

ARTIGOS

<https://doi.org/10.1590/1980531412540>

Políticas neoliberais na educação de São Paulo: A quem elas servem?

 Sandra Maria Fodra^I

 Marilene Proença Rebello de Souza^{II}

^I Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (Lieppe), São Paulo (SP), Brasil; sandra.fodra@gmail.com

^{II} Universidade de São Paulo (USP), São Paulo (SP), Brasil; mprdsouz@usp.br

Como citar este artigo

Fodra, S. M., & Souza, M. P. R. de. (2026). Políticas neoliberais na educação de São Paulo: A quem elas servem? *Cadernos de Pesquisa*, 56, Artigo e12540.
<https://doi.org/10.1590/1980531412540>

Políticas neoliberais na educação de São Paulo: A quem elas servem?

Resumo

Este artigo tem por objetivo investigar a influência do neoliberalismo nas políticas educacionais brasileiras, com foco no estado de São Paulo. O método utilizado foi o materialismo histórico-dialético e contemplou fontes documentais e empíricas. A análise dos dados permite considerar que as políticas neoliberais implementadas nas escolas públicas paulistas desde a década de 1990 promoveram a precarização das práticas escolares e da carreira docente, retirando a autonomia pedagógica dos educadores e o sentido e significado das atividades que são reproduzidas na escola, comprometendo o processo educacional e estimulando a desumanização nas relações escolares.

POLÍTICAS PÚBLICAS • EDUCAÇÃO BÁSICA • NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO

Neoliberal policies in education in São Paulo: Whom do they serve?

Abstract

This article aims to investigate the influence of neoliberalism on Brazilian educational policies, with a focus on the state of São Paulo, Brazil. The study employed a historical-dialectical materialist approach and drew upon both documentary and empirical sources. The data analysis suggests that the neoliberal policies implemented in São Paulo's public schools since the 1990s have contributed to the deterioration of school practices and the teaching profession. These policies have undermined educators' pedagogical autonomy and eroded the purpose and meaning of activities carried out in schools, thereby compromising the educational process and fostering dehumanization in school relationships.

PUBLIC POLICIES • BASIC EDUCATION • NEOLIBERALISM AND EDUCATION

Políticas neoliberales en la educación de São Paulo: ¿A quién sirven?

Resumen

Este artículo tiene como objetivo investigar la influencia del neoliberalismo en las políticas educativas brasileñas, con énfasis en el estado de São Paulo, Brasil. El método utilizado fue el materialismo histórico-dialéctico y contempló fuentes documentales y empíricas. El análisis de los datos permite considerar que las políticas neoliberales implementadas en las escuelas públicas paulistas desde la década de 1990 promovieron la precarización de las prácticas escolares y de la carrera docente, retirando la autonomía pedagógica de los educadores, así como del sentido y significado de las actividades que se reproducen en la escuela, comprometiendo el proceso educativo y estimulando la deshumanización en las relaciones escolares.

POLÍTICAS PÚBLICAS • EDUCACIÓN BÁSICA • NEOLIBERALISMO Y EDUCACIÓN

Les politiques néolibérales concernant l'éducation dans l'État de São Paulo : Au service de qui ?

Résumé

Cet article a pour objectif d'examiner l'influence du néolibéralisme sur les politiques éducatives brésiliennes, en particulier à l'État de São Paulo, Brésil. La méthode utilisée repose sur le matérialisme historique-dialectique et s'appuie sur des sources documentaires et empiriques. L'analyse des données permet de considérer que les politiques néolibérales mises en œuvre dans les écoles publiques paulistes depuis les années 1990 ont favorisé la précarisation des pratiques scolaires ainsi que celle de la carrière enseignante, en retirant aux éducateurs leur autonomie pédagogique. Elles ont aussi dénaturé le sens et la signification des activités reproduites à l'école, compromis le processus éducatif et favorisé la déshumanisation des relations scolaires.

POLITIQUES PUBLIQUES • ÉDUCATION DE BASE • NEOLIBERALISME ET EDUCATION

Recebido em: 3 DEZEMBRO 2025 | Aprovado para publicação em: 8 MAIO 2026



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

Introdução

Com o desenvolvimento tecnológico e o início da globalização, a partir da década de 1970, iniciou-se um processo de integração econômica mundial baseado na liberdade econômica e na redução do papel do Estado, liderado pelos Estados Unidos, a fim de ampliar sua influência e aprofundar a relação de dependência dos países com dificuldades econômicas, principalmente na América Latina e no Caribe. O Consenso de Washington, ocorrido em 1989, foi o evento que definiu os parâmetros para a integração dos mercados globais, com a participação de economistas representantes das principais instituições financeiras (como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional). Foram organizadas reformas estruturais nesses países, a partir da implementação de parcerias público-privadas voltadas ao gerenciamento e à apropriação dos recursos estatais por grupos econômicos internacionais. Esse movimento foi chamado de neoliberalismo e tem influenciado a economia, a cultura, a sociedade e as políticas públicas dos países latino-americanos desde a década de 1990 (Bresser Pereira, 1998; Digiovanni & Souza, 2014).

No Brasil, a reforma neoliberal ficou conhecida como Nova Gestão Pública (NGP) e promoveu a reorganização no gerenciamento dos recursos públicos com a justificativa de modernizar o Estado para competir no mercado internacional, reduzir a pobreza e as desigualdades sociais e oferecer serviços de melhor qualidade aos cidadãos. Assim explicou o ministro da Reforma (1995-1998) no Brasil, Bresser Pereira: para consolidar a reforma no país, houve a necessidade da “regulação e a intervenção . . . na educação, na saúde, na cultura, no desenvolvimento tecnológico, nos investimentos em infra-estrutura”, com o objetivo de preparar os agentes públicos para competirem no cenário mundial, seguindo os padrões internacionais de gestão pública (Bresser Pereira, 1998, p. 6).

Em nome da eficiência e qualidade dos serviços prestados pelo Estado e da racionalização dos recursos, foram desenvolvidas políticas que visavam à privatização das empresas estatais, à transferência da gestão das atividades públicas para empresas privadas e à utilização de recursos tecnológicos, modelos de administração e práticas mercadológicas que incorporaram o ideário neoliberal na concepção e no desenvolvimento das políticas públicas (Saviani, 2013; Oliveira, 2015; Goulart et al., 2017; Freitas, 2018).

O presente artigo analisa a influência do neoliberalismo nas políticas educacionais brasileiras, com destaque para a legislação e para os programas e projetos implementados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) nas escolas públicas paulistas, desde a década de 1990, o que culminou com a retirada de recursos da pasta, a precarização da carreira docente, a plataforma das práticas escolares e o início da privatização das escolas para atender aos interesses do capital. É necessário sucatear para justificar a cessão do patrimônio público à exploração do mercado privado: essa é a essência do neoliberalismo.

Pressupostos teóricos e metodológicos

O estudo consiste em um recorte da pesquisa de doutorado intitulada *Convivência em escolas públicas e o enfrentamento à violência: Uma análise de políticas educacionais da rede estadual paulista* (Fodra, 2025), que investiga a presença do ideário neoliberal nas práticas desenvolvidas nas, aproximadamente, 5.100 escolas da rede pública paulista, com foco nos programas e projetos voltados à convivência e ao enfrentamento da violência escolar.

A pesquisa analisou a incorporação das premissas neoliberais nas ações desenvolvidas pela Seduc-SP nos programas voltados ao enfrentamento da violência escolar, com destaque para o programa Conviva SP, que foi concebido com a finalidade de tratar da convivência, da melhoria do clima relacional e da segurança nas escolas, conforme previsto na Resolução n. 48 (2019).

O método utilizado foi o materialismo histórico-dialético, incorporado à psicologia histórico-cultural por Vigotski, que busca a compreensão da essência do problema por meio da análise histórica, dos elementos da cultura e das contradições existentes no contexto em que o fenômeno se manifesta. A análise da realidade concreta permite a apreensão do movimento histórico e cultural na formação social do psiquismo e nas relações sociais constituídas pelos sujeitos. “Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético” (Vigotski, 1984/1996, p. 66).

Para a psicologia histórico-cultural, o ser humano é concebido como histórico, social e cultural e tem condições ilimitadas de evolução psíquica, que ocorre por meio das atividades significativas e das relações sociais colaborativas, promovendo o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (FPS) (Vigotski, 1991, 1983/2000). As FPS, tais como memória, atenção, pensamento, fala, emoções, formação de conceitos, entre outras, são desenvolvidas em duas etapas: primeiro pelas interações produzidas com objetos e pessoas (interpsíquicas) e, em seguida, estabelecendo conexões individuais e as transformando em aprendizado (intrapíquicas) (Vigotski, 1991; Arias Beatón, 2005).

Os sujeitos vivem em um contexto histórico, social e cultural, chamado de *meio*, que contém os valores, as tradições, a ciência e os conhecimentos produzidos historicamente, que são apropriados através das relações sociais e das atividades realizadas. A relação do sujeito com o meio é dinâmica; assim como ele se apropria de conhecimentos, também pode transformá-los e produzir novos saberes. A interação ativa com o meio é chamada de *vivência*, composta da experiência significativa que promove o autodesenvolvimento. As vivências concretas se transformam em conteúdos da subjetividade; portanto, quanto mais recursos materiais e culturais disponíveis no meio, mais experiências significativas podem ser vivenciadas (Toassa, 2009; Arias Beatón, 2017; Vigotski, 2018). As relações sociais colaborativas e as atividades significativas são essenciais para o desenvolvimento e constituição da subjetividade humana.

Todos os espaços sociais podem promover o desenvolvimento humano, mas a escola é a instituição formal e organizada para formar as crianças e jovens, proporcionando atividades que estimulam a apropriação dos conhecimentos científicos, dos valores coletivos e da sociabilidade, ou seja, a formação cidadã, que constitui um direito previsto na Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei n. 9.394, 1996). “Para a pedagogia histórico-crítica, educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011, p. 2). A escola é parte essencial do meio, pois possui os elementos sociais e culturais que podem promover vivências positivas que contribuem para o desenvolvimento psíquico dos sujeitos e para o seu processo de humanização.

As atividades escolares devem ser significativas e estar alinhadas com a realidade e as necessidades da comunidade escolar. Os projetos pedagógicos têm que contemplar as teorias críticas de educação e incorporar práticas dialógicas e reflexivas sobre os problemas do mundo, visando à busca de soluções baseadas nos conhecimentos científicos. A educação é uma prática social cujo papel é atuar para a superação dos problemas sociais, políticos, econômicos e transformar a sociedade, por

meio de um processo de formação crítica e voltada para a autonomia e emancipação social (Martins, 2011; Saviani, 2011).

As práticas escolares devem considerar a tríade conteúdo, forma e destinatário – ou seja, selecionar conteúdos relevantes para contribuir para a análise da realidade concreta dos estudantes; promover espaços dialógicos e reflexivos sobre os problemas reais para a busca de soluções a partir dos conhecimentos científicos; e conhecer as condições de vida e as necessidades de aprendizagem dos estudantes, a fim de ampliar a sua visão do mundo e promover a sua emancipação (Saviani, 2011).

A pesquisa investigou as causas concretas dos problemas manifestados no processo de escolarização vivenciados pelos educadores (gestores e professores) e estudantes nas escolas públicas paulistas, especialmente os de convivência, a partir dos pressupostos da psicologia histórico-cultural – que oferece subsídios teóricos que compreendem o desenvolvimento humano no processo histórico, social e cultural, a partir das relações sociais, e considera a instituição escolar como fundamental no processo de desenvolvimento humano – e da pedagogia histórico-crítica – que orienta as práticas escolares voltadas para a formação crítica e emancipatória.

Trata-se de um estudo de caso com a utilização de fontes documentais e empíricas. As fontes documentais consistem na legislação dos programas e dos projetos, nos documentos oficiais e nas orientações e ações de formação que nortearam as atividades escolares, implementados pela Seduc-SP. Para obtenção das fontes empíricas, foi aplicado um questionário para o levantamento das orientações do programa Conviva SP – visando a conhecer os desafios presentes no desenvolvimento das atividades de convivência nas escolas – e realizaram-se grupos focais, para avaliar os programas e projetos relacionados à resolução de conflitos e enfrentamento da violência, implementados pela Seduc-SP, e os desafios existentes para a melhoria da convivência na escola.

Participaram do estudo 37 gestores regionais do Conviva SP, supervisores e professores coordenadores do núcleo pedagógico das diretorias regionais de ensino, que são responsáveis pela intermediação das ações entre a Seduc-SP e as escolas; e 6 gestores, 34 professores e 33 estudantes de duas escolas da capital paulista, indicadas pela gestora regional por desenvolverem atividades voltadas à melhoria da convivência. O projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil,¹ que autorizou o desenvolvimento das entrevistas mediante o preenchimento de termos de consentimento pelos educadores e familiares e assentimento pelos estudantes.

O neoliberalismo na educação brasileira

As políticas educacionais organizadas a partir da década de 1990 foram orientadas pelos pressupostos neoliberais, com a inserção de práticas voltadas à avaliação, análise de dados, eficiência na gestão e busca de resultados. A educação passou a ter a participação das esferas empresariais lideradas por organizações internacionais, como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e institutos financiados pelo capital estrangeiro atuando diretamente no Ministério da Educação (MEC), consolidando a “pedagogia corporativa”. A lógica mercadológica implícita nessas práticas manifesta os interesses privados que valorizam as “capacidades e competências” que os estudantes devem atingir “no mercado educacional” (Saviani, 2013, p. 430). A educação passou a ser concebida como resultado de avaliações padronizadas, e não mais como um processo de ensino e aprendizagem.

1 Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) n. 49459121.1.0000.5561.

Com a promulgação da LDB em 1996 (Lei n. 9.394, 1996), houve a instituição de sistemas de avaliação para a condução das novas políticas para a educação no país: a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e, no ensino médio, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Para avaliar o ensino superior, foi criado, em 2004, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). O Brasil também participa do Programme for International Student Assessment (Pisa) desde a sua primeira edição, em 2000 (Oliveira, 2015).

Com base nos resultados das avaliações externas, que aferem somente alguns conhecimentos e desconsideram os contextos, a cultura e as diversidades econômicas, sociais e culturais presentes nas escolas, houve a introdução de metas a serem cumpridas, estabelecidas pelas secretarias da educação dos estados e municípios, e o pagamento de bônus aos educadores das escolas em que os estudantes tivessem desempenho satisfatório nas avaliações. A análise do processo educacional foi substituída pelo resultado dos estudantes em apenas um instrumento de avaliação, enquanto o trabalho dos educadores passou a ser qualificado (ou desqualificado) pelo mesmo instrumento, o que demonstra o reducionismo e a simplificação do complexo processo de escolarização e a introdução de uma concepção de mecanização da educação, que transformou a escola em uma “linha de montagem”, como afirma Patto (2022, p. 20). A cultura da meritocracia e da competição entre as escolas e os educadores começou a ser manifestada com os resultados das avaliações externas e com o ranqueamento das escolas nos sistemas de ensino.

A criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Resolução CNE/CP n. 2, 2017), que organizou o currículo da educação básica no desenvolvimento de competências, aprofundou o controle e o esvaziamento de sentido nas atividades escolares, com a imposição de currículos prontos às escolas pelas redes de ensino e a redução do papel e da atuação dos educadores no processo educativo. Por fim, houve a implantação de recursos tecnológicos como estratégia de ensino e organização das atividades escolares, consolidando o ideário neoliberal na educação e comprometendo a sua qualidade, o que, segundo Freitas (2018), faz parte do processo de precarização da educação previsto no projeto neoliberal, a fim de justificar a necessidade de privatizar as escolas devido ao fracasso escolar promovido pelo Estado. Para o autor, o controle do currículo, das orientações pedagógicas, da gestão e dos recursos por meio de plataformas tecnológicas viabiliza a “colonização científica, cultural e tecnológica” da educação (Freitas, 2018, p. 39).

O neoliberalismo nas políticas educacionais de São Paulo

O estado de São Paulo foi governado pelo mesmo partido político do presidente que implementou a NGP no país, o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), durante 28 anos (de 1995 a 2022), e todas as políticas educacionais implantadas nesse período foram concebidas a partir dos pressupostos do neoliberalismo, com a justificativa de promover a qualidade e a eficiência na educação básica estadual.

O PSDB perdeu as eleições para o partido Republicanos em 2022, e o governador eleito anunciava durante a campanha eleitoral a continuidade da privatização das empresas e instituições públicas, com o objetivo de atrair novos investimentos, gerar mais empregos, melhorar a qualidade e otimizar os custos dos serviços oferecidos à população. Assim que assumiu o cargo, o governador criou a Secretaria de Parcerias em Investimentos (SPI) e, em pouco tempo, iniciou o processo de privatização da Companhia de Saneamento Básico do Estado de São Paulo (Sabesp) e uma série de

leilões para a concessão da construção de rodovias, ferrovias, dos serviços de loterias, bem como de construção e manutenção de 33 unidades escolares.

A presença da concepção neoliberal nas políticas educacionais pode ser analisada a partir da linha do tempo que expressa os principais programas implementados pela Seduc-SP que, paulatinamente, transformaram a educação pública paulista (Figura 1).

Figura 1

Linha do tempo da reforma de ensino no estado de São Paulo



Fonte: Elaboração das autoras com dados da pesquisa.

Analisando a Figura 1, identifica-se como marco do processo de reforma do ensino paulista a instituição do Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual em ciclos de ensino, pelo Decreto n. 40.473 (1995). Foi a primeira política compulsória implantada pela Seduc-SP na rede, sem consulta ou discussão com os educadores, alunos ou pais, com a justificativa de racionalizar os recursos públicos e melhorar a eficiência do processo educativo. Na prática, tal política resultou na transferência obrigatória de alunos para outras escolas, na demissão de professores, na superlotação das salas de aula e no fechamento de escolas. Esse programa inaugurou o projeto neoliberal no estado de São Paulo, conforme noticiado pela mídia (Prandi, 1995), embora houvesse manifestações da sociedade e dos educadores em diversas regiões do estado.

Em 1996, foi instituído o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) (Resolução Seduc n. 27, 1996), com o objetivo de aferir o desempenho dos estudantes da educação básica, orientar as políticas de capacitação dos educadores e nortear o trabalho das equipes pedagógicas das delegacias de ensino, dos projetos político-pedagógicos e do planejamento escolar, iniciando o processo de intervenção externa nas práticas escolares, com a introdução de uma avaliação padronizada para todas as escolas da rede.

Dois anos depois, foi implantado o regime de progressão continuada e a organização do ensino fundamental em dois ciclos, pela Deliberação CEE n. 9 (1997), com a proposta de envolver os educadores na sua implementação. Embora se pleiteasse a participação docente, ela não aconteceu de fato. O estudo de Jacomini (2004) analisa que a progressão continuada acabou sendo mais uma política educacional imposta à rede, sem discussão, compreensão e aceitação dos educadores, que até hoje a chamam de promoção automática e não compreendem os prejuízos que a reprovação escolar causa aos estudantes, que geralmente ficam estigmatizados e abandonam a escola.

A progressão continuada não melhorou a qualidade da educação, como foi prometido no discurso oficial, mas retirou a responsabilidade do Estado pelos resultados educacionais, transferindo-a para os professores, que não conseguem ensinar, e para os estudantes, que têm problemas e não conseguem aprender, reforçando a concepção individualizante das dificuldades de aprendizagem e/ou comportamento e a cultura da patologização da educação (Viégas & Souza, 2006).

Juntamente com a progressão continuada, iniciou-se o processo de correção de fluxo escolar, por meio das “Classes de Aceleração” ou do Programa de Aceleração da Aprendizagem, cuja implementação se iniciou em 1996 e se ampliou em 1999, por meio de parceria público-privada com a organização não governamental Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec).

Em 2008, houve a implantação de três medidas de controle que reorganizaram as atividades pedagógicas das escolas públicas paulistas: a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp) (Resolução Seduc n. 74, 2008), a inserção do Programa São Paulo Faz Escola (Resolução Seduc n. 76, 2008) e a instituição da Bonificação por Resultados (Lei Complementar n. 1.078, 2008). O Idesp começou a ser utilizado como indicador da qualidade da escola, calculado pelo resultado do Saresp e o fluxo da escola (alunos aprovados em cada etapa de ensino). A partir desse índice, cada escola passou a ter uma meta anual de desempenho a ser atingida, introduzindo no repertório dos educadores as expressões “gestão de desempenho” e “metas a serem cumpridas”. O Programa São Paulo Faz Escola iniciou com uma proposta curricular que se transformou no Currículo Oficial do Estado de São Paulo, implantado por meio de cadernos destinados aos gestores, professores e estudantes que continham os temas e as atividades a serem desenvolvidas nas escolas. Os cursos de formação dos educadores foram associados ao uso dos cadernos, disciplinando e reduzindo a atuação docente, com a promoção do trabalho individualizado e a reprodução do trabalho alienado.

A avaliação utilizada pelo Saresp é organizada a partir de uma matriz de referência vinculada ao currículo oficial, como uma forma de controle das atividades escolares. A Bonificação por Resultados instituiu o pagamento de bônus para os educadores das escolas que atingem as metas estabelecidas pela Seduc-SP, vinculou o desempenho dos alunos na avaliação externa ao bônus dos educadores e inseriu o modelo meritocrático na educação. Com o controle do currículo e da avaliação, a autonomia dos educadores começou a ser cerceada, e as escolas, ranqueadas pelos seus resultados.

Em 2011, foi lançado o Programa Educação – Compromisso de São Paulo, pelo Decreto n. 57.571 (2011), com a promessa de colocar a rede estadual de educação de São Paulo entre os 25 melhores sistemas de ensino do mundo, a carreira do professor entre as dez melhores do Brasil e elevar os índices educacionais para serem os melhores do país. O Programa gerou muitas expectativas entre os educadores, principalmente porque prometia elevar os salários e melhorar as condições de trabalho e a infraestrutura das escolas, contando com o apoio e investimentos de diversas instituições privadas para a sua implementação.

O destaque desse Programa foi a criação de um novo modelo de escola de tempo integral, o Programa Ensino Integral (PEI), instituído pela Lei Complementar n. 1.164 (2012). O PEI foi trazido para São Paulo pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que já tinha implantado o modelo em Pernambuco, no Ceará e no Rio de Janeiro, com o financiamento de grandes empresas do país.

O ICE inseriu nas práticas escolares três modelos de organização, o pedagógico, o de gestão e o de gestão de desempenho, com a utilização de ferramentas pelas escolas que visavam ao plane-

jamento e ao monitoramento das atividades pelos gestores e professores, conforme definido na Lei Complementar n. 1.191 (2012): “As escolas do Programa Ensino Integral utilizarão como instrumentos de gestão os seguintes documentos: Plano de Ação, Programa de Ação, Guias de Aprendizagem e Agendas Bimestrais”. A Seduc-SP investiu em cursos, materiais de orientação e ações de formação com vistas à incorporação dos instrumentos de gestão na rotina escolar. A produção de dados e de documentos foi inserida nas escolas do Programa, bem como a metodologia administrativa Plan, Do, Check, Act (PDCA):

Implementar processos de trabalho pela metodologia do PDCA implica planejá-los (Plan), executá-los (Do), monitorá-los e avaliá-los (Check), para tomar decisões e ações (Act) integradas, com a participação e a responsabilização de todos os envolvidos. Esse processo coincide também com o desenho de implementação de uma política pública efetiva, tal qual proposto na nova gestão pública. (Pereira, 2009, como citado em Secretaria da Educação do Estado de São Paulo [Seduc-SP], 2014b, p. 7).

Os educadores que atuam nas escolas PEI são designados, mesmo que sejam efetivos na rede, e podem ser cessados a qualquer momento, por meio da “Gestão de Pessoas por Competência”, que corresponde à avaliação 360°, aplicada nas escolas anualmente para aferir o desempenho dos educadores.

Segundo a literatura especializada, essa avaliação consiste em coletar a devolutiva de profissionais situados em diferentes posições ao redor do avaliado nas unidades escolares, ou seja, trata-se de considerar a perspectiva dos gestores, dos professores e dos alunos na avaliação de competências de cada educador e suas interdependências. (Seduc-SP, 2014a, p. 19).

Para superar os problemas identificados na avaliação 360°, os educadores têm que elaborar o Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF), a fim de “otimizar suas ações de autodesenvolvimento, priorizando as competências de maior necessidade” (Seduc-SP, 2014a, p. 6). A elaboração do PIAF responsabiliza o educador pela sua própria formação, incentiva o individualismo profissional e desestimula o trabalho coletivo. O PEI aprofundou a integração de práticas gerencialistas, reforçou o uso de ferramentas e a lógica dos resultados, desconsiderando a educação como um processo coletivo de formação e desenvolvimento humano. O Programa serviu como um projeto piloto para a inserção de uma cultura empresarial que, paulatinamente, foi incorporada em todas as escolas da rede.

As ferramentas de gestão começaram a ser inseridas em plataformas digitais com o lançamento da Secretaria Escolar Digital (SED), pela Resolução Seduc n. 36 (2016), e do Programa Gestão em Foco (2017), que introduziu o Método de Melhoria de Resultados (MMR) em todas as escolas e diretorias regionais, iniciando o processo de monitoramento centralizado das atividades pedagógicas e administrativas. A gestão iniciada em 2018 incorporou novas ferramentas na SED e inseriu os diários de classe e registros das aulas na plataforma digital, ampliando o controle das atividades escolares.

Durante a pandemia de covid-19, foi criado o Centro de Mídias, para reproduzir aulas virtuais para os professores e estudantes no período de isolamento social. Contudo o Centro manteve-se ativo como apoio às atividades educacionais mesmo depois que as aulas presenciais foram retomadas, dando início ao processo de plataformização da educação.

Em 2021, houve uma reforma administrativa que alterou algumas regras na remuneração do funcionalismo público paulista, vinculando o salário ao desempenho profissional pago por meio de

bonificação. Foi retirado o direito às faltas abonadas e inseridas restrições para usufruir as licenças-prêmio. Houve aumento da contribuição previdenciária, inclusive dos aposentados, o que reduziu ainda mais o salário dos servidores ativos e inativos, que não tinham recebido nenhum aumento nem reposição salarial desde 2018. Em 2022, o governador apresentou um novo plano de carreira para os educadores, por meio da Lei Complementar n. 1.374 (2022), que associou os salários a subsídios por desempenho vinculado aos resultados das avaliações externas. Ele divulgou um aumento de 73% aos profissionais contratados e aos concursados que aderissem à nova carreira, mas com perda de direitos, como o adicional por tempo de serviço e alteração na evolução da carreira dos efetivos.

O governador que assumiu o cargo em 2023 criou uma Proposta de Emenda à Constituição (PEC) visando à redução do investimento mínimo em educação, previsto na Constituição Estadual, de 30% dos impostos arrecadados para 25% (Proposta de Emenda à Constituição n. 9, 2023), o que retira aproximadamente 11 bilhões de reais dos recursos da educação anualmente. A PEC foi aprovada na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo em novembro de 2024. Em abril de 2025, o governador anunciou a transferência da gestão de 143 escolas públicas da capital paulista para empresas privadas, dando continuidade ao processo de privatização.

Na pasta da Educação, o secretário escolhido é formado em administração de empresas e empresário da área de tecnologia (Quem é Renato Feder..., 2022). No início da sua gestão, foi questionado por contratos para a compra de *notebooks* educacionais firmados entre a Seduc-SP e a empresa de que ele é acionista, e pela rejeição dos livros didáticos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) (Agência O Globo, 2023), alegando que os estudantes paulistas utilizariam materiais digitais. Diante de muita pressão do Ministério Público, de políticos e da mídia, o secretário aceitou os livros do PNLD, mas, além dos livros, a Seduc-SP começou a enviar materiais digitais para serem utilizados pelos professores nas aulas.

Em 2023, foram adquiridas plataformas educacionais que ampliaram o uso de tecnologia nas atividades pedagógicas. As plataformas foram integradas ao Centro de Mídias, e os estudantes começaram a fazer as atividades das aulas no aplicativo. Os resultados das avaliações externas e os acessos nas plataformas educacionais pelos estudantes começaram a ser monitorados pela ferramenta digital Super BI, disponível na plataforma Escola Total.

O Super BI é uma ferramenta que centraliza importantes indicadores educacionais em um único local. Abrange desde a frequência dos alunos até a participação em avaliações de larga escala e o engajamento em plataformas de aprendizagem promovidas pela Secretaria da Educação. Os índices dos Painéis Aluno Presente, Prova Paulista, Redação Paulista, Tarefa SP, Alura, Khan Academy e Matific (unificados sob o conceito de Matemática Gameficada) possuem pesos específicos. Estes, ao serem somados, compõem a Nota Final. Adicionalmente, um Índice de Vulnerabilidade das Unidades Escolares é integrado à Nota Final. (Como o Super BI é calculado?, 2023).

Os educadores e estudantes passaram a ser avaliados pelos acessos nas plataformas e resultados das avaliações externas. As metas definidas para as escolas contemplam o “rendimento docente e discente”, que compõe o “resultado educacional”, o qual serve como base de cálculo para o pagamento de bônus e para o ranqueamento das escolas.

Em 2024, foram publicadas a Resolução Seduc n. 15 (2024), que lançou o Projeto de Apoio à Tecnologia e Inovação, e a Resolução Seduc n. 65 (2024), que “Institui a Prova Ouro e o Provão Paulista Seriado no âmbito do Sistema de Avaliação de Resultados Educacionais de São Paulo (Saresp) e es-

tabelece normas para a premiação de escolas e alunos”. O seu artigo 5º prevê que: “As escolas que atingirem as metas ouro ou diamante estabelecidas para Bonificação por Resultados serão agraciadas com os títulos de ‘Status Ouro’ ou ‘Status Diamante’ respectivamente”. As escolas começaram a receber “*status*” pelos resultados educacionais, aprofundando a cultura da competição e da meritocracia na educação. A ampliação dos recursos tecnológicos nas práticas educacionais anuncia a futura substituição dos educadores por plataformas e aplicativos, consolidando o ensino a distância na educação básica. O Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) solicitou aos professores o boicote ao uso das plataformas, fazendo críticas a essa modalidade de educação e à ausência de autonomia dos educadores devido à padronização das atividades escolares (Mello, 2024).

Na análise das políticas educacionais paulistas, a partir do contexto histórico do Brasil desde a década de 1990, é possível afirmar que, embora a legislação que cria os projetos e programas da Seduc-SP seja divulgada como ação voltada à melhoria da educação, o objetivo é implementar o ideário neoliberal e efetivar os pressupostos definidos pela NGP. O plano neoliberal definido para o estado de São Paulo foi consolidado em quatro etapas:

1. A Reorganização das Escolas em ciclos e a instituição do Saresp.
2. A introdução da progressão continuada; a padronização do currículo com a divulgação de cadernos voltados aos alunos, professores e gestores; a formação dos professores e gestores que introduziu os recursos tecnológicos, por meio de videoaulas e videoconferências; a inclusão das competências cognitivas e socioemocionais e o sistema de bonificação dos resultados.
3. A criação da Secretaria Escolar Digital, que centraliza todas as informações dos educadores e estudantes, e da ferramenta de gestão para monitorar as atividades escolares com o Método de Melhoria dos Resultados, e o estabelecimento de parcerias com instituições financiadas por grandes empresas.
4. A organização das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) dos professores por área de conhecimento, que divide os professores em pequenos grupos para assistirem a videoaulas produzidas pelos técnicos da Seduc-SP; a implantação do Centro de Mídias, com aulas gravadas para os alunos e educadores; a reforma administrativa, com a retirada de direitos e benefícios dos servidores; a inserção do Provão Paulista Seriado e do Projeto de Apoio à Tecnologia e Inovação, com a plataforma das atividades pedagógicas.

A primeira etapa (1995 a 2006) foi marcada pela implementação da avaliação em larga escala; a segunda (2007 a 2010), pela padronização do currículo e da cultura meritocrática; na terceira (2011 a 2018), o projeto neoliberal foi consolidado com a inserção das ferramentas de gestão e parcerias empresariais (Fernandes, 2023). A partir de 2018, observa-se o aprofundamento do projeto neoliberal por meio da plataforma das atividades pedagógicas, da acentuada precarização na carreira docente e do início do processo de privatização das escolas.

Desde a década de 1990, as escolas da rede estadual de São Paulo vivenciaram um processo de sucateamento em todas as dimensões: na diminuição dos recursos, nas práticas escolares e na alienação do trabalho docente e discente, com a retirada da autonomia da escola e a imposição dos programas e projetos concebidos fora do contexto e das necessidades escolares, gerando a desmotivação dos educadores, seu adoecimento e a descrença na educação paulista e comprometendo o processo de escolarização de milhares de estudantes.

As políticas educacionais paulistas na visão dos educadores e estudantes

Conforme mencionado anteriormente, participaram do estudo gestores regionais do Conviva SP e gestores, professores e estudantes de duas escolas públicas estaduais da capital paulista. Os gestores regionais responderam a um questionário sobre a implementação dos planos de convivência nas escolas e os desafios encontrados para desenvolver ações voltadas ao enfrentamento dos conflitos e da violência escolar. Eles ressaltam que, com o excesso de atividades demandadas pela Seduc-SP, não sobra tempo para as escolas cuidarem dos problemas de convivência, como demonstrado em algumas falas, a exemplo de:

Sinceramente se a secretaria não tivesse sobrecarregado a escola com tantas solicitações os resultados do desenvolvimento seriam muito mais eficazes.

Vejo uma enxurrada de links a serem preenchidos diariamente pelas escolas, planilhas e mais planilhas. Enquanto isso, não sobra tempo para ouvir ou falar sobre as ações do Conviva.

Os gestores regionais valorizam as atividades voltadas à convivência escolar, principalmente porque os conflitos e os atos de violência na escola têm aumentado muito, mas evidenciam as contradições da Seduc-SP nas orientações idealistas que divulga, no planejamento das atividades exigidas das escolas e na descontinuidade dos programas que pode ocorrer dentro de uma mesma gestão. Eles afirmam que os educadores trabalham de forma automática, apenas seguindo o que a Seduc-SP manda, e não há tempo para pensar ou atuar nas necessidades da escola.

Um gestor respondente deixou uma mensagem esperançosa no questionário:

Espero que a pesquisa realmente contribua com a implementação de mais ações que apoiem as escolas na luta pela educação de qualidade, num ambiente de paz.

Os gestores, professores e estudantes das duas escolas da capital – uma de ensino fundamental, anos finais, e outra de ensino médio – participaram de entrevistas (grupo focal) com perguntas relacionadas aos conflitos/violências presentes na escola, aos programas e projetos para a melhoria da convivência escolar implementados pela Seduc-SP e aos desafios para superar os problemas das relações escolares.

Os gestores destacaram os problemas de infraestrutura, o mau estado de conservação dos espaços, os equipamentos que não funcionam, a ausência de recursos pedagógicos (inclusive de computadores) e de funcionários. Uma diretora conta que já teve que “lavar as privadas” devido à falta de funcionários, que são terceirizados e mudam com frequência de postos de trabalho. O excesso de demandas da Seduc-SP, bem como a ausência de apoio e de reconhecimento dos educadores, foi manifestado em muitas falas, tais como:

A Seduc tinha que parar de terceirizar as contratações e fazer mais concursos públicos para professores, psicólogos e outros profissionais para apoiarem a escola. Os professores estão muito cansados, sobrecarregados com tanto trabalho e isso precisa mudar.

Ter mais funcionários na escola e os horários para conversarmos sobre os problemas, isso é fundamental.

Hoje esse novo plano de carreira, o excesso de alunos na sala de aula que eles [os professores] sempre reclamam, a formação técnica, os problemas de aprendizagem que eles não dão conta; eles se sentem desprestigiados.

Sobre a reforma administrativa e as mudanças na carreira dos educadores, o diretor exclama:

Como que o professor que está iniciando agora, pegou aula há um mês, ganha mais que eu com 20 anos de trabalho? Isso agora explodiu aqui na escola, a desvalorização do profissional da educação, isso pra mim ficou muito claro agora. Não tem mais falta aula, agora perde o dia inteiro.

O Estado investe o mínimo e as condições de trabalho são péssimas. São Paulo é o estado mais rico da nação, era para ter uma educação de mais qualidade; não é falta de dinheiro acho que é falta de querer investir. É terrível pensar em formar a massa de manobra: essa pessoa tem menos informação vai ser mão de obra barata que o capitalismo precisa.

Pelo fato de trabalharem na rede há muito tempo, os gestores das escolas percebem as mudanças que estão ocorrendo na educação paulista, com a terceirização dos servidores, a falta de investimentos e a retirada dos direitos dos educadores, fatores que geram conflitos na escola.

Os professores são ainda mais críticos sobre as políticas educacionais implementadas em São Paulo, como demonstrado nestas falas:

O professor exerce funções que não cabem a ele (médico, amigo, psicólogo...).

O Governo dificulta o ensino.

Um governo que está contra os professores.

Falta uma política pública adequada para atender os professores e alunos. Promover a aprendizagem no discurso é fácil, mas na prática não é. A questão salarial também é muito importante.

Nós não temos valor nem para o Estado e nem para os alunos.

A fala a seguir também exemplifica esse posicionamento crítico:

Tempo para que pudéssemos dialogar mais entre nós professores e também com os estudantes. O Novo Ensino Médio transformou a escola num laissez-faire, o currículo é fluido, superficial. Reduziram as aulas de Filosofia, História e Geografia e passaram a valorizar mais as disciplinas que desenvolvem a inteligência instrumental. A escola está formando para o egoísmo, para a individualidade, para ser melhor do que os outros e para ostentar. Nós saímos da tirania, quando o aluno não podia nem olhar para o lado, para o laissez-faire. A sociedade e as redes sociais estimulam esses valores. O professor não tem mais papel nenhum aqui na escola, todas as atividades vêm de fora e as demandas solicitadas são conflituosas.

Com a redução das disciplinas das ciências humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia), os estudantes perdem a oportunidade de desenvolver a percepção crítica sobre a realidade concreta, porque são essas disciplinas que promovem os saberes necessários para compreender os problemas do mundo. A nota técnica publicada pela Rede Escola Pública e Universidade (Repu) informa que:

Entre 2020 e 2025, todas as áreas de conhecimento tiveram cortes de carga horária. A mais prejudicada foi a de Ciências Humanas, com uma diminuição de 35,1%. Na prática, os/as estudantes perderam 253,0 horas da sua formação em Ciências Humanas ao longo dos três anos do Ensino Médio. (Rede Escola Pública e Universidade [Repu] et al., 2025, pp. 12-13).

Como afirma o professor, a escola tem valorizado o desenvolvimento da inteligência instrumental (alienada) e desvalorizado a formação humana: *“O currículo da Seduc não atende as necessidades de formação dos estudantes. Tenho pena daqueles que irão prestar vestibular porque o currículo de Física, por exemplo, foi reduzido a nada”*.

Destacam-se outras falas, a exemplo de: *“A gestão das atividades da escola é externa, da Seduc, e tem mil demandas conflituosas, isso já é um grande conflito”* e *“Eu me sinto um maratonista correndo para fazer tudo o que a escola pede”*, além de:

O que a Seduc quer é privatizar a educação, por isso tem precarizado tanto as condições de trabalho. O Saresp mostra sempre um índice baixo para mostrar que os professores não estão ensinando. Dá pena de ver nossos alunos sem condições de enfrentar o mundo lá fora, é inadmissível! A Seduc subestima a inteligência dos professores.

As Orientações Técnicas oferecidas pelas diretorias regionais no passado eram ótimas, mas hoje só tem lives e são muito vagas. Deveríamos ter uma formação mais voltada à nossa realidade. É importante o envolvimento de todos, família, gestão, funcionários para criar um ambiente de bem-estar na escola.

As políticas públicas camuflam a qualidade do ensino e os índices apresentados pela Seduc. Eles criam um monte de ações para dizerem que estão fazendo muitas coisas para a educação, mas são atividades que não conseguimos realizar porque não temos tempo para isso. A escola virou um “faz de conta” e passou a assumir mais o papel da família porque os pais não têm tempo para cuidar dos filhos. Se houvesse uma educação de qualidade, as pessoas não aceitariam o que o Estado faz com a população.

O Estado não fez os ajustes necessários para oferecer uma educação de qualidade; ele quer formar pessoas ignorantes para alimentar o mercado de trabalho sem questionar. As políticas de incentivo ao ensino superior transformaram a educação em uma mercadoria e isso chegou na educação básica. O Estado usa a iniciativa privada para atuar na escola. Nós viramos cuidadores; a escola pública oferece cuidadores e lanches como benefícios.

Outros exemplos incluem:

Valorização do professor e melhoria no rodízio do professor categoria O na escola, para que se possa criar vínculo com os alunos. Todo ano nós começamos do zero.

Além da valorização do professor, precisamos de uma rede de apoio dentro da escola. Nós não conseguimos resolver todos os problemas que aparecem sozinhos.

Essas falas revelam o descontentamento dos educadores com o atual contexto escolar. Eles apontam os problemas vivenciados cotidianamente e não enxergam possibilidades de mudanças que atendam às suas necessidades. As críticas perpassam as condições de trabalho, com o excesso de atividades exigidas pela Seduc-SP e a ausência de tempo para discutir sobre os seus reais problemas e dar atenção aos alunos; as ações de formação, que não contribuem para o fazer docente; as mudanças curriculares, com a redução das aulas das disciplinas das ciências humanas e a inserção de disciplinas que *“desenvolvem a inteligência instrumental”*, como aponta um professor; os baixos salários e a instabilidade profissional, com o rodízio de professores contratados, conhecidos como “categoria O”, que não conseguem estabelecer vínculo com a escola nem com os estudantes.

Nos últimos anos, houve a contratação temporária da maioria dos professores da rede, conforme dados divulgados pela mídia: em 2023, dos 162.935 professores que trabalhavam na rede,

82.685 eram temporários, 69.980 efetivos e 10.253 contratados em regime previsto na lei trabalhista vigente – Consolidação das Leis do Trabalho (TV Globo, 2024).

Os professores falam da falta de investimento e da mercantilização da educação e criticam a gestão externa das atividades, com a participação dos institutos privados, viabilizando, assim, a privatização das escolas. Um professor comenta que os valores disseminados na escola estão “*formando para o egoísmo, para a individualidade, para ser melhor do que os outros e para ostentar*”, ou seja, os valores presentes no ideário neoliberal.

Os estudantes entrevistados comentam que os professores não dão atenção para eles e que, quando os conflitos acontecem, a escola chama os pais ou aplica punições aos envolvidos. Não há escuta nem espaços de diálogo.

Quando um não concorda com o outro há brigas e é assustador ver um crescendo em cima do outro, sem conversa. Observamos até professores discutindo com alunos. Falta empatia entre as pessoas. Os professores não procuram entender os alunos, não escutam e não enxergam se estamos indo mal. Há uma falta de interesse da maioria dos professores. Isso é preocupante e muito ruim porque nós somos uma geração que pensa no futuro. Eles não perguntam pra gente o que queremos e só discutem o que é importante para eles.

Os professores deixam claro que quem manda na escola são eles e nós temos que obedecer. São poucos que dão espaço para falarmos; não temos espaço de expressão, para falar o que é bom para nós. A maioria só quer passar os conteúdos e só, não nos escutam. Eles não nos respeitam e dizem: “senta”, “fica quieto” e não enxergam que nós somos diferentes e que cada um externa os sentimentos de uma forma e tem um jeito de ser.

A escola de ensino médio participa do Programa Ensino Integral, que oferece algumas metodologias que visam à formação de jovens protagonistas, como os Clubes Juvenis, que agregam estudantes para desenvolver projetos a partir dos temas de interesse do grupo, e a Tutoria, que consiste no apoio dos educadores (professores e gestores) às necessidades pessoais ou acadêmicas dos alunos. Os estudantes entrevistados falaram sobre as metodologias do PEI, como se observa abaixo:

Ouvir os alunos, se interessar por nós e saber o que precisamos e queremos. As relações precisam ser mais humanizadas, principalmente porque a escola virou PEI e nós ficamos aqui muito tempo. Veio a proposta do jovem protagonista, mas ela não saiu do papel porque aqui as coisas são muito regradas, muito sistemáticas. Não temos apoio para manter o protagonismo, até nos clubes eles interferem. Os itinerários formativos não nos preparam o suficiente para o vestibular e não temos escolha e eu acho que temos que escolher também o que tem que ter na escola. Temos que conversar sobre outros assuntos como transfobia, direitos dos LGBTQIA+ e outros assuntos que sejam do nosso interesse.

E também nas seguintes falas: “*Sentimos falta de comunicação aberta sobre o que é importante para nós*” e “*Nós temos que receber mais elogios, sermos mais valorizados, mas somos ignorados. Até na Tutoria tem alunos que ficam quietos porque sabem que não serão atendidos*”.

Os alunos falam da necessidade de humanizar as relações e de terem espaço para desenvolver o protagonismo na escola. Eles se sentem desvalorizados, calados e cerceados pelos educadores. Nem nos momentos da Tutoria os estudantes falam, porque não esperam ser ouvidos. Criticam o currículo reducionista, que não oferece condições para o ingresso no ensino superior e não tem conexão

com a realidade e as necessidades deles. Uma aluna falou que “A escola só pensa no ‘biai’”, ou seja, nos resultados das avaliações externas.

Os dados empíricos da pesquisa confirmam que as políticas educacionais implantadas no estado de São Paulo estão promovendo a precarização das práticas escolares e da carreira docente, retirando a autonomia pedagógica dos educadores e o sentido e significado das atividades que estão sendo reproduzidas na escola, alienando o trabalho e o processo educacional, estimulando a desumanização nas relações escolares. Os educadores se sentem desmotivados e desprestigiados, enquanto os estudantes se sentem alijados do processo de aprendizagem. Não existem espaços de diálogo e reflexão sobre a realidade e os problemas vivenciados na escola.

Considerações finais

O método materialista histórico-dialético, que norteou a pesquisa, busca as raízes do fenômeno estudado, por meio da análise dos fatos históricos, dos elementos da cultura e da manifestação destes na constituição da subjetividade e no comportamento das pessoas, como explica Arias Beatón (2018, p. 633, tradução própria): “A pesquisa com o método dialético . . . é de natureza ontológica e não apenas epistemológica, ou seja, não se trata apenas de como conhecer ou construir conhecimento, mas de conhecer as origens e o desenvolvimento do ser em questão”.

Conhecer a realidade concreta na sua essência possibilita pensar em formas de transformação dos problemas identificados. O objetivo do método “deve ser a superação das condições ou circunstâncias particulares de objetivação/apropriação alienada no sentido da humanização, ou seja, no sentido da constituição da emancipação dos indivíduos” (Tanamachi et al., 2018, pp. 91-92). A compreensão do processo histórico que tem promovido a precarização da educação pública paulista é fundamental na busca de caminhos para enfrentar a violência contra a escola, empreendida pelas políticas educacionais.

Os valores neoliberais disseminados na sociedade e na escola estão alinhados com a dominação dos interesses de mercado, que se apresenta como a única e melhor forma de existência, interferindo na política, na economia, nas emoções e no comportamento das pessoas, transformando “os valores de exploração em valores de liberdade” (Dobles & Arroyo, 2020, p. 120, tradução própria). A racionalidade, eficiência, competitividade, individualismo e gerencialismo presentes na educação enaltecem a ética mercadológica, gerando novos modelos de subjetividade que debilitam as relações sociais. Dobles e Arroyo (2020, p. 173, tradução própria) explicam que:

. . . esse enfraquecimento do social provoca um vazio subjetivo, com o sujeito perdendo as referências essenciais que o ancoram a qualquer sentido. Nessas novas formas de subjetivação contemporânea, as exigências de ser sujeito de performance criam patologias de inadequação e profundo sofrimento psicossocial.

O descaso com as ações voltadas à convivência e as atividades alienadas desenvolvidas na escola estão comprometendo o processo de desenvolvimento humano e fomentando a patologização dos educadores e estudantes. A análise documental e os dados empíricos organizados na pesquisa demonstram que as políticas educacionais implementadas no estado de São Paulo desde a década de 1990, vinculadas aos interesses empresariais, estão formando pessoas acríticas, individualistas, fragilizadas, competitivas, alienadas e desumanizadas, comprometendo o processo de escolarização, a constituição da subjetividade, a emancipação dos indivíduos e promovendo os conflitos e a violência escolar.

Para transformar a educação paulista, é necessária a implantação de políticas públicas que prevejam a instituição de espaços de diálogo, reflexão e participação democrática na escola, visando à busca de soluções para enfrentar os problemas identificados na comunidade escolar. Os educadores precisam de autonomia para organizar os seus projetos político-pedagógicos com a inserção de atividades colaborativas, significativas e conectadas com a realidade dos estudantes. As ações de convivência e o incentivo aos valores centrados na dignidade humana são fundamentais para a criação de vivências positivas, as quais promovem o desenvolvimento das FPS, que mobilizam o processo de conscientização e a autorregulação do comportamento. A atuação do psicólogo escolar e do assistente social, prevista na Lei n. 13.935 (2019), orientada pela publicação intitulada *Psicólogas(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica: Orientações para regulamentação da Lei 13.935, de 2019* (Conselho Federal de Psicologia [CFP] & Conselho Federal de Serviço Social [CFESS], 2022), pode contribuir nos problemas de aprendizagem, inclusão, convivência e nas vulnerabilidades identificadas na escola, para a efetivação de uma educação emancipatória.

As políticas educacionais implementadas em São Paulo têm beneficiado a classe empresarial, por meio dos institutos que criam os programas e projetos, e o mercado financeiro, por meio da privatização das escolas. Embora a Seduc-SP divulgue índices de melhoria dos resultados das avaliações externas, os dados levantados pela pesquisa demonstram o contrário.

Finalizando, considera-se que a educação é um bem social fundamental que precisa ser contemplado nas políticas educacionais, visando ao incremento de valores que promovam a dignidade humana e de processos de aprendizagem e de convivência que desenvolvam a participação e as relações democráticas.

Referências

- Agência O Globo. (2023, 8 agosto). Após SP recusar livros didáticos, Ministério da Educação afirma que adesão é voluntária. *Exame*. https://exame.com/brasil/apos-sp-recusar-livros-didaticos-ministerio-da-educacao-afirma-que-adesao-e-voluntaria/?utm_source=copiaecola&utm_medium=compartilhamento
- Arias Beatón, G. (2005). *La persona en el enfoque histórico-cultural*. Linear B.
- Arias Beatón, G. (2017). Vivência, atribuição de sentido e subjetivação da atividade, a comunicação e relações sociais. In M. E. M. Bernardes, & G. Arias Beatón (Orgs.), *Trabalho, educação e lazer: Contribuições do enfoque histórico-cultural para o desenvolvimento humano* (pp. 143-213). Escola de Artes, Ciências e Humanidades. <https://doi.org/10.11606/9788564842380>
- Arias Beatón, G. (2018). La integralidad del método dialéctico en la Teoría Histórico Cultural. *Psicología Escolar e Educacional*, 22(3), 631-641. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201803002>
- Bresser Pereira, L. C. (1998). Uma reforma gerencial da Administração Pública no Brasil. *Revista do Serviço Público*, 49(1), 5-42. <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/1462>
- Como o Super BI é calculado? (2023, 12 dezembro). *Tutorial Escola Total*. <https://tutorialescolatotal.educacao.sp.gov.br/?p=45>
- Conselho Federal de Psicologia (CFP), & Conselho Federal de Serviço Social (CFESS). (2022). *Psicólogas(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica: Orientações para regulamentação da Lei 13.935, de 2019*. CFP. <https://www.cfess.org.br/arquivos/manualassistsociaispsicologo2020.pdf>
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (1988). Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- Decreto n. 40.473, de 21 de novembro de 1995*. (1995). Institui o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual. São Paulo, SP. <https://www.al.sp.gov.br/norma/11017>

- Decreto n. 57.571, de 2 de dezembro de 2011.* (2011). Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação – Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo, SP.
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html>
- Deliberação CEE n. 9, de 30 de julho de 1997.* (1997). Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. São Paulo, SP.
http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0820-0830_c.pdf
- Digiovanni, A. M. P., & Souza, M. P. R. de. (2014). Políticas públicas de educação, psicologia e neoliberalismo no Brasil e no México na década de 1990. *Brazilian Journal of Latin American Studies*, 13(24), 47-60.
<https://doi.org/10.11606/issn.1676-6288.prolam.2014.88777>
- Dobles, I., & Arroyo, H. (2020). *Neoliberalismo y afectos: Derivaciones para una praxis psicosocial libertadora*. Arlekin.
- Fernandes, M. J. da S. (2023). *Neoliberalismo na educação paulista: Um retrato da coordenação pedagógica na rede pública de ensino*. Mireveja.
- Fodra, S. M. (2025). *Convivência em escolas públicas e o enfrentamento à violência: Uma análise de políticas educacionais da rede estadual paulista* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <https://doi.org/10.11606/T.47.2025.tde-24082025-131925>
- Freitas, L. C. de. (2018). *A reforma empresarial da educação: Nova direita, velhas ideias*. Expressão Popular.
- Goulart, D. C., Pinto, J. M. R., & Camargo, R. B. de. (2017). Duas reorganizações (1995 e 2015): Do esvaziamento da rede estadual paulista à ocupação das escolas. *ETD – Educação Temática Digital*, 19(1), 109-133. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647797>
- Jacomini, M. A. (2004). A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: Uma análise das experiências no estado de São Paulo. *Educação e Pesquisa*, 30(3), 401-418.
<https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300002>
- Lei Complementar n. 1.078, de 17 de dezembro de 2008.* (2008). Institui Bonificação por Resultados – BR, no âmbito da Secretaria da Educação. São Paulo, SP. <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2008/lei.complementar-1078-17.12.2008.html>
- Lei Complementar n. 1.164, de 4 de janeiro de 2012.* (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. São Paulo, SP. <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.html>
- Lei Complementar n. 1.191, de 28 de dezembro de 2012.* (2012). Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar n. 1.164, de 2012. São Paulo, SP.
<https://www.al.sp.gov.br/norma/169046>
- Lei Complementar n. 1.374, de 30 de março de 2022.* (2022). Institui Planos de Carreira e Remuneração para os Professores de Ensino Fundamental e Médio, para os Diretores Escolares e para os Supervisores Educacionais da Secretaria da Educação, altera a Lei n. 10.261, de 28 de outubro de 1968 e n. 500, de 13 de novembro de 1974, as Leis Complementares n. 444, de 27 de dezembro de 1985, n. 506, de 27 de janeiro de 1987, n. 669, de 20 de dezembro de 1991, n. 679, de 22 de julho de 1992, n. 687, de 07 de outubro de 1992, n. 836, de 30 de dezembro de 1997, n. 1.018, de 15 de outubro de 2007, n. 1.041, de 14 de abril de 2008, n. 1.144, de 11 de julho de 2011 e n. 1.256, de 6 de janeiro de 2015, revoga as Leis Complementares n. 744, de 28 de dezembro de 1993, n. 1.164 de 04 de janeiro de 2012, e n. 1.191 de 28 de dezembro de 2012, e dá providências correlatas. São Paulo, SP. <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2022/lei.complementar-1374-30.03.2022.html>

- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019.* (2019). Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm
- Martins, L. M. (2011). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: Contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica* [Tese de Livre Docência]. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências.
- Mello, D. (2024, 10 maio). Professores fazem mobilização contra uso de plataformas digitais em SP. *Agência Brasil*. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-05/professores-fazem-mobilizacao-contra-uso-de-plataformas-digitais-em-sp>
- Oliveira, D. A. (2015). Nova gestão pública e governos democrático-populares: Contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educação & Sociedade*, 36(132), 625-646. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152440>
- Patto, M. H. S. (2022). *Exercícios de indignação: Escritos de educação e psicologia*. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. <https://doi.org/10.11606/9786587596310>
- Prandi, M. L. (1995, 6 dezembro). Reorganização das escolas. *Folha de S. Paulo*. <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/12/06/cotidiano/12.html>
- Proposta de Emenda à Constituição n. 9, de 18 de outubro de 2023.* (2023). Altera a redação da Constituição do Estado na forma que especifica. São Paulo, SP. <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000505239>
- Quem é Renato Feder, o empresário liberal que deve assumir a secretaria de educação em SP. (2022, 19 novembro). *CartaCapital*. <https://www.cartacapital.com.br/educacao/quem-e-renato-feder-o-empresario-liberal-que-deve-assumir-a-secretaria-de-educacao-em-sp/>
- Rede Escola Pública e Universidade (Repu), Grupo Escola Pública e Democracia (Gepud), Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs), Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), Laboratório de Ensino e Material Didático em Geografia (Lemadi/USP), Associação Brasileira de Ensino de Filosofia (ABEFil), & Associação Nacional de História (Anpuh). (2025). *Redução das ciências humanas no currículo da rede estadual paulista* [Nota técnica]. REPU; Gepud. https://www.repu.com.br/_files/ugd/9cce30_576d18cc4ff4415294ea7f57570dc73b.pdf
- Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017.* (2017). Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica. Brasília, DF. https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2017/rcp002_17.pdf
- Resolução n. 48, de 1 de outubro de 2019.* (2019). Institui o Conviva SP – Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar no âmbito da rede estadual de educação e dá outras providências. São Paulo, SP. <https://efape.educacao.sp.gov.br/convivasp/wp-content/uploads/2020/06/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SE%2048%20de%2001.10.19.pdf>
- Resolução Seduc n. 27, de 29 de março de 1996.* (1996). Dispõe sobre o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saresp. São Paulo, SP. [https://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/11_%20Sao%20Paulo%20\(Estado\)%20Resolucao%20Se%2027,%20de%2029-03-1996%20-%20Dispoe%20sobre%20o%20Sistema%20de%20Avaliacao%20de%20Rendimento%20Escolar%20do%20Estado%20de%20Sao%20Paulo.docx](https://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/11_%20Sao%20Paulo%20(Estado)%20Resolucao%20Se%2027,%20de%2029-03-1996%20-%20Dispoe%20sobre%20o%20Sistema%20de%20Avaliacao%20de%20Rendimento%20Escolar%20do%20Estado%20de%20Sao%20Paulo.docx)

- Resolução Seduc n. 74, de 6 de novembro de 2008.* (2008). Institui o Programa de Qualidade da Escola – PQE e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – Idesp. São Paulo, SP. https://vclipping.planejamento.sp.gov.br/Vclipping1/index.php/Resolu%C3%A7%C3%A3o_SE_n%C2%BA_74,_de_06_de_novembro_de_2008
- Resolução Seduc n. 76, de 7 de novembro de 2008.* (2008). Dispõe sobre a implementação da proposta curricular do estado de São Paulo para o ensino fundamental e para o ensino médio. São Paulo, SP.
- Resolução Seduc n. 36, de 25 de maio de 2016.* (2016). Institui, no âmbito dos sistemas informatizados da Secretaria da Educação, a plataforma “Secretaria Escolar Digital” – SED, e dá providências correlatas. São Paulo, SP. <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/01/resolucao-se-36-de-25-05-2016-secret-escolar-digital.pdf>
- Resolução Seduc n. 15, de 29 de fevereiro de 2024.* (2024). Dispõe sobre o Projeto de Apoio à Tecnologia e Inovação, nas unidades escolares da rede estadual de ensino da Secretaria da Educação, instituído pela Resolução Seduc n. 7, de 11 de janeiro de 2021. São Paulo, SP. <https://apeoespsantoamaro.com.br/2024/03/18/resolucao-seduc-no-15-de-29-02-2024/>
- Resolução Seduc n. 65, de 17 de setembro de 2024.* (2024). Institui a Prova Ouro e o Provão Paulista Seriado no âmbito do Sistema de Avaliação de Resultados Educacionais de São Paulo (Saresp) e estabelece normas para a premiação de escolas e alunos. São Paulo, SP. <https://sedsee.blob.core.windows.net/ficha/Anexo/legislacao18092024094433RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEDUC%20N%2065.pdf?Time=12:00>
- Saviani, D. (2011). *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações*. Autores Associados.
- Saviani, D. (2013). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Autores Associados.
- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP). (2014a). *Caderno modelo de gestão de desempenho das equipes escolares: Ensino integral; caderno do gestor*. Seduc-SP.
- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP). (2014b). *Caderno modelo de gestão: Ensino integral; caderno do gestor*. Seduc-SP.
- Tanamachi, E. de R., Asbahr, F. da S. F., & Bernardes, M. E. M. (2018). Teoria, método e pesquisa na psicologia histórico-cultural. In G. Arias Beatón (Orgs.), *Temas escolhidos na psicologia histórico-cultural: Interfaces Brasil – Cuba* (pp. 91-108). Eduem. <https://pt.scribd.com/document/635470515/TANAMACHI-ASBAHR-BERNARDES-2018-Teoria-metodo-e-pesquisa-na-psicologia-historico-cultural-1>
- Toassa, G. (2009). *Emoções e vivências em Vigotski: Investigação para uma perspectiva histórico-cultural* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <https://doi.org/10.11606/T.47.2009.tde-19032009-100357>
- TV Globo. (2024, 25 abril). Rede estadual de ensino de SP tem mais professores temporários do que contratados. *g1*. <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2024/04/25/rede-estadual-de-ensino-de-sp-tem-mais-professores-temporarios-do-que-contratados.ghtml>
- Viégas, L. de S., & Souza, M. P. R. de. (2006). A progressão continuada no estado de São Paulo: Considerações a partir da perspectiva de educadores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 10(2), 247-262. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572006000200008>
- Vigotski, L. S. (1991). *A formação social da mente*. Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (1996). *Obras escolhidas. Tomo III*. Editorial Pedagógica. (Obra original publicada em 1984).
- Vigotski, L. S. (2000). *Obras escolhidas: Tomo IV*. Editorial Pedagógica. (Obra original publicada em 1983).
- Vigotski, L. S. (2018). *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia* (Z. Prestes & E. Tunes, Orgs.; C. C. G. Santana, Trad.). E-papers.

Nota sobre autoria

Sandra Maria Fodra – curadoria e análise de dados; pesquisa; gestão do projeto; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final.

Marilene Proença Rebello de Souza – análise de dados; gestão do projeto; supervisão; redação: revisão e aprovação da versão final.

Disponibilidade de dados

Os dados subjacentes à pesquisa estão informados no artigo.

Editores responsáveis

 Rodnei Pereira

 Lúcia Villas Bôas