da linha de produção de uma empresa: estuda slide, passa slide para os alunos, pede para os alunos

responderem a apostila baseados nos slides, exige que os alunos façam plataformas com atividades dos slides, é avaliado pela nota obtida pelos alunos em uma prova com conteúdo dos slides. A mecanização tira a alegria, a vivência, as trocas entre as pessoas, o brilho, ela tira a vida da escola.

A alegria, esse estado de alma leve e vivaz, como define o dicionário, é um termo especialmente caro para Freire (1996, p. 72), que, em *Pedagogia da Autonomia*, dedica um tópico inteiro para afirmar que “*ensinar exige alegria e esperança*”. Se alegria e esperança fazem parte da natureza humana e caminham juntas na tarefa de reinventarmos o mundo, é porque ambas nascem da consciência de que não somos seres acabados, mas sujeitos inconclusos, sempre em processo. É justamente essa condição de inacabamento que nos convoca a manter viva a energia necessária para lutar por um mundo novo possível, um mundo que só pode ser criado por quem se permite esperar e cultivar a alegria como força ética, estética e política.

A participante Violeta, porém, continua:

A escola dos meus sonhos é repleta de vida. Vida que está presente mesmo com todos os problemas administrativos e sociais, mesmo com todos os conflitos de gerações, mesmo com possíveis dificuldades de convivência. A mesma vida que está presente na alegria de um professor que preparou sua aula da forma que se sentia mais confortável, conseguiu realizar o que planejou, sentiu as dificuldades dos alunos, pode escolher se avançava ou diminuía o ritmo de um conteúdo, montou uma avaliação dentro de seus próprios parâmetros e conseguiu perceber os avanços dos alunos no dia a dia, acompanhando-os de perto.

A leitura das cartas também revelou um elemento especialmente preocupante: muitos professores e professoras recém-chegados à escola, iniciando na docência ou às vezes em estágio docente, são rapidamente desestimulados ao se depararem com o desgaste de colegas que, diante de tantas lutas, passaram a preferir o silêncio e a limitar-se ao cumprimento estrito dos protocolos burocráticos. Esse espírito que passou a tratar a escola como negócio, organizada segundo a lógica fabril, termina por sufocar sonhos, esfriar práticas pedagógicas e contaminar o ambiente escolar. É nesse contexto que Magenta relata o quanto esse processo a afetou, sobretudo ao testemunhar o enfraquecimento do espírito coletivo que historicamente sustenta a educação:

Muitas vezes, o que mais me afligia durante meus anos como docente era a dificuldade de encontrar inspiração em outros profissionais da educação. Percebia colegas que, em vez de transmitirem entusiasmo ou motivação, demonstravam desalento e, em alguns casos, uma postura quase mecânica

diante do ato de ensinar. Sei que isso não acontece por falta de vocação, mas pelo peso das condições já mencionadas, que lentamente corroem a energia criativa e o prazer de estar em sala de aula.

No entanto, reconhecendo que a realidade posta é profundamente complexa, a participante Lilás, que após quase vinte anos de atuação na rede paulista solicitou seu afastamento devido às múltiplas formas de precariedade vivenciadas, tanto objetivas quanto subjetivas, apresenta reflexões que apontam para a necessidade de construir caminhos que contemplem condições estruturais mais adequadas e um cuidado efetivo com a dimensão psicológica envolvida no trabalho docente.

Penso em uma escola onde o professor seja respeitado, valorizado e tenha condições adequadas de trabalho. Um ambiente livre de metas inalcançáveis e de cobranças excessivas, que muitas vezes dificultam o exercício pedagógico. Defendo instituições que priorizem a infraestrutura e ofereçam espaços adequados, seguros e acolhedores, capazes de favorecer o ensino e a convivência.

A participante Lilás também direciona suas expectativas para uma educação que faça uso da tecnologia, mas que não fique prisioneira dela, evitando que esse recurso cerceie a autonomia dos docentes:

Acredito em uma escola em que os estudantes possam aprender de forma significativa, com autonomia e curiosidade. Um ambiente que utilize a tecnologia como apoio ao processo educativo, sem transformá-la em uma obrigação ou fonte de desmotivação. É fundamental que a escola estimule o interesse dos alunos e promova o desenvolvimento de competências de maneira consistente.

Nesse sentido, Freire (2022b), em *Pedagogia dos sonhos possíveis*, é enfático, quando fala que o sonho e a utopia fazem parte da nossa natureza, sendo uma necessidade ontológica, pois é a capacidade de sonhar e nos movimentar para além do percebido que nos faz gente tendo em vista que, por outro lado, as ideologias modernas ligadas ao capitalismo atual se tornaram negadoras de gentes. E essa é uma luta que Freire defende de forma bem contundente, não por uma questão de teimosia, mas de um imperativo social:

Não faço ouvidos de mercador ao discurso fatalista de educadores que em face dos obstáculos atuais ligados à globalização da economia reduzem a educação à pura técnica e proclamam a morte dos sonhos, da utopia [...] O meu discurso em favor do sonho, da utopia, da liberdade, da democracia é o discurso de quem recusa a acomodação e não deixa morrer em si o gosto de ser gente, que o fatalismo deteriora (Freire, 2022b, p. 78).

Esse gosto por ser gente, por gostar de gente e por criar momentos formativos voltados para a gentificação, tal como Freire defende, dialoga diretamente com a memória da participante Escarlata sobre a escola em um tempo anterior à intensificação dos mecanismos de controle e pressão:

Eu era feliz quando havia momentos de realizações na prática docente, não só apenas aqueles em que um conteúdo era ensinado, mas principalmente aqueles em que a gente construía um vínculo entre professor e aluno. Recordo, por exemplo, o brilho nos olhos de um estudante ao compreender algo pela primeira vez, ou quando nas rodas de conversas que tinha tempo para fazer se tornavam um espaço de escuta, de pensamento e ajuda para pensarem formas diferentes para enfrentarem seus problemas da vida.

Nota-se que, quanto mais nos dispomos a ouvir os sonhos das participantes, mais percebemos que não se trata de desejos inalcançáveis. Ao contrário, são sonhos simples de concretizar e que, embora não sejam inéditos, mostram-se plenamente viáveis:

Eu sonho com uma nova escola que dialogue com a diversidade dos estudantes, com suas histórias, seus ritmos e suas formas de aprender. Uma escola que valorize os saberes do território, que envolva a comunidade e que compreenda o erro como parte do processo de aprendizagem (Escarlata)

Já a participante Magenta sonha com uma escola que seja

[...] comprometida em enfrentar as injustiças sociais, raciais, econômicas, de gênero, culturais e todas as formas de exclusão que ainda marcam nossa sociedade, formando cidadãos críticos, criativos e conscientes, capazes de intervir no mundo com responsabilidade, sensibilidade e compromisso com a coletividade [...] um espaço de autonomia, cooperação, criatividade, respeito e liberdade [...] Uma instituição que se reafirma diariamente como lugar de construção crítica e conhecimento, capaz de acolher, transformar e abrir caminhos para a formação de sujeitos plenos e para a construção de um futuro inclusivo e verdadeiramente democrático

Esse ato de sonhar, de se pôr a criar, reinventar e até mesmo rememorar, de acordo com Paulo (2021) nos faz perceber o quanto são conceitos que estão diretamente ligados à Educação Popular freireana, uma vez que exercer essas atividades humanas nos leva a uma tomada de decisão que nos faz, de alguma forma, romper com a realidade que está ali querendo se apresentar como fatalista. Por isso esse esperar com as cartas pedagógicas vem mostrando

que por meio de experiências pessoais é possível gestar intencionalidades para que os sujeitos participantes da pesquisa possam participar na construção de um novo saber (Paulo, 2023).

Essas cartas pedagógicas trocadas com as participantes nos mostram palavras grávidas de mundo, palavras que, como diria Danilo Streck, Euclides Redin e Jaime Zitkoski (2010) são capazes de gerar novos mundos, de pronunciar e de anunciar novas realidades. Ao reunirmos essas vozes, compreendemos que sonhar a escola não é um exercício ingênuo, mas um gesto político que afirma a possibilidade histórica de construir outros modos de existir no espaço educativo.

As cartas pedagógicas revelam que, mesmo em meio às pressões gerencialistas, permanecem vivas a imaginação, a memória, a delicadeza das relações e o desejo de que a escola volte a ser lugar de vida e de humanidade, uma escola feita de gentes para gentes, e não uma instituição que reduz sujeitos a números em um placar de metas. A escola é colorida, diversa, complexa, e é justamente dessa complexidade que brota a potência para re-inventá-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas Considerações Finais, retomam-se os principais achados desta pesquisa, articulando-os à questão central que a orientou, aos objetivos propostos e ao horizonte teórico-metodológico da Educação Popular em diálogo com o pensamento freireano. Mais do que encerrar a discussão, busca-se sistematizar os elementos centrais que emergiram ao longo da investigação, evidenciar os limites e alcances do estudo e destacar seu caráter aplicado, na medida em que a pesquisa oferece subsídios tanto para o debate acadêmico quanto para a reflexão sobre as políticas educacionais e a gestão da rede estadual paulista.

Esta dissertação buscou compreender como o gerencialismo se consolidou na rede estadual paulista e quais impactos tem produzido sobre o trabalho de professores/as e gestores/as, bem como sobre as possibilidades de construção da gestão democrática nas escolas públicas. Nesse percurso, a pesquisa orientou-se pela seguinte questão: quais impactos as reformas gerencialistas implementadas na rede estadual paulista vêm produzindo no cotidiano docente, especialmente no que se refere à autonomia profissional e às possibilidades de construção de uma gestão democrática na escola? Para tanto, partiu-se de uma contextualização histórica voltada à compreensão do fenômeno do neoliberalismo e de suas consequências para uma nova visão de mundo, nos planos econômico, político e social. Ademais, fez-se necessária a análise das reformas administrativas inspiradas na Nova Gestão Pública (NGP), que introduziram, de forma crescente, instrumentos de gestão oriundos do mundo empresarial na educação, culminando na radicalização da plataformização da escola e na intensificação dos mecanismos de avaliação e controle na rede estadual paulista. Procurou-se, assim, articular esse cenário às vozes de docentes da rede estadual e aos aportes da Educação Popular e do pensamento freireano, a fim de denunciar as formas contemporâneas de precarização e, ao mesmo tempo, anunciar caminhos de resistência e reinvenção coletiva.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa evidenciou que o gerencialismo não se limita a um conjunto de técnicas de gestão, mas se configura como uma racionalidade política que redefine o papel do Estado, da escola e do trabalho docente. Ao tratar a educação como investimento em capital humano, as políticas inspiradas na lógica empresarial passam a organizar a escola pública a partir de metas, indicadores, bonificações e rankings, deslocando o foco da função social da escola para o desempenho mensurável, uma escola/empresa. Nesse processo, a teoria do capital humano, o gerencialismo e o empresariamento da educação se articulam na direção de subordinar o currículo, as metodologias e a gestão escolar às exigências do mercado e da

competitividade, tensionando os princípios de justiça social, igualdade de condições e gestão democrática que orientam a legislação educacional brasileira, ou seja, é quando a educação deixa de ser vista como um direito e passa a ser entendida como um serviço.

No recorte da rede estadual paulista, o percurso histórico reconstruído ao longo deste trabalho mostrou que o estado de São Paulo se tornou um laboratório privilegiado dessas reformas, atravessando ao menos três fases principais. Em cada uma delas, aprofundaram-se diversos mecanismos gerenciais inspirados nas famosas reformas viajantes que vieram de outros pontos do mundo para vir encontrar solo fecundo no estado paulista. Esses mecanismo e ferramentas, inspirados em modelos de gestão empresarial voltados a atender os preceitos de Qualidade Total como avaliação externa, padronização curricular, bonificação por resultados, segmentação de vínculos docentes e, mais recentemente, plataformização do trabalho pedagógico via CMSP, Sala do Futuro e Painel BI – Escola Total. Tais instrumentos transformaram o fazer pedagógico em atividade altamente monitorada, intensificando o trabalho, restringindo a autonomia de professores/as e fragilizando os espaços de deliberação coletiva nas unidades escolares, com repercussões diretas sobre a saúde, a identidade profissional e o sentido do trabalho docente.

As entrevistas e cartas pedagógicas produzidas com as participantes permitiram captar, a partir de seus próprios relatos, como essa racionalidade gerencial se inscreve no cotidiano da escola e cria situações-limite marcadas pelo mal-estar docente, pela sensação de não dar conta, pela sobrecarga de tarefas burocráticas e pela redução do/a professor/a à condição de executor/a de tarefas definidas por plataformas, provas e indicadores, o famoso professor/a tarefeiro/a no lugar do/a professor/a criativo. Ao mesmo tempo, as vozes docentes mostraram que, mesmo em contextos de forte controle e precarização, persistem práticas de solidariedade, criatividade pedagógica, escuta sensível e participação comunitária que afirmam a escola como espaço capaz de fomentar a humanidade, o encontro, o diálogo e a construção coletiva do saber. Nessa perspectiva, os quatro eixos, chamados de quatro pedagogias, que organizaram a análise dos dados, da Indignação, do Oprimido, da Autonomia e da Esperança, revelam que o mesmo contexto que produz sofrimento pode convocar à resistência, ao questionamento e à invenção de outros modos de ser da escola pública.

A articulação entre essas experiências docentes e o horizonte freireano de Educação Popular permitiu reconhecer que a denúncia do gerencialismo precisa vir acompanhada de anúncios concretos de inédito-viável. As cartas pedagógicas, em especial, mostraram-se um dispositivo potente para fazer emergir sonhos de escola que dialoga com a diversidade dos

estudantes, valoriza os saberes do território, fortalece a gestão democrática e promove relações pedagógicas baseadas na confiança, na escuta e na corresponsabilidade. Ao mobilizar a memória, a imaginação e a autoria das participantes, as cartas evidenciaram que sonhar outra escola não é um exercício ingênuo, mas um gesto político de resistência à naturalização da escola-empresa e de afirmação da educação como prática de liberdade.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa contribui ao combinar análise documental e bibliográfica com entrevistas e cartas pedagógicas em uma perspectiva participativa. Esse caminho permitiu que professores/as fossem reconhecidos/as não apenas como informantes, mas como sujeitos que produzem reflexão crítica sobre sua própria prática e sobre as políticas que os atravessam. A análise temática, articulada ao referencial freireano, mostrou-se um instrumento fecundo para identificar temas geradores e temas de época que estruturam o mal-estar e, ao mesmo tempo, apontam possibilidades de reinvenção do trabalho docente e da gestão escolar.

É importante reconhecer, contudo, alguns limites deste estudo. Um deles é a própria temporalidade da pesquisa, realizada em um contexto de reformas em curso, faz com que muitos dos processos analisados estejam em desenvolvimento, o que abre novas perguntas para futuras investigações, posto que cada vez mais a rede paulista vem publicando resoluções acima de resoluções que anulam ou modificam anteriores numa velocidade em que quase nem se sabe ao certo o que está sendo cobrado. Esse é um desdobramento bem pertinente a se pensar, pois essa falta de continuidade no que se propõe ou é resultado de amadorismo no setor público da gestão atual ou de algo intencional, voltado para deixar os/as docentes e gestores/as sempre confusos, sem saber o dia de amanhã?

Outro aspecto a ser considerado como limite da pesquisa foi o fato de ela ter se voltado apenas ao magistério, contemplando professores/as e gestores/as no interior das escolas. Isso também abre possibilidades para investigações futuras que envolvam outros sujeitos, como supervisores/as e dirigentes, uma vez que muitos deles também foram penalizados, com a cessação de suas designações, bem como profissionais do quadro administrativo, tais como os/as que atuam nas secretarias, nos corredores, como inspetores/as de alunos/as, e até mesmo estudantes, merendeiras, familiares e profissionais dos serviços de limpeza.

Assim, apesar desses limites, os resultados aqui apresentados oferecem pistas importantes para o debate sobre políticas educacionais e gestão democrática. Em primeiro lugar, reforçam a necessidade de problematizar o uso de avaliações externas, plataformas de gestão e sistemas de bonificação que têm reduzido a complexidade do trabalho docente a indicadores de

desempenho, com efeitos de adoecimento e desmobilização. Em segundo lugar, indicam que fortalecer conselhos escolares, grêmios estudantis, coletivos docentes e espaços de formação continuada crítica é condição essencial para disputar o sentido das políticas no interior da escola e para recolocar a participação humanizada como essencial nas escolas. Em terceiro lugar, notou-se que incorporar dispositivos dialógicos como as cartas pedagógicas pode ampliar as possibilidades de que professores/as, estudantes e comunidades escrevam e reescrevam coletivamente seus modos de existir na escola para que possam colocar sua palavra no mundo como forma de serem coautoras de novos mundos.

No que se refere às possíveis contribuições de aplicabilidade desta pesquisa para a SEDUC-SP, entende-se que seus achados oferecem subsídios para a revisão crítica de políticas excessivamente centradas em metas, indicadores, plataformas e mecanismos de responsabilização, cujos efeitos têm incidido sobre a autonomia docente, a saúde dos/as profissionais da educação e os espaços de gestão democrática. Ao mesmo tempo, o estudo aponta a importância de fortalecer políticas de escuta institucional, formação continuada crítica, participação coletiva e valorização da função social da escola pública, de modo que a busca por qualidade não se reduza ao desempenho mensurável, mas se articule à construção de práticas pedagógicas mais humanas, dialógicas e democraticamente partilhadas.

Além disso, a pesquisa sugere à SEDUC-SP se beneficiar da criação ou do fortalecimento de dispositivos institucionais de escuta mais qualitativos e dialógicos, capazes de captar aquilo que os indicadores quantitativos não alcançam. As experiências analisadas ao longo do estudo mostram que o cotidiano escolar é atravessado por dimensões subjetivas, relacionais e territoriais que escapam aos instrumentos tradicionais de monitoramento, mas que são decisivas para compreender o sentido do trabalho docente e os impasses vividos nas escolas. Nesse aspecto, a valorização de práticas de escuta, inspiradas em dispositivos como as cartas pedagógicas, pode contribuir para aproximar a formulação das políticas educacionais das experiências concretas dos sujeitos que vivem a escola pública a fim de saber de fato quais os anseios de todos os sujeitos escolares.

A pesquisa também oferece elementos para que a Secretaria reflita criticamente sobre os efeitos da plataformização e da intensificação dos mecanismos de acompanhamento e controle do trabalho pedagógico. Ao evidenciar como ferramentas como o CMSP, a Sala do Futuro e o Painel BI se articulam a uma lógica de responsabilização, padronização e vigilância, o estudo contribui para repensar os modos pelos quais tais instrumentos vêm sendo utilizados na rede. Mais do que rejeitar toda mediação tecnológica, trata-se de afirmar que seu uso precisa

estar subordinado aos fins pedagógicos, à autonomia profissional e às necessidades concretas das comunidades escolares, e não à mera ampliação do controle sobre o fazer docente.

Os resultados da pesquisa apontam que uma contribuição relevante desta investigação para a SEDUC-SP está na defesa de políticas de formação e gestão que reconheçam professores/as e gestores/as como sujeitos de reflexão, autoria e participação, e não apenas como executores de orientações centralmente definidas. Ao mostrar que práticas de cuidado, solidariedade, criatividade pedagógica e participação comunitária persistem mesmo em contextos adversos, a pesquisa oferece subsídios para que a rede invista em processos formativos mais críticos, em espaços coletivos de deliberação e em ações institucionais que fortaleçam a gestão democrática como princípio efetivo da escola pública

Por fim, esta dissertação reafirma que a escola pública não pode ser reduzida a uma engrenagem de produção de resultados, mas deve ser reconhecida como espaço de direito, de memória e de projeto de sociedade. Ao dialogar com Paulo Freire, compreende-se que nenhuma situação-limite é definitiva e que o gerencialismo, por mais hegemônico que se apresente, não encerra todas as possibilidades históricas. Esperançar, nesse contexto, não é esperar passivamente, mas comprometer-se com práticas e lutas que reinventem o cotidiano escolar a partir da dignidade do trabalho docente, da participação democrática e da centralidade dos sujeitos que fazem a escola acontecer. Se esta pesquisa puder contribuir, ainda que modestamente, para fortalecer essa esperança crítica e para alimentar a construção coletiva de outras formas de gerir, ensinar e aprender na rede estadual paulista, ela terá cumprido sua função.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa. **Educação e produtividade**: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. São Paulo: Xamã, 2006.
- ALENCAR, Felipe; JACOMINI, Márcia Aparecida; PERRELLA, Cileda dos Santos Santana; STOCO, Sergio. Gestão (não) democrática na política educacional do estado de São Paulo – 1995-2018. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 263, p. 117–137, jan./abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i263.4975>. Acesso em: 30 nov. 2025
- ALMEIDA, Ana Maria Galvão de Barros; ALMEIDA JUNIOR, Fernando Frederico de. Jacques Delors e os pilares da educação. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, Ano 3, ed. 3, v. 2, p. 12–25, mar. 2018.
- ALVES, Leandro Cesar. **A cidadania frente à gestão pública no Estado de bem-estar social**. 2022. 32 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação em Gestão Pública Municipal) – Universidade Federal de Alfenas, Alfenas 2022.
- ALVES, Natália; BARBOSA, Renata Peres. A reforma do Ensino Médio e a plataforma da educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-26, 2023.
- APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Tradução de Gilka Leite Garcia. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- ARELARO, Lisete R. Gestão democrática não é falácia, é prática social. **Revista Parlamento e Sociedade**, São Paulo, v. 4, n. 6, p. 65-77, jan./jun. 2016.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; CARNEIRO, Silvio Ricardo Gomes. Limitações da participação e gestão ‘democrática’ na rede estadual paulista. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1143–1158, out./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016167343>. Acesso em: 30 nov. 2025
- ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, 2010.
- BARBOSA, Rebeca Molieri. **Utopia e práxis pedagógica libertadora**: horizontes para a educação a partir de “Pedagogia do oprimido” e “Ética da libertação”. 2025. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2025.
- BASTOS, Josane A. Q. R. **O mal-estar docente, o adoecimento e as condições de trabalho no exercício do magistério, no ensino fundamental de Betim/MG**. 2009. 149f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BOFF, Leonardo. **Povo em busca de um conceito**. 2015. Disponível em: <https://leonardoboff.org/2015/01/29/povo-em-busca-de-um-conceito/>. Acesso em: 30 nov. 2025.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular?** São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos, 318).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2013. (Coleção Primeiros Passos, 20).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51–62, jan./dez. 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 8 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2022.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma gerencial do Estado de 1995. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 4, p. 7-26, jul./ago. 2000.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Do estado patrimonial ao gerencial**. In: PINHEIRO, Paulo Sérgio (org.). **Brasil: um século de transformações**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 1–31.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Reforma gerencial e legitimação do Estado social. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 51, n. 1, p. 147–156, jan./fev. 2017.

BRUINI, Eliane da Costa. **Programa Educação Compromisso de São Paulo: lógica empresarial na rede pública paulista**. 2021. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2021.

CAÇÃO, Maria Izaura. Educação integral em tempo integral no Estado de São Paulo: tendências. **Educação em Revista**, Marília, v. 18, p. 95-120, 2017. Edição especial. DOI: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2017.v18esp.06.p95>. Acesso em: 30 nov. 2025.

CARNEIRO, Silvio. Vivendo ou aprendendo... A “ideologia da aprendizagem” contra a vida escolar. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 41-46.

CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

CÁSSIO, Fernando. Gestão para resultados na escola pública. In: CORTI, Ana Paula; CÁSSIO, Fernando; STOCO, Sergio (Org.). **Escola pública**: práticas e pesquisas em educação. Santo André, SP: Editora UFABC, 2023. p. 81–92.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 285–293, 2022.

CASTRO, Fernando Gastal de. Da precarização subjetiva à ditadura da forma: notas para uma psicologia crítica do trabalho. In: CASTRO, Fernando Gastal de; FERREIRA, João Batista (Orgs.). **Neoliberalismo, trabalho e precariedade subjetiva** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2022, p. p. 19-39.

CAVALCANTI, Tiago Muniz. **Sub-humanos**: o capitalismo e a metamorfose da escravidão. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

CHANLAT, Jean-François. O gerencialismo e a ética do bem comum: a questão da motivação para o trabalho nos serviços públicos. In: CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 7., 2002, Lisboa. **Anais** [...]. Lisboa: CLAD, 2002.

CHAUÍ, Marilena. Prefácio. In: LAFARGUE, Paul. **O direito à preguiça**. São Paulo: Autêntica, 2000. p. 7-26

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CONTRERAS DOMINGO, Jose. El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Murcia, Espanha, v. 27, n. 3, p. 125-136, 2013.

CÓSSIO, Maria de Fátima. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. **Educação**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 66–73, 2018.

COSTA, Daianny Madalena; PAULO, Fernanda dos Santos. Paulo Freire e a gestão democrática como política educacional: oposições ao neoliberalismo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Bernardo do Campo, v. 37, n. 2, p. 716–735, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol37n22021.113198>. Acesso em: 30 nov. 2025

COSTA, Frederico Lustosa da. Brasil: 200 anos de Estado; 200 anos de administração pública; 200 anos de reformas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 5, p. 829–874, set./out. 2008.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação e Realidade**, v. 34, n. 2, p. 171-186, 2009.

DASSO JÚNIOR, Aragon. Nova gestão pública: a teoria da administração pública do Estado ultraliberal. In: XXIII ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI, 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: CONPEDI, 2014.

DE PAULA, Ana Paula Paes. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 45, n. 1, p. 36–52, jan./mar. 2005.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2019.

DIAS, Ernandes Gonçalves; MISHIMA, Silvana Martins. Análise temática de dados qualitativos: uma proposta prática para efetivação. **Revista Sustinere**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 401–411, jul./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.12957/sustinere.2023.71828>. Acesso em: 1 dez. 2025.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-40, 2001.

ECKHARDT, Fabiana; SILVA, Fabiano Soares; MOREIRA, Renato Simões. Pesquisa com o cotidiano: ação, participação e transformação na educação pública. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 2, p. 86–99, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v29i2.16046>. Acesso em: 30 nov. 2025.

ESTEBAN, Maria Teresa. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 71, p. 9-17, jan./abr. 2007.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: Edusc, 1999.

FERNANDES, Maria José da Silva. As recentes reformas educacionais paulistas na visão dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 75-102, dez. 2010.

FERREIRA, Marcio Reinaldo Lucena. **Gestão compartilhada e cidadania: um estudo da experiência do “Pacto do Novo Cariri”**. 2006. 116 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

FILHO, Osterne Maia; OLIVEIRA, Daniele Kelly; CARMO, Maurilene do; MORAES, Betânea. O empresariamento da educação: uma análise da reforma educacional da década de 1990. In: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes (Org.).

O movimento de educação para todos e a crítica marxista. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. p. 87–102.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FIORI, Ernani Maria. Apresentação. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 83. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022. p. 11–30.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Entrevista sobre a Escola Cidadã [vídeo].** Recife: Acervo Paulo Freire, 1997. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/2df1fd34-c731-40c3-a460-10347c6b58c6>. Acesso em: 17 out. 2025.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 83. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** Organização de Ana Maria de Araújo Freire. 13. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2024a.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** Prefácio de Leonardo Boff; notas de Ana Maria Araújo Freire. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025b.

FREIRE, Paulo. **Professora sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar.** 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** Organização e participação de Ana Maria de Araújo Freire. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025c.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Tradução Adriana Lopes; revisão técnica Lólio Lourenço de Oliveira. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

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

FUKUYAMA, F. **O fim da História e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 24).

GADOTTI, Moacir. Escola. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 154-156.

GADOTTI, Moacir. Gestão democrática com educação popular. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 335–346, jul./dez. 2014.

GANZELI, Pedro. Reforma administrativa da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (2011), Programa Ensino Integral (2012): administração pública gerencial em processo. **Revista Exitus**, Santarém, v. 9, n. 3, p. 33-58, jul. 2019.

GAULEJAC, Vincent de. **Gestão como doença social** – ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. Tradução Ivo Storniolo. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2007.

GERHEIM, Márcia Souza. Gerencialismo e precariedade subjetiva: o trabalho do professor no setor privado. In: CASTRO, Fernando Gastal de; FERREIRA, João Batista (Orgs.). **Neoliberalismo, trabalho e precariedade subjetiva** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2022. p. 130-162.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti; JACOMINI, Márcia Aparecida. Entre o discurso da excelência e a lógica do controle: os riscos do Programa Ensino Integral na rede estadual de São Paulo. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano XXI, n. 45, p. 87–113, jul./dez. 2019.

GONÇALVES, Amanda Melchioti. **A ideologia do capital humano nas proposições para as políticas curriculares oficiais brasileiras do ensino fundamental e ensino médio (1990–2018)**. 2023. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2023.

GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA [GEPUD]; REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE [REPU]. **Plataformização e controle do trabalho escolar na rede estadual paulista** [Nota Técnica]. São Paulo: Gepud / Repu, 03 jul. 2025. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas; www.gepud.com.br/manifestacoes.html. Acesso em: 30 nov. 2025

HAND, Catarina André; ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de Paula. “Caderno do Gestor”, “Caderno do Professor” e “Caderno do Aluno”: considerações sobre o currículo oficial do estado de São Paulo. **Série-Estudos** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, MS, n. 29, p. 41-54, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/137>. Acesso em: 30 nov. 2025.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, BA, v. 17, n. 46, p. 35-52, jul./set. 2021.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Manual operacional: modelo de gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE):** uma nova escola para a juventude brasileira: escolas de ensino médio em tempo integral. [S.l.]: ICE, [s.d.]. Disponível em: <https://apistorage.seduc.ce.gov.br/educacaoprofissional/> . Acesso em: 30 nov. 2025

JACOMINI, Fabrício de Rezende. **A influência do Gerencialismo na Administração Pública Municipal de Ocaçu-SP.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração) – 2014. 52 f. Centro Universitário Eurípides de Marília, Marília, 2014.

JACOMINI, Márcia Aparecida; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. **Experiências dos alunos no gerencialismo:** percepções sobre a escola e o processo educativo. São Paulo: [s.n.], 2023.

JACOMINI, Márcia Aparecida; CARNEIRO, Silvio Ricardo Gomes; RODRIGUES, Ana Carolina Colacioppo; SILVA, Raphael Bueno Bernardo da. Padronização, controle e accountability na política curricular paulista (2007–2018). **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, e260074, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260074>. Acesso em: 30 nov. 2025.

JACOMINI, Márcia Aparecida; NASCIMENTO, Iracema Santos do; STOCO, Sergio. Política educacional na rede estadual paulista sob a nova gestão pública (1995–2018). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e26145, 2023.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. **Atas CIAIQ2015 – Investigação Qualitativa em Educação**, [s.l.], v. 2, p. 243-247, 2015.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

LIMA, Licínio C. Do aprender a ser à aquisição de competências para competir: adaptação, competitividade e performance na sociedade da aprendizagem. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, v. 11, n. 9, p. 9–18, 2004.

LIMA, Licínio C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir:** sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”. São Paulo: Cortez, 2012.

LINHART, Danièle. Modernisation et précarisation de la vie au travail. **Papeles del CEIC**, n. 43, p. 1-19, mar. 2009. Disponível em: <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/43.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2025

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola.** 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Série Cadernos de Gestão)

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. **Análise de políticas:** fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MANZINI, José Eduardo. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percurso – NEMO**, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012.

MARQUES, Luciana. Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás. **Educar em Revista**, v. 36, p. e69772, 2020.

MATHEUS, Amanda Aparecida de Oliveira Fernandes. **O professor de Matemática e a constituição de sua identidade profissional frente às políticas públicas**. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2008.

MELO, Matheus J. **Universidade, gerencialismo e neoliberalismo:** uma revisão crítica da literatura. 2022. 80 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2022.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOCARZEL, Marcelo Siqueira Maia Vinagre; ECKHARDT, Fabiana. Reformas viajantes: as influências internacionais nas políticas curriculares no Brasil e os desdobramentos para a garantia da educação como direito humano. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e94901, 2024. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.94901>. Acesso em: 30 nov. 2025.

MOTTA, Vânia Cardoso da; ANDRADE, Maria Carolina Pires de. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e224423, 2020.

NARITA, Felipe Ziotti; KATO, Danilo Seithi. Construção democrática e educação popular: para um esquema interpretativo da América Latina. **Cadernos CIMEAC**, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 29–61, 2020.

OLIVEIRA, Francisco Mauro da Justa. Neoliberalismo e Educação: manual do usuário. In: FERREIRA, Ezequiel Martins (Org.). **As ciências humanas e as análises sobre fenômenos sociais e culturais 2**. Ponta Grossa, PR: Atena, 2022. Cap. 5, p. 51-63.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil:** educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola, 2020.

PALUDO, Conceição. Educação popular como resistência e emancipação humana. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219–238, maio/ago. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622015723770>. Acesso em: 30 nov. 2025.

PAULO, Fernanda dos Santos. Cartas pedagógicas como instrumento político-pedagógico de resistência. **Revista Panorâmica**, Edição Especial, v. 1, p. 1–7, 2021. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1439>. Acesso em: 1 dez. 2025.

PAULO, Fernanda dos Santos. Cartas pedagógicas como instrumento metodológico de pesquisas participativas. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 9, p. 1–15, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8670030>. Acesso em: 1 dez. 2025.

PONTUAL, Pedro Claudio; MACHADO, Maria Aparecida D. A atualidade do pensamento de Paulo Freire para reinventar as práticas de formação política no âmbito da educação popular. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-20, 2021.

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos; MANCEBO, Deise. O servidor público no mundo do trabalho do século XXI. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 33, n. 1, p. 192–207, 2013.

ROMÃO, José Eustáquio. **Dialética da diferença**: o projeto da Escola Cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal. São Paulo: Cortez, 2000.

ROSAR, Maria de Fátima Felix. **Administração escolar**: um problema educativo ou empresarial? 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 7-13.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 500, de 13 de novembro de 1974**. Institui o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 14 nov. 1974.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 909, de 28 de dezembro de 2001**. Institui o Bônus Mérito e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 29 dez. 2001.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.010, de 1º de junho de 2007**. Dispõe sobre a criação da São Paulo Previdência – SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos – RPPS e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo – RPPM. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 2 jun. 2007.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 74, de 6 de novembro de 2008**. Dispõe sobre o Programa de Qualidade da Escola – PQE. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 7 nov. 2008.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012**. Institui o Regime de Dedicação Plena e Integral – RDPI e a Gratificação de Dedicação Plena e Integral – GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 5 jan. 2012.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Educação. Resolução SE nº 84, de 19 de dezembro de 2013.** Dispõe sobre a avaliação de desempenho dos integrantes do Quadro do Magistério em Regime de Dedicção Plena e Integral – RDPI nas unidades do Programa Ensino Integral. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 20 dez. 2013. Seção I, p. 32.

SÃO PAULO (Estado). **Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 169, de 11 de dezembro de 2019.** Fixa normas relativas ao Currículo Paulista da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para as redes públicas e privadas do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 12 dez. 2019. Seção I.

SÃO PAULO (Estado). **Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 169, de 11 de dezembro de 2019.** Fixa normas relativas ao Currículo Paulista da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para as redes públicas e privadas do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 12 dez. 2019b. Seção I.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Educação. Resolução SE nº 18, de 2 de maio de 2019.** Dispõe sobre o siglário a ser utilizado, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, pelas unidades que compõem a sua nova estrutura organizacional, e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 3 maio 2019.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 64.982, de 15 de maio de 2020.** Institui o Programa Centro de Mídias da Educação de São Paulo – CMSP e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 16 mai. 2020. Seção I.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Educação.** Governo de SP expande o Programa de Ensino Integral para mais 778 escolas estaduais. 2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/governo-de-sp-expande-o-programa-de-ensino-integral-para-mais-778-escolas-estaduais/>. Acesso em: 30 nov. 2025.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022.** Dispõe sobre o novo modelo de carreira e jornada dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 31 mar. 2022. Seção I.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Educação. Resolução SEDUC nº 41, de 1º de junho de 2022.** Dispõe sobre as atribuições dos integrantes do Quadro do Magistério em atuação no Programa Ensino Integral – PEI.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Educação.** Governo lança programa Sala do Futuro para modernizar a educação e reduzir a evasão escolar de SP. 16 mar. 2023a. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/governo-lanca-programa-sala-futuro-para-modernizar-educacao-e-reduzir-evacao-escolar-de-sp/>. Acesso em: 30 nov. 2025

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Educação.** Aplicação da Prova Paulista começou nesta semana. 31 mar. 2023b. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/sala-futuro-aplicacao-da-prova-paulista-comecou-nesta-semana/>. Acesso em: 30 nov. 2025.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Educação.** Procedimento passo a passo: valores, princípios e premissas. Coordenadoria Pedagógica (COPED), Departamento de

Desenvolvimento Curricular e de Gestão Pedagógica (DECEG–Educação Popular). São Paulo: Governo do Estado, 2023.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Educação. Resolução SEDUC nº 64, de 29 de novembro de 2023c.** Estabelece o Projeto Gestão Educacional Paulista e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 30 nov. 2023. Seção I, p. 202–203.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Educação.** Currículo Paulista: Etapa do Ensino Médio. São Paulo: SEDUC-SP, 2024a. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/CURR%C3%8DCULO-PAULISTA-etapa-Ensino-M%C3%A9dio_ISBN.pdf. Acesso em: 30 nov. 2025.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Educação.** Educação de São Paulo anuncia maior investimento da história para 2025. 2024b. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-de-sao-paulo-anuncia-maior-investimento-da-historia-para-2025>. Acesso em: 30 nov. 2025.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Educação. Resolução SEDUC nº 77, de 24 de outubro de 2024.** Dispõe sobre o credenciamento, transferência, alocação e realocação de docentes no âmbito do Programa Ensino Integral – PEI. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 25 out. 2024c. Seção I, p. 32.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Educação. Resolução SEDUC nº 77, de 24 de outubro de 2024e.** Dispõe sobre o processo de credenciamento, transferência, alocação e realocação do Programa Ensino Integral – PEI – 2025. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 25 out. 2024. Caderno Executivo, Seção Atos Normativos.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Educação. Resolução SEDUC nº 93, de 7 de novembro de 2024f.** Dispõe sobre a gestão de pessoas dos integrantes do Quadro do Magistério nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 8 nov. 2024. Caderno Executivo, Seção Atos Normativos.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Educação. Resolução SEDUC nº 70, de 7 de outubro de 2024g.** Dispõe sobre as regras de inscrição e classificação para o processo anual de atribuição de classes e aulas ao docente efetivo e ao não efetivo do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 8 out. 2024. Caderno Executivo, Seção Atos Normativos.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Educação. Resolução SEDUC nº 4, de 19 de janeiro de 2024d.** Dispõe sobre a Avaliação de Desempenho de Diretores Escolares/Diretores de Escola e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 22 jan. 2024. Seção I, p. 64.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Educação. Resolução SEDUC nº 83, de 19 de maio de 2025b.** Dispõe sobre a Avaliação de Desempenho dos Integrantes do Quadro de Magistério – QM das Escolas de Tempo Parcial e das Escolas de Ensino Integral, revoga dispositivos da Resolução SEDUC nº 61/2024 e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 20 maio 2025. Caderno Executivo, Seção Atos Normativos.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Educação.** Tutorial – entenda o Super BI da SEDUC-SP. 2025a. Disponível em: <https://atendimento.educacao.sp.gov.br/knowledgebase/article/SED-08307/pt-br>. Acesso em: 13 set. 2025

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Educação. Resolução SEDUC nº 146, de 26 de novembro de 2025c.** Altera dispositivos da Resolução SEDUC nº 83, de 19 de maio de 2025, que dispõe sobre a Avaliação de Desempenho dos Integrantes do Quadro de Magistério – QM das Escolas de Tempo Parcial e das Escolas de Ensino Integral. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 27 nov. 2025. Caderno Executivo, Seção Atos Normativos.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2024.

SEIMANDI, Flávia Shirakashi. **O que dizem as narrativas de estudantes egressos do ensino médio integral público?: uma análise sobre seus processos formativos.** 2024. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2024.

SILVA, Andréa Vieira da. Neotecnicismo – a retomada do tecnicismo em novas bases. **Revista de Ensino**, Educação e Ciências Humanas, Londrina, v. 19, n. 1, p. 10-16, 2018.

SILVA, Joelma Rodrigues da; ALCÂNTARA, Ramon de. Subjetividade docente diante da precarização do trabalho. **Revista AMAzônica**, v. 21, n. 1, p. 72-88, 2018.

SOARES, Luana Alves. **Método de melhoria de resultados na rede estadual de São Paulo.** 2023. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do ABC, Santo André, 2023.

SOUSA, Fabiana Rodrigues de; LIMA, Livia Morais Garcia. História oral e educação popular: reflexões sobre metodologia e práticas de pesquisa pautadas no diálogo e na escuta sensível. **História Oral**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 135–152, 2022. <https://doi.org/10.51880/ho.v25i2.1262>. Acesso em: 18 out. 2025.

SOUSA, Fabiana Rodrigues de; MAGDALENA, Rafael Augusto Valentim da Cruz. Legado freireano e educação popular: afirmando o compromisso popular no processo de democratização da educação superior. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, n. Edição Especial, p. 369–389, 2023. DOI: [10.14393/REP-2023-69478](https://doi.org/10.14393/REP-2023-69478). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/69478>. Acesso em: 7 dez. 2025.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, n. 103, p. 271–290, abr. 2019.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009.

SOUZA, Iael de. **A pedagogia gerencialista do capital**: neoliberalismo, empresariamento e mercadorização da educação “pública”-estatal (Fundação Lemann, Instituto Unibanco e Estado do Piauí – 2003/2017). 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. e amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VENCO, Selma. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil? **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, p. e00207317, 2019.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203–220, ago./dez. 2014. DOI: [10.20396/tematicas.v22i44.10977](https://doi.org/10.20396/tematicas.v22i44.10977). Disponível em: <https://econtents.sbu.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 7 dez. 2025.

ZANQUÊTA, Tiago Silvestre; NOVAIS, Gercina Santana; VASCONCELOS, Valéria Oliveira. A ética da alteridade-cuidado nos processos formativo-investigativos do/no campo da Educação Popular: diálogos interinstitucionais. **Horizontes**, Itatiba, SP, v. 41, n. 1, p. e023042, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v41i1.1660>. Acesso em: 07 dez. 2025.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Roteiro de entrevista – professores/as

Introdução

Gostaria de conhecer um pouco sobre você:

- O que te levou a ingressar na educação?
- Há quantos anos você atua na Rede Estadual?
- Qual disciplina leciona?
- Por quais governos já passou?
- Quais as principais mudanças que você percebeu nos governos recentes?
- Desde que ingressou na educação, o que mudou na forma como você se enxerga

como professor/a?

Avaliação de desempenho / metas

O Estado de São Paulo tem utilizado diversas formas de mensuração do desempenho dos professores/as, como o sistema de bonificações, a Avaliação 360 nas escolas do Programa de Ensino Integral (PEI) e, mais recentemente, o BI Educação, no qual os professores/as precisam atingir constantemente determinados índices de desempenho, tendo sua permanência na escola condicionada a isso.

1. O que você pensa sobre esses instrumentos de avaliação, como o BI Educação ou a Avaliação 360?
2. Quais preocupações ou receios essas avaliações te trazem?
3. Como a cobrança por essas metas impacta o seu bem-estar emocional e como impacta sua relação com os/as professores/as e o ambiente escolar?
4. Na sua escola, há algum tipo de apoio, projeto ou suporte oferecido aos professores/as para lidar com essa cobrança por resultados?
5. Em relação ao Apoio Presencial em sala de aula, o que você pensa a respeito?
6. Como você se sente ao ser informada de que os/as gestores/as assistirão às suas aulas no Apoio Presencial?

Plataformização

O governo atual instituiu um sistema de monitoramento de resultados por meio da Escola Total, utilizando o BI Educação, que monitora a utilização das plataformas e estabelece metas para gestores/as e professores/as.

7. Como você avalia a implementação dessas plataformas e dos materiais digitais disponibilizados pelo governo? Você gosta de usá-los?
8. De que forma essas plataformas afetam sua autonomia e prática pedagógica?
9. Como você avalia a gestão democrática nesse ambiente de monitoramento e necessidade de cumprimento de metas?

Realocação

Em 2024, o secretário de Educação, Renato Feder, publicou uma resolução permitindo que diretores realoquem professores/as, independentemente de suas avaliações de desempenho, para formar suas “equipes”.

10. Esse processo ocorreu em sua escola? Qual foi sua reação e a de seus colegas?
11. Essa política favorece ou dificulta práticas pedagógicas mais autônomas e democráticas? Há espaço para discordâncias e participação nas decisões?
12. Como você lida com a incerteza sobre sua permanência na escola e a constante avaliação de desempenho?

Bonificação por resultados e responsabilização

Desde os anos 2000, o Estado de São Paulo adota a política do Bônus, que premia escolas e profissionais que atingem determinadas metas.

13. Como você avalia essa política de bonificação por resultados? Ela funciona como um incentivo positivo? Se sim, de que forma?
14. Como ocorre a cobrança por esses resultados? Essa política afeta o cotidiano escolar e a relação entre professores/as e gestores/as?
15. Quando a escola não atinge a bonificação, como isso é comunicado e quais reações você observa na equipe?
16. É possível equilibrar a busca por resultados com uma gestão mais humanizada? Como?
17. Você considera que esse modelo de gestão de resultados contribui para a melhoria da educação? Por quê?

Situações-limite e inéditos viáveis

18. As políticas atuais de gestão de resultados interferiram no seu prazer e na sua satisfação em ser professor/a?
19. Dentro da escola, como você equilibra as demandas por resultados com o cuidado com sua saúde física e mental?
20. Quais desdobramentos futuros você enxerga para esse modelo de gestão? Ele tende a se aprofundar, mudar ou ser reformulado?
21. Há manifestações ou ações de resistência a esse modelo dentro da escola?
22. Quais mudanças você considera necessárias para um modelo de gestão mais equilibrado?
23. Você acredita que existiriam formas mais justas e eficazes de avaliar o trabalho docente? Quais?
24. Qual mensagem você gostaria de deixar sobre essa política de gestão por resultados na rede estadual paulista?

Roteiro de entrevista – gestores/as

Introdução

Gostaria de conhecer um pouco sobre você e sua trajetória na gestão escolar:

- O que o motivou a ingressar na gestão escolar?
- Há quantos anos você atua na Rede Estadual?
- Em quais funções de gestão já trabalhou?
- Por quais governos já passou?
- Quais as principais mudanças que você percebeu nos governos recentes?
- Desde que ingressou na gestão, o que mudou na forma como você se enxerga como gestor/a

Avaliação de desempenho / metas

O Estado de São Paulo tem adotado diversas formas de mensuração do desempenho escolar, incluindo o sistema de bonificações, a Avaliação 360 nas escolas do Programa de Ensino Integral (PEI) e, mais recentemente, o BI Educação, no qual o cumprimento de metas influencia diretamente a permanência de professores/as e a gestão da escola.

1. Como você avalia esses instrumentos de avaliação de desempenho, como o BI Educação ou a Avaliação 360?

2. Como esses mecanismos influenciam seu trabalho na gestão da escola?
3. Quais desafios você enfrenta para atender às metas estabelecidas?
4. Como a cobrança por essas metas impacta seu bem-estar emocional, sua relação com os professores/as e o ambiente escolar?
5. Como você lida com a possibilidade de ser desligado(a) da escola caso as metas não sejam atingidas bimestralmente?

Plataformização

O governo atual implementou um sistema de monitoramento de resultados por meio da Escola Total, utilizando o BI Educação para acompanhar a utilização das plataformas e definir metas para gestores/as e professores/as.

7. Como você avalia a implementação dessas plataformas e dos materiais digitais disponibilizados pelo governo?
8. Você considera que essas ferramentas facilitam ou dificultam a gestão pedagógica? De que maneira?
9. Como você vê a relação entre a gestão democrática e o monitoramento constante das plataformas e metas?

Realocação

Em 2024, o secretário de Educação, Renato Feder, publicou uma resolução permitindo que diretores realoquem professores/as, independentemente de suas avaliações de desempenho, para compor suas “equipes”.

10. Como esse processo ocorreu na sua escola? Como foi a recepção por parte dos professores/as?
11. Diante dessa política de Gestão de Resultados, ela favorece ou dificulta uma gestão mais democrática e participativa?

Bonificação por resultados e responsabilização

Desde os anos 2000, o Estado de São Paulo adota a política do Bônus, que premia escolas e profissionais que atingem determinadas metas.

13. Como você avalia essa política de bonificação por resultados? Ela funciona como um incentivo positivo? Se sim, de que forma?

14. Como ocorre a cobrança por esses resultados na sua escola? Como se dá a relação com a Diretoria de Ensino nesse aspecto?

15. Quando a escola não atinge a bonificação, como essa informação é comunicada pelos supervisores e quais impactos você percebe em sua rotina de trabalho?

16. É possível equilibrar a busca por resultados com uma gestão mais humanizada? Como?

17. Você considera que esse modelo de gestão de resultados contribui para a melhoria da educação? Por quê?

Situações-limite e inéditos viáveis

18. As políticas atuais de gestão de resultados interferiram no seu prazer e na sua satisfação em ser gestor/a?

19. Como você equilibra as demandas por resultados com o cuidado com sua saúde física e mental?

20. Quais desdobramentos futuros você enxerga para esse modelo de gestão? Ele tende a se aprofundar, mudar ou ser reformulado?

21. Há manifestações ou ações de resistência a esse modelo dentro da escola?

22. Quais mudanças você considera necessárias para um modelo de gestão mais equilibrado?

23. Você acredita que existiriam formas mais justas e eficazes de avaliar o trabalho da equipe escolar? Quais?

24. Qual mensagem você gostaria de deixar sobre essa política de gestão por resultados na rede estadual paulista?

APÊNDICE B – CARTAS PEDAGÓGICAS ENVIADAS ÀS PARTICIPANTES

Cartas às participantes da entrevista

Olá,

É com imenso respeito e agradecimento que venho a você após a nossa entrevista. Sou muito grato por ter aceitado participar desta pesquisa. As conversas que realizei com diferentes docentes e gestores/as trouxeram não apenas relatos sobre trajetórias pessoais, mas também reflexões profundas sobre o cotidiano da educação paulista.

De todas as falas, fez-se perceber uma realidade marcada por muitos desafios: o excesso de cobranças, o uso desmedido de plataformas que engessam o trabalho pedagógico, as avaliações externas que não conseguem abarcar toda a complexidade do processo educativo, que é muito mais amplo e diverso. Também se revelou a pressão por resultados, que acaba abalando a saúde emocional de muitos docentes e fragilizando os vínculos coletivos, sem falar na constante sensação de vigilância e no conflito com a autonomia docente, tanto para professores e professoras quanto para gestores e gestoras.

Contudo, foi possível sentir uma força que ainda resiste e existe na educação: vozes em defesa da autonomia, do lado humano da gestão, da busca por práticas significativas para alunos e alunas e da convicção de que a escola precisa ser um espaço de diálogo, cooperação e cuidado.

É nesse espírito que retorno até você com um pedido especial: **escrever uma carta reinventando a escola**. Se antes refletimos sobre a escola que temos, que agora possamos sonhar a escola que queremos. Este é o momento de transformar os limites em esperança ativa. Freire nos lembra que a educação não se limita ao que está posto; nós não estamos condenados a um destino fatalista, somos seres históricos e abertos a novos horizontes, capazes de sonhar outros mundos.

Essa carta é um convite para sonhar uma nova escola possível, mesmo que ela ainda não esteja plenamente ao nosso alcance. Que seja um exercício de lançar sementes de esperança para um futuro mais humano, mais solidário e mais coletivo. Imagine uma escola que dialogue com aquilo em que você acredita, com os momentos em que se sentiu realizada na educação, com momentos que marcou significativamente sua experiência na educação

Que essa escrita seja um espaço de (re)criação e ousadia, que ela seja livre, sem formalidades, aberta ao sonho e à (re)invenção.

Com muita gratidão e admiração,

Leandro C. Alves

Cartas convidando as demais que não participaram da entrevista

Olá,

É com imenso respeito e agradecimento que venho a você lhe convidar para participar da minha pesquisa de mestrado. Desde já sou muito grato pela atenção. Num primeiro momento, eu entrevistei alguns participantes que trouxeram não apenas relatos sobre trajetórias pessoais, mas também reflexões profundas sobre o cotidiano da educação paulista.

De todas as falas, fez-se perceber uma realidade marcada por muitos desafios: o excesso de cobranças, o uso desmedido de plataformas que engessam o trabalho pedagógico, as avaliações externas que não conseguem abarcar toda a complexidade do processo educativo, que é muito mais amplo e diverso. Também se revelou a pressão por resultados, que acaba abalando a saúde emocional de muitos docentes e fragilizando os vínculos coletivos, sem falar na constante sensação de vigilância e no conflito com a autonomia docente, tanto para professores e professoras quanto para gestores e gestoras.

Contudo, foi possível sentir uma força que ainda resiste e existe na educação: vozes em defesa da autonomia, do lado humano da gestão, da busca por práticas significativas para alunos/as e da convicção de que a escola precisa ser um espaço de diálogo, cooperação e cuidado.

É nesse espírito que venho até você com um pedido especial: **escrever uma carta reinventando a escola**. O objetivo é que possamos sonhar a escola que queremos. Um momento de transformar os limites em esperança ativa. Freire nos lembra que a educação não se limita ao que está posto, que não estamos condenados a um destino fatalista, somos seres históricos abertos a novos horizontes, capazes de sonhar outros mundos.

Essa carta é um convite para sonhar uma nova escola possível, mesmo que ela ainda não esteja plenamente ao nosso alcance. Que seja um exercício de lançar sementes de esperança para um futuro mais humano, mais solidário e mais coletivo. Imagine uma escola que dialogue com aquilo em que você acredita, com os momentos em que se sentiu realizada na educação, com momentos que marcou significativamente sua experiência na educação.

Que essa escrita seja um espaço de (re)criação e ousadia, que ela seja livre, sem formalidades, aberta ao sonho e à (re)invenção.

Com muita gratidão e admiração,

Leandro C. Alves