

A ESCOLA SOB LÓGICAS DE MERCADO: EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO E OS IMPACTOS SOBRE OS SABERES DOCENTES NA REDE PÚBLICA PAULISTA

SCHOOLS UNDER MARKET LOGIC: PRIVATIZATION OF EDUCATION AND THE IMPACT ON TEACHER KNOWLEDGE IN SÃO PAULO'S PUBLIC SCHOOL SYSTEM

Lucas Pires de Moraes

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil

lucas.pires@estudante.ufscar.br | orcid.org/0009-0007-8042-8224

Resumo

O presente artigo busca analisar os potenciais efeitos do processo de empresariamento da educação pública sobre a construção e a aquisição de saberes docentes, com ênfase nas políticas implementadas no estado de São Paulo. A partir de uma análise documental fundamentada em Cellard (1997), examinam-se os impactos do Novo Ensino Médio, do Programa de Ensino Integral (PEI) e do Programa Sala do Futuro na reconfiguração do trabalho docente. Os resultados apontam para a consolidação de uma lógica gerencial e performativa, que subordina a prática pedagógica a metas, protocolos e plataformas digitais de controle. Essa racionalidade tem contribuído para o esvaziamento da autonomia docente, para a desprofissionalização do magistério e para a fragmentação dos processos formativos nas escolas públicas. O estudo constata que essas reformas, ao privilegiarem a eficiência e o desempenho em detrimento da formação crítica e democrática, produzem um cenário adverso à autonomia e à reflexão impactando no processo contínuo de construção e de aquisição de saberes docentes por parte dos professores.

Palavras-chave: Empresariamento da educação; Novo Ensino Médio; Saberes docentes; Autonomia docente; Políticas educacionais.

Abstract

This article seeks to analyze the potential effects of the privatization process in public education on the construction and acquisition of teacher knowledge, with an emphasis on policies implemented in the state of São Paulo. Based on a documentary analysis grounded in Cellard (1997), the study examines the impacts of the Novo Ensino Médio, the Programa de Ensino Integral (PEI), and the Programa Sala do Futuro on the reconfiguration of teaching work. The results point to the consolidation of a managerial and performative logic that subordinates pedagogical practice to goals, protocols, and digital control platforms. This rationale has contributed to the erosion of teacher autonomy, the deprofessionalization of teaching, and the fragmentation of formative processes in public schools. The study finds that these reforms, by privileging efficiency and performance over critical and democratic education, generate a scenario that is adverse to autonomy and reflection, thereby undermining the continuous process of construction and acquisition of teacher knowledge.

A R T I G O

Esta obra está licenciada sob uma licença Creative Commons Atribuição - Não comercial - Compartilhar igual 4.0 Internacional.



Keywords: Privatization of education; Novo Ensino Médio; Teacher knowledge; Teacher autonomy; Educational policies.

Introdução

Nas últimas décadas, a educação pública brasileira tem sido alvo de intensas transformações impulsionadas por reformas de caráter neoliberal, marcadas pela crescente presença de organizações privadas na formulação e execução de políticas educacionais. Esse movimento, conhecido por empresariamento da educação, é conceituado por Ball (2005) como um processo em que o Estado adota modelos de gestão inspirados no setor empresarial, promovendo a introdução de valores como eficiência, desempenho e competitividade no interior das escolas públicas. No contexto brasileiro, Adrião (2006) destaca que esse empresariamento ocorre, muitas vezes, por meio de formas indiretas de privatização, nas quais fundações empresariais e organizações da sociedade civil passam a atuar diretamente na definição e operacionalização de políticas educacionais. Esse processo tem levado à adoção de estratégias de gestão escolar que aplicam lógicas corporativas à administração das escolas públicas, promovendo a padronização de práticas pedagógicas, a valorização de resultados mensuráveis e a flexibilização das relações de trabalho.

No estado de São Paulo, esse fenômeno se manifesta de forma particularmente intensa, como demonstram Cavalcanti e De Carvalho (2021), com a implementação de programas como o Programa de Ensino Integral (PEI) e o Programa Sala do Futuro, em consonância com a recente reforma do Novo Ensino Médio - NEM¹. Tais iniciativas incorporam ferramentas típicas do mundo corporativo, focadas na eficiência, na eficácia e na produtividade, impondo novos modos de organização da escola e do trabalho docente. Assim, o presente artigo parte da hipótese de que esse processo de empresariamento da educação pública, em especial no caso do estado de São Paulo gera

¹ BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as diretrizes e bases da educação nacional para dispor sobre a reforma do ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 22 jun. 2025.

consequências para a prática docente e consequentemente para o processo de produção e aquisição de saberes docentes. Tardif (2010) entende que a questão do saber dos professores não pode ser separada da dimensão do trabalho cotidiano realizado pelo professor. Nesse contexto, torna-se urgente problematizar os impactos dessas políticas sobre as práticas cotidianas do e no trabalho docente e o potencial impacto no processo de aquisição de saberes docentes pelo professor, aspecto essencial da profissionalidade docente e da qualidade do ensino.

Este artigo tem como objetivo principal abordar como o processo de empresariamento da educação pública tem o potencial de impactar no processo de aquisição e de construção de saberes docentes. Para tanto, propõe-se: a) descrever o processo de empresariamento da educação na rede pública estadual de São Paulo; b) demonstrar como o PEI e o Programa Sala do Futuro atuam como agentes desse processo; c) contextualizar a implementação do NEM no âmbito do empresariamento da educação pública paulista; e d) compreender de que maneira essas transformações afetam o trabalho docente e o seu processo de construção e de aquisição de saberes.

Como procedimento metodológico para a realização deste trabalho optou-se pela análise de documentos conforme delineado por Cellard (1997). Essa abordagem permite compreender os documentos não apenas como fontes de informação, mas como expressões de práticas sociais, inseridas em contextos históricos, políticos e ideológicos específicos. O corpus do trabalho foi constituído pela legislação e publicações institucionais da Seduc/SP pertinentes ao tema. A análise considerou tanto o conteúdo explícito quanto os elementos subjacentes aos textos oficiais relacionados ao NEM, com o intuito de evidenciar as marcas do empresariamento na formulação das políticas educacionais e seus impactos na prática docente.

A relevância acadêmica desta pesquisa reside na contribuição que oferece para a compreensão crítica das atuais políticas educacionais, em um cenário contemporâneo marcado pela reconfiguração das responsabilidades do Estado e pelo avanço de lógicas privatistas sobre o direito à educação

abordando temas ainda pouco explorados pela literatura educacional, abrindo assim possibilidade de novas pesquisas para o aprofundamento da temática. Do ponto de vista social, o estudo é justificado pelo impacto direto dessas políticas no desenvolvimento profissional de mais de 180 mil docentes que atuam na rede pública paulista, grande parte deles submetidos a constantes pressões institucionais. Assim, ao dar visibilidade aos efeitos do empresariamento sobre o cotidiano escolar e a prática docente, o artigo busca fomentar reflexões e resistências frente às dinâmicas de precarização e controle que vêm se consolidando nas escolas públicas brasileiras.

1. Metodologia

O presente artigo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória, com base em dois procedimentos metodológicos principais: a análise documental e a pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2008), a pesquisa qualitativa de caráter exploratório é indicada quando se busca aprofundar a compreensão de fenômenos complexos e pouco estudados, especialmente em contextos sociais e institucionais marcados por dinâmicas em transformação. Essa abordagem permite interpretar significados, relações de poder e estratégias políticas que atravessam os documentos e discursos analisados, sem pretensões de generalização estatística.

A pesquisa documental constituiu-se na análise de um conjunto de documentos oficiais e normativos relacionados ao NEM, ao Programa de Ensino Integral (PEI) e ao Programa Sala do Futuro, todos implementados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc/SP). Entre os documentos examinados, destacam-se: a Lei nº 13.415/2017, que instituiu o NEM e a Resolução SE nº 57/2016 que estabelece os princípios organizacionais do PEI; diretrizes curriculares estaduais; resoluções, manuais e materiais orientativos elaborados pela gestão estadual; bem como informes institucionais disponíveis nos sites oficiais do governo. O processo de seleção dos documentos considerou a pertinência temática, a atualidade e a representatividade das fontes para o entendimento das diretrizes políticas e

pedagógicas em questão. Para a análise desse material, adota-se o referencial metodológico proposto por André Cellard (1997), que estrutura a análise documental em cinco dimensões fundamentais: o contexto de produção do documento; a autoria e os interesses envolvidos; a autenticidade e confiabilidade do conteúdo; a natureza textual e a lógica interna do texto. A partir dessas dimensões, foi possível situar os documentos no cenário político e ideológico de sua produção, interpretar suas diretrizes à luz da política educacional vigente e identificar elementos que expressam a racionalidade empresarial nas práticas escolares.

Em complemento, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, conforme delineado por Lima e Miotto (2007), compreendida como um processo sistemático de levantamento, leitura, análise e interpretação crítica da produção acadêmica sobre o tema. Foram analisadas obras de referência na área da educação, especialmente aquelas voltadas à crítica das reformas educacionais de viés neoliberal, ao empresariamento da educação e à precarização do trabalho docente. O levantamento bibliográfico incluiu artigos científicos, dissertações, livros e relatórios institucionais disponíveis em bases como SciELO, Google Scholar, CAPES, entre outros repositórios científicos. A construção do referencial teórico seguiu critérios de relevância, diversidade de enfoques e proximidade com o objeto de estudo. A leitura dos materiais seguiu as etapas descritas por Salvador (1986), conforme citadas por Lima e Miotto (2007), incluindo: leitura exploratória, seletiva, crítica e interpretativa. A análise das obras buscou articular os conceitos teóricos centrais — como empresariamento, autonomia docente, performatividade, profissional reflexivo — com os dados empíricos levantados nos documentos oficiais.

2 Fundamentação Teórica

2.1. Saberes Docentes:

Por um longo período da história, à docência foi socialmente entendida como um dom atribuído a alguns membros da sociedade que assim passariam a ser incumbidos da função de educar os jovens. Na busca pela superação desta

concepção as pesquisas sobre a formação de professores têm se interessado em compreender quais são os saberes que embasam a prática docente, bem como sobre qual é a natureza e a origem desses saberes. Destaca-se na literatura as obras de Lee Shulman que identifica diferentes categorias de saberes docentes que devem ser integradas na formação e na prática dos professores: (1) conhecimento do conteúdo (saber o que ensinar); (2) conhecimento pedagógico geral (entender princípios e estratégias de ensino); (3) conhecimento pedagógico do conteúdo (saber como ensinar conteúdos específicos); (4) conhecimento curricular (entender os materiais e programas); (5) conhecimento dos alunos e suas características; (6) conhecimento dos contextos educacionais; e (7) conhecimento dos propósitos, valores e metas da educação. O autor (2013) afirma que o conhecimento necessário ao ensino inclui não apenas o saber do conteúdo em si, mas também o conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, a capacidade de transformá-lo em formas acessíveis à aprendizagem dos estudantes. A docência, nesse sentido, exige a mobilização de múltiplos saberes — pedagógicos, curriculares e contextuais — que se desenvolvem no cruzamento entre a formação e a experiência. Mizukami (2004), ao discutir as contribuições de Shulman, enfatiza que esses saberes docentes não são fixos ou universais, mas construídos no exercício da prática e constantemente reelaborados diante das situações concretas do ensino. Assim, ensinar implica também em refletir, julgar e decidir em tempo real, o que exige do professor uma postura investigativa e uma formação que valorize a complexidade e a dinamicidade da profissão docente. Essa abordagem reforça a ideia de que ensinar é, por excelência, um processo permanente de aprendizagem profissional.

A concepção de Shulman foi posteriormente ampliada por Mishra e Koehler (2006), que propuseram o modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) como uma resposta às demandas do século XXI. O TPACK integra a tecnologia como um elemento essencial ao conhecimento docente, articulando-a ao saber pedagógico e ao conteúdo disciplinar. Segundo os autores, ensinar eficazmente em ambientes mediados por tecnologias digitais

exige mais do que habilidades técnicas isoladas — requer o desenvolvimento de um conhecimento que una tecnologia, pedagogia e conteúdo de maneira coerente e integrada. Essa proposta expande a visão de Shulman e reforça a ideia de que o saber docente é multidimensional e em constante transformação, exigindo dos professores capacidade de adaptação, pensamento crítico e sensibilidade para integrar recursos tecnológicos às suas práticas com intencionalidade pedagógica.

Dentro desta mesma perspectiva teórica encontra-se autores que partem do pressuposto de que a aquisição dos saberes docentes é um processo complexo, contínuo e profundamente situado, conforme destacam Pereira e Anunciato (2023). Segundo os autores, a aprendizagem da docência tem início ainda na condição de aluno, quando o sujeito começa a construir percepções e representações sobre o que é ensinar e ser professor. Esses saberes vão sendo mobilizados e ressignificados ao longo da formação inicial, da entrada na carreira e, principalmente, ao longo do exercício profissional, o que evidencia que a aprendizagem da docência e o exercício da docência são dimensões inseparáveis. Para os autores, o desenvolvimento profissional não se restringe a eventos formais de formação, mas se constitui em uma prática permanente de estudo, reflexão e reelaboração da ação pedagógica, marcada pela trajetória, pelas experiências acumuladas e pelas demandas cotidianas da profissão.

Nesse sentido, compreender a docência como um campo de saber em constante construção exige também considerar os contextos sociais e institucionais nos quais esse saber se desenvolve. Segundo Perrenoud (1999), aprender a ser professor requer mais do que a simples aquisição de técnicas ou conteúdos: exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva, capaz de articular teoria e ação, e de responder criticamente às demandas e transformações do meio educacional. Essa aprendizagem é, portanto, influenciada pelas estruturas institucionais, pelas políticas públicas e pelas relações sociais, situando-se no cruzamento entre o individual e o coletivo, entre a experiência e a crítica. Essa perspectiva, Tardif (2010) aprofunda a compreensão de que os saberes docentes não são construídos de forma isolada

ou descolada da realidade profissional dos professores. Pelo contrário, tais saberes são social e historicamente situados, adquiridos nas interações cotidianas do trabalho docente e diretamente influenciados pelas condições materiais, organizacionais e simbólicas das instituições escolares. Para o autor, os saberes dos professores estão intimamente ligados à sua trajetória pessoal, profissional e à construção de sua identidade docente. Ou seja, aprender a ensinar é também um processo de formação de si, no qual o sujeito docente se constrói enquanto age, reflete e resiste às determinações do contexto. Essa compreensão é fundamental para analisar os efeitos de reformas educacionais, como o NEM, que tendem a desconsiderar essa dimensão identitária e situada da docência, impondo modelos de atuação que fragilizam a autonomia e desvalorizam os saberes construídos na prática como veremos mais além.

Dessa forma, considera-se que o ofício docente não pode ser reduzido a uma atividade meramente cognitiva, voltada apenas à transmissão de conteúdos ou ao domínio técnico de saberes escolares. Como argumentam Tardif e Lessard (2007), o trabalho do professor é, antes de tudo, uma profissão de interações humanas, profundamente marcada por relações interpessoais, afetivas, éticas e comunicacionais. Ensinar é lidar com sujeitos concretos, em contextos diversos, o que exige sensibilidade, escuta, negociação e mediação constante de conflitos e expectativas. A prática docente, portanto, se constrói na e pela relação com os outros — estudantes, colegas, gestores e comunidade — e não apenas a partir da internalização de conhecimentos teóricos. Essa dimensão relacional é central para compreender os desafios enfrentados pelos professores no cotidiano escolar, sobretudo diante de reformas educacionais que tendem a tecnificar e desumanizar o ensino.

Pode-se dessa forma apontar que a partir da literatura apresentada os saberes docentes são construídos pelos próprios docentes, desde sua formação inicial e perdura por toda sua carreira, passando por situações formais de formação, mas também ocorrendo a partir da reflexão sobre a sua prática. Em outras palavras, a formação do professor é um processo constante que iniciou-se antes de sua formação inicial e que irá cessar apenas ao final de sua carreira,

o principal agente deste processo é o próprio professor que vale-se de sua formação inicial, das formações continuadas formais e também de sua experiência e de sua troca de experiência com outros agentes escolares para aprimorar sua prática adequando-a às necessidades e expectativas de seu contexto. Assim, considera-se que parte importante do processo de formação docente dá-se a partir de sua reflexão sobre sua prática, aspecto a ser discutido na próxima sessão

2.2. Autonomia docente:

O avanço das políticas de empresariamento da educação, como se tem observado com a implementação do PEI, do NEM e do Programa Sala do Futuro, tem o potencial de produzir efeitos significativos sobre o processo de aquisição de saberes docentes por parte dos professores, isso porque o modelo impacta diretamente na autonomia docente, tanto para executar as suas aulas, quanto para se planejar para as mesmas e esse cerceamento de autonomia impacta no processo de reflexão de sua prática. A lógica gerencial, é centrada em metas, resultados e controle, reduz o espaço da docência como prática intelectual, substituindo o protagonismo pedagógico dos professores por modelos padronizados de atuação, muitas vezes mediados por plataformas e indicadores de desempenho. Nesse cenário, a autonomia docente — entendida como a capacidade de tomar decisões pedagógicas a partir do conhecimento profissional, da escuta dos estudantes e do contexto escolar — é progressivamente limitada. Segundo Tardif (2002), o trabalho docente é constituído por saberes oriundos da formação, da experiência e da prática social, e pressupõe margens de autonomia para sua efetivação. A docência, portanto, não pode ser reduzida à execução de tarefas prescritas ou à aplicação de conteúdos padronizados. Já Nóvoa (1992) enfatiza que a profissionalização docente passa necessariamente pelo reconhecimento do professor como sujeito de saber, e não como técnico executor de políticas externas à escola. No entanto, como têm mostrado os programas analisados, o professor tem sido

colocado à margem dos processos decisórios e submetido a condições de trabalho que dificultam o planejamento, a experimentação didática e a reflexão coletiva.

A noção de professor como “profissional reflexivo” — amplamente difundida a partir das formulações de Donald Schön — pressupõe a capacidade do docente de analisar criticamente sua prática, reinterpretar sua experiência à luz das condições concretas da escola e agir de forma ética e situada. No entanto, como argumentam Tardif e Moscoso (2018), essa concepção foi gradualmente esvaziada e apropriada por discursos normativos que a transformaram em instrumento de adaptação às exigências do sistema, sobretudo em contextos marcados por reformas educacionais de cunho neoliberal. Segundo os autores, a versão dominante da reflexão no campo educacional é frequentemente reduzida a um procedimento individual e técnico, desvinculado da crítica às condições estruturais que moldam o trabalho docente. A crítica proposta por Tardif e Moscoso parte do resgate de tradições filosóficas e sociológicas que concebem a reflexão como uma prática social, relacional e política. Para além da “reflexão-na-ação” instrumental, os autores defendem uma abordagem mais ampla, que compreenda a docência como experiência situada, carregada de tensões, contradições e disputas por reconhecimento. Nesse sentido, para Tardif a verdadeira prática reflexiva envolve a análise crítica das ideologias, das relações de poder e das condições de trabalho que estruturam o cotidiano escolar — aspectos muitas vezes invisibilizados e inviabilizados pelas políticas de padronização e controle.

Assim, entendendo que a autonomia do professor é de extrema relevância para o processo de reflexão de sua ação e que a reflexão é um estágio muito importante da aquisição de seus saberes, dado a natureza relacional de seu trabalho e a necessidade de elaborar constantemente novos saberes para lidar com o ambiente da sala de aula, que por ser heterogêneo mostra-se instável e desafiador. E complementarmente aceitando que essa autonomia e por consequência a reflexão docente são afetadas por fatores externos à sala de aula e mesmo ao ambiente escolar aos quais os professores

não tem controle sobre como por exemplo o contexto político e social no qual a escola está inserida ou mesmo as políticas públicas que norteiam e normatizam a prática docente, leva-nos a focar nossa discussão no fenômeno do gerencialismo, característica marcante do processo de empresariamento que vem se intensificando nas escolas da rede pública paulista. Dessa forma a próxima seção buscará descrever brevemente esse fenômeno e como ele tem o potencial de padronizar a prática docente.

2.3. Gerencialismo:

O termo gerencialismo refere-se à difusão de uma lógica empresarial de gestão para além do setor privado, especialmente para áreas como a educação, a saúde e a assistência social. Essa racionalidade, oriunda do mundo corporativo, passa a orientar a formulação e a execução de políticas públicas com base em princípios como eficiência, produtividade, controle por metas, avaliação de desempenho e responsabilização individual. Mais do que um simples conjunto de técnicas administrativas, o gerencialismo constitui uma forma de governamentalidade, isto é, um modo de exercer poder e controle sobre os sujeitos e as instituições. Segundo Gaulejac (2007), essa lógica gerencial torna-se uma "doença social" ao se apresentar como ideologicamente neutra, mas, na verdade, operar como um dispositivo de regulação subjetiva e disciplinamento. Para o autor, a gestão por metas e resultados, ao invadir o campo das profissões de cunho social, como a docência, gera sofrimento ético, deslocamento de sentidos profissionais e desqualificação do saber pedagógico, substituído por ferramentas padronizadas e prescrições externas. O sujeito, nesse modelo, passa a ser avaliado constantemente por sua produtividade e capacidade de adaptação, perdendo espaço para a crítica, a criatividade e a reflexão.

No campo educacional, Stephen Ball (2005) já havia advertido que o gerencialismo produz o que ele denomina de "cultura da performatividade", na qual o valor do trabalho docente é medido por meio de indicadores de

rendimento, rankings escolares e relatórios estatísticos. Essa cultura transforma o fazer pedagógico em um exercício de conformidade com parâmetros externos, desconsiderando as especificidades da prática docente e as complexidades do processo de ensino-aprendizagem. O gerencialismo, portanto, não é apenas uma técnica de administração, mas uma ideologia que redefine os fins da educação, subordinando-a à lógica do mercado. Nas políticas educacionais brasileiras, especialmente naquelas implementadas no estado de São Paulo, essa racionalidade se expressa em programas como o PEI e a Sala do Futuro, que promovem uma gestão pautada em metas, dados e avaliações padronizadas, esvaziando a autonomia dos professores e fragilizando a função social da escola pública como será discutido posteriormente.

Para Newman e Clarke (2012), o gerencialismo deve ser compreendido não apenas como um conjunto de técnicas de gestão administrativa, mas como uma ideologia organizadora dos processos de reforma do Estado e das políticas públicas nas últimas décadas. A partir da ascensão das ideias neoliberais no final do século XX, especialmente nos contextos anglo-saxões, o gerencialismo se consolidou como uma racionalidade dominante, traduzindo os princípios do setor privado — eficiência, desempenho, responsabilização, concorrência — para o interior das instituições públicas. Os autores distinguem entre gerencialismo (enquanto ideologia) e gerencialização (enquanto processo prático de reorganização). Juntos, eles conformam o que denominam Estado gerencial, uma forma de governança que substitui os antigos regimes de autoridade baseados na burocracia e no profissionalismo por uma nova ordem ancorada na autoridade gerencial. Nesse modelo, a legitimidade das decisões repousa sobre o “direito de gerir”, com ênfase em metas, indicadores e sistemas de responsabilização. O conhecimento técnico e pedagógico passa a ser subordinado à lógica da performance.

No campo educacional, esse movimento produziu o que os autores denominam de “escola gerencial”, marcada por três elementos centrais: (1) a descentralização das responsabilidades administrativas para as unidades

escolares; (2) a imposição de mecanismos de avaliação e ranqueamento entre escolas; e (3) o fortalecimento da figura do gestor como líder estratégico, em detrimento da autoridade pedagógica do corpo docente. Como resultado, as escolas são inseridas em um campo competitivo, incentivadas a selecionar alunos com maior potencial de rendimento e a evitar aqueles que podem prejudicar seu desempenho nos rankings — lógica que fragiliza o compromisso com o direito universal à educação. O impacto sobre o trabalho docente é direto. Os professores passam a ser avaliados com base em critérios de desempenho estabelecidos externamente, muitas vezes desconsiderando as condições concretas de ensino. O profissionalismo docente, anteriormente estruturado pela autonomia, pela reflexão crítica e pelo compromisso ético com a formação dos estudantes, é desestabilizado por uma cultura de controle, vigilância e resultados.

A atuação do gerencialismo no ambiente escolar se manifesta não apenas pela adoção de ferramentas administrativas de controle, mas pela imposição de uma lógica de funcionamento que reconfigura a escola pública segundo os moldes da empresa privada. Como analisa Laval (2004), essa racionalidade redefine a missão da escola, transformando-a de um espaço de formação crítica e democrática em um centro de prestação de serviços educacionais submetido à lógica do mercado e da concorrência. O autor denuncia que, sob a ideologia gerencial, a escola passa a ser avaliada por sua eficiência, produtividade e capacidade de responder às demandas externas, sobretudo aquelas associadas à empregabilidade e à formação de capital humano.

No caso paulista, essa lógica se expressa de forma clara em programas como o PEI e a Sala do Futuro, que reorganizam o cotidiano escolar com base em metas, indicadores de desempenho, monitoramento contínuo e uso intensivo de plataformas tecnológicas. A descentralização da responsabilidade para as unidades escolares, combinada à centralização das decisões políticas e curriculares, gera uma falsa autonomia institucional que, na prática, se traduz em responsabilização individualizada dos gestores e professores por resultados previamente definidos. A escola passa a operar segundo metas operacionais e

ciclos de produtividade, e os professores, reduzidos à condição de técnicos executores, perdem espaço para a reflexão e a construção coletiva do trabalho pedagógico.

Entre as formas características do gerencialismo escolar, identificam-se: a padronização de rotinas e materiais didáticos; o estímulo à competição entre escolas e docentes; a centralidade da gestão como “liderança por resultados”; e a transformação das famílias e estudantes em “clientes” a serem fidelizados. Tais mecanismos não apenas modificam a organização escolar, mas redefinem os sujeitos da educação: o professor deixa de ser um intelectual da prática para tornar-se um operador de plataformas; o aluno, de sujeito em formação para consumidor de conteúdos; e a escola, de espaço público de cidadania para ambiente produtivista orientado por dados e rankings. Como destaca Laval (2004), os efeitos dessa lógica são profundos: ocorre a erosão da autonomia docente, a desvalorização dos saberes pedagógicos, a fragmentação dos vínculos comunitários e o esvaziamento do sentido público da escola. Essa transformação não é apenas técnica ou organizacional, mas política e ideológica, pois coloca em disputa os fundamentos da educação pública e o papel social da escola. A adoção do modelo gerencial, nesse sentido, contribui para a precarização do trabalho docente e para a consolidação do empresariamento da educação como projeto de Estado.

Tendo então delimitado o termo gerencialismo e associado-o brevemente com o contexto paulista, caberá a seguir compreender como a implementação do Novo Ensino Médio potencializou os efeitos do gerencialismo e fortaleceu o processo de empresariamento da educação. Para tanto na próxima seção realizar-se-á uma breve descrição do NEM e seu processo de implementação, suas relações com o processo de empresariamento da educação e sua sinergia com os programas de Ensino Integral e Sala do Futuro

3. O Novo Ensino Médio

A promulgação da Lei nº 13.415/2017 marcou um novo capítulo nas reformas educacionais brasileiras, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB) e instituindo o Novo Ensino Médio. Inspirada por diretrizes de organismos internacionais e interesses de fundações privadas, a reforma representa um exemplo claro do que autores como Ball (2005) e Dale (2004) denominam como globalização das políticas educacionais, em que soluções padronizadas, orientadas pelo mercado, são transferidas de contextos externos para os sistemas nacionais com pouca ou nenhuma adequação às realidades locais. A proposta foi encaminhada por meio da Medida Provisória nº 746/2016, em um processo de tramitação acelerada e sem participação democrática efetiva, desconsiderando a escuta da comunidade escolar, sindicatos e especialistas em educação, o que evidencia, como analisa Barroso (2006), a tendência à tecnocratização das políticas públicas, com forte centralização decisória e desprezo pelo debate pedagógico. O Novo Ensino Médio para Motta e Frigotto (2017) foi divulgado sob a promessa de modernização e protagonismo juvenil, mas está embasado numa lógica de recontextualização neoliberal da educação, que prioriza a formação técnica, a empregabilidade e a adaptação ao mercado de trabalho, em detrimento de uma formação integral, crítica e socialmente comprometida. O NEM introduziu mudanças estruturais significativas na organização da etapa, como o aumento da carga horária mínima anual, a instituição dos itinerários formativos — que permitem aos estudantes escolherem parte das disciplinas conforme seus interesses — e a reorganização curricular em áreas do conhecimento, com redução da centralidade das disciplinas tradicionais. Embora defendida com base em discursos como protagonismo juvenil e flexibilização, a reforma tem sido amplamente criticada por promover uma formação fragmentada, reforçar desigualdades no acesso ao conhecimento e deslocar a função formativa da escola para uma lógica utilitarista e voltada ao mercado de trabalho.

No estado de São Paulo, a implementação da reforma ocorreu de forma célere e tecnocrática, articulando-se a programas já existentes, como o Programa de Ensino Integral (PEI), e posteriormente ao Programa Sala do Futuro, reforçando uma lógica gerencial e de controle. Conforme destaca Jacomini (2022), no processo de construção do novo currículo paulista

observou-se uma baixa participação dos profissionais da educação e da sociedade civil, ao passo que houve atuação massiva de representantes do setor empresarial e organizações privadas com forte influência nas políticas públicas. Esse cenário explicita o avanço do empresariamento da educação, com impactos diretos sobre a autonomia pedagógica, a organização curricular e as condições de trabalho docente nas escolas públicas. As mudanças promovidas pela reforma foram incorporadas rapidamente, sem que houvesse investimentos proporcionais em infraestrutura, valorização docente ou escuta das comunidades escolares, revelando uma condução verticalizada e pouco participativa. A flexibilização curricular e os itinerários formativos passaram a operar como mecanismos de adaptação do ensino às demandas do mercado, comprometendo o projeto de formação crítica e emancipadora. Para Cavalcanti e De Carvalho (2021), “a proposta de reforma reforça uma lógica de eficiência e produtividade no fazer pedagógico, condicionando a prática docente a modelos gerenciais e metas de desempenho” (p. 6). Segundo os autores, esse processo tem provocado impactos profundos no cotidiano das escolas públicas paulistas, como o aumento da sobrecarga profissional e a precarização do trabalho docente. A autonomia dos professores é restringida à medida que suas práticas pedagógicas são guiadas por padrões externos de eficiência, plataformas de controle e indicadores de desempenho. Tais dispositivos esvaziam os espaços de reflexão crítica e de construção coletiva do currículo. A escola, nesse contexto, assume uma função instrumental, voltada à formação de competências utilitárias, e deixa em segundo plano sua dimensão social e formadora da cidadania. A experiência paulista, nesse sentido, exemplifica como a reforma do Ensino Médio tem operado como vetor de aprofundamento das políticas de cunho empresarial, comprometendo os fundamentos democráticos e humanistas da educação pública.

Conforme pode-se observar a descrição do processo de implementação do Novo Ensino Médio na rede pública paulista concorreu inicialmente com o Programa de Ensino Integral – PEI, que já estava implementado na rede desde 2012 e que apresenta similaridade no que tange a adoção de uma lógica

gerencial para as escolas. Esse movimento foi ainda mais intensificado a partir do ano 2023, quando a implementação de ferramentas de monitoramento via Sala do Futuro, fortaleceu ainda mais a lógica gerencialista nas unidades escolares. Por isso descreveremos a seguir os referidos programas, correlacionando-os com o NEM e associando-os ao processo de empresariamento da educação.

3.1. Programas da Seduc/SP e suas articulações com o empresariamento da educação.

O Programa de Ensino Integral (PEI), implementado no estado de São Paulo a partir de 2012, foi fortemente inspirado no modelo das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do estado de Pernambuco, idealizadas pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) — organização da sociedade civil criada por empresários e gestores públicos com o objetivo de “resgatar a excelência da escola pública” por meio de inovações na gestão, currículo e cultura escolar. Segundo Araújo (2018) a partir da pesquisa de GARCIA (2018), o ICE teve papel central na concepção do modelo pernambucano e, posteriormente, passou a atuar como agente disseminador de políticas de tempo integral em outros estados, oferecendo formações, consultorias e instrumentos padronizados de avaliação e gestão. Em São Paulo, o PEI também se apropriou de elementos do modelo do Ginásio Carioca, do Rio de Janeiro, evidenciando um movimento de transposição de experiências e metodologias exógenas às realidades locais, amplamente apoiadas por fundações privadas e institutos do terceiro setor, como a Fundação Lemann, o Instituto Natura e o Instituto Unibanco (ARAÚJO, 2021).

A autora afirma ainda que a origem do PEI está inserida em uma lógica de governança público-privada, caracterizada pela atuação de organizações da sociedade civil com orientação empresarial que influenciam diretamente o desenho e a implementação de políticas educacionais. Nesse sentido, a Resolução Federal nº 01, de 23 de janeiro de 2012, que institui o Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), teve papel central ao fornecer respaldo

normativo para a formalização dessas parcerias. Embora apresentada como um mecanismo de cooperação federativa, essa resolução permitiu que entidades privadas tivessem participação direta na definição de políticas públicas, contribuindo para o empresariamento de dimensões estratégicas da gestão educacional. Em São Paulo, o ADE operou como um arranjo de governança híbrida, legitimando a inserção de agentes externos no interior da rede pública de ensino, com influência sobre o currículo, os processos formativos e os instrumentos de avaliação (ARAÚJO, 2021, p. 30). Essas parcerias, embora justificadas pelo discurso da inovação e da eficiência, subordinam a política educacional a interesses de mercado, deslocando o protagonismo dos educadores e da comunidade escolar. Assim, o PEI emerge como resultado de uma engenharia política que, ao invés de fortalecer o diálogo com educadores e comunidades escolares, prioriza modelos gerenciais de eficiência e produtividade, alinhados à racionalidade neoliberal que orienta crescentemente a educação pública brasileira.

O processo de implementação do PEI foi marcado por uma condução verticalizada, tecnocrática e alicerçada em uma lógica de racionalidade gerencial, fortemente alinhada aos princípios do empresariamento da educação. Conforme detalha Araújo (2021), a expansão do PEI ocorreu de forma progressiva a partir de 2012, com base em um modelo institucional estruturado em torno da gestão por resultados, da responsabilização individual e do controle intensivo do trabalho docente. A adesão das escolas ao programa, embora formalmente voluntária, esteve frequentemente condicionada a pressões administrativas e à promessa de melhor infraestrutura e recursos, operando como um mecanismo de indução de políticas centralizadas. A organização do trabalho nas unidades PEI passou a ser regulada por dispositivos próprios, que configuram um novo padrão de profissionalismo, no qual os docentes se tornam executores de metas institucionais, com agendas altamente regimentadas, reuniões obrigatórias e monitoramento constante por meio de relatórios e avaliações padronizadas. A autora observa que, ao mesmo tempo em que o programa promove uma certa

valorização simbólica, ao diferenciar os professores PEI dos demais, também institui uma cultura organizacional baseada na competitividade, na submissão às metas e no esvaziamento da autonomia pedagógica (ARAÚJO, 2021, p. 35-38)

Um aspecto central da implementação do PEI é o uso de tecnologias de gestão importadas do setor privado, como o Ciclo PDCA (Planejar, Executar, Avaliar e Agir), os Planos de Ação coletivos e individuais, e os instrumentos de monitoramento e desempenho que transformam o cotidiano escolar em uma estrutura de produtividade contínua. Tais práticas são legitimadas por um discurso de inovação e melhoria da qualidade, mas, na realidade, intensificam o trabalho docente, ampliam a carga de tarefas burocráticas e reduzem o professor a um operador de metas, desarticulado de processos formativos mais críticos e coletivos. Portanto, a implementação do PEI em São Paulo constitui um modelo de reforma educacional corporativa, no qual a ampliação da jornada e a reorganização da escola não estão a serviço de uma formação integral, mas de uma lógica de gestão que subordina o pedagógico ao desempenho. Como conclui Araújo (2021), trata-se de uma política que antecipa e consolida os princípios do Novo Ensino Médio, operando como campo de experimentação das reformas orientadas por eficiência, responsabilização e controle.

Conforme pode ser constatado no trabalho de Araújo (2021) o PEI foi inicialmente concebido para o Ensino Médio paulista, sido posteriormente expandido para o ensino fundamental. Esse fato indica a propensão do governo paulista em empresariar o ensino médio, assim, com o advento do NEM, o terreno no estado de São Paulo já estava preparado e o modelo inicialmente previsto para o PEI foi aprimorado e expandido para toda a rede, generalizando a visão corporativa para com o processo educativo. Esse cenário torna-se ainda mais intenso com o advento do Programa Sala do Futuro, que além de reforçar a lógica gerencialista também implementou ferramentas digitais de monitoramento do trabalho docente.

A implementação do Programa Sala do Futuro, lançado pela Seduc/SP em março de 2023, representa a consolidação da lógica tecnocrática e empresarial que já vinha sendo aprofundada por políticas como o PEI. Embora apresentado como uma iniciativa de modernização e inovação pedagógica por meio da digitalização do ensino, o programa insere-se no mesmo paradigma de gestão por resultados, controle de desempenho e padronização das práticas escolares. A infraestrutura tecnológica — composta por painéis digitais, aplicativos de monitoramento como o Aluno Presente e plataformas de avaliação como a Prova Paulista — opera como um sistema de coleta contínua de dados, que não apenas acompanha, mas normatiza e disciplina o trabalho docente. Como observa BARRETO (2018), esse tipo de tecnologia, ao invés de fomentar a inovação, promove a pasteurização dos saberes e transforma o professor em executor de tarefas programadas, reduzindo sua margem de atuação crítica e pedagógica. Além disso, a autora alerta que essas plataformas digitais impõem regimes de autocontrole e autovigilância, transformando o professor em um operador subordinado a algoritmos e metas externas, o que contribui para o esvaziamento da autonomia profissional e para a intensificação da precarização do trabalho docente.

O uso massivo de tecnologias no Programa Sala do Futuro, portanto, não está a serviço da democratização do acesso ao conhecimento ou da valorização da mediação pedagógica, mas sim da implementação de uma lógica de governança informacional, em que a escola pública passa a operar como uma unidade de processamento de dados e entrega de resultados mensuráveis. Assim como o PEI serviu de laboratório para a consolidação do Novo Ensino Médio em São Paulo, o Sala do Futuro aprofunda o empresariamento da educação, ao articular tecnologia, controle e produtividade como fundamentos da política educacional. Em sua configuração prática, o programa incorpora plataformas digitais padronizadas — como o Aluno Presente, o Diário de Classe

Digital ²e a Prova Paulista — que integram planejamento, registro e avaliação em sistemas centralizados e automatizados. Embora sustentadas pelo discurso da inovação, essas ferramentas operam como dispositivos de padronização curricular e de monitoramento constante das ações pedagógicas. No cotidiano das escolas, os professores passam a ter seus tempos, métodos e decisões didáticas rigidamente vinculados aos fluxos e comandos das plataformas, restringindo significativamente a autonomia docente e transformando a prática pedagógica em uma sequência de execuções esperadas e mensuráveis. O programa reorganiza a dinâmica escolar a partir de uma lógica informacional e performativa, em que o valor do trabalho está atrelado à geração de dados e à responsividade a metas institucionais. Como alerta Dias (2018), esse modelo promove um regime de autocontrole e autovigilância, no qual o professor internaliza os mecanismos de avaliação e controle, regulando sua própria conduta a partir dos indicadores impostos pelas plataformas. O potencial de vigilância institucionalizada é intensificado pelo uso dessas tecnologias que coletam, processam e hierarquizam dados em tempo real, transformando o ambiente escolar em uma estrutura de comando gerencial, onde o que se ensina e como se ensina passa a ser ditado por métricas externas. Assim, mais do que promover a inovação, o Programa Sala do Futuro avança sobre os espaços de decisão pedagógica, estreita o campo de atuação docente e legitima um modelo de escola pública administrada por dados, metas e produtividade.

A análise conjunta do Programa de Ensino Integral (PEI) e do Programa Sala do Futuro revela que, embora operem com enfoques distintos — o primeiro centrado na reorganização institucional e o segundo na digitalização do cotidiano escolar —, ambos compartilham uma mesma lógica de gestão, marcada pelo controle, pela padronização e pela despolitização do trabalho pedagógico. Enquanto o PEI impõe metas, planos de ação e ciclos de desempenho inspirados na administração privada, o Sala do Futuro introduz

² SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Diário de Classe Digital: guia do professor. São Paulo: SEDUC/SP, 2023. Disponível em: <https://diariodigital.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 22 jun. 2025.

dispositivos digitais que automatizam e vigiam o fazer docente, promovendo um modelo de escola governada por plataformas, dados e algoritmos. Essas políticas convergem na construção de um novo perfil de professor: não mais sujeito autônomo, crítico e formador, mas executor de rotinas, operador de sistemas e agente de cumprimento de metas. É nesse contexto que o Novo Ensino Médio se materializa como eixo articulador dessas iniciativas, consolidando uma escola voltada à eficiência, à fragmentação curricular e à formação utilitarista. PEI, Sala do Futuro e NEM, ainda que com roupagens distintas, operam como instrumentos de uma mesma racionalidade neoliberal, que subordina o sentido público da escola à lógica do desempenho, esvaziando sua função social, democrática e emancipadora.

4. Resultados e Análises

A partir da análise documental conduzida com base na abordagem de Cellard (1997), centrada em legislações, diretrizes institucionais e publicações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), foi possível identificar os principais elementos que caracterizam o processo de empresariamento da educação pública paulista e seus impactos sobre o trabalho docente. A leitura crítica desses documentos, considerados enquanto expressões de práticas sociais e instrumentos de regulação institucional, permitiu evidenciar como políticas como o Novo Ensino Médio, o Programa de Ensino Integral (PEI) e o Programa Sala do Futuro apoiados pela implementação do Currículo Paulista do Ensino Médio³ operam na reconfiguração do cotidiano escolar, submetendo a docência a lógicas de gestão inspiradas no setor privado. Com o foco nas políticas públicas implementadas no estado de São Paulo — em especial o Novo Ensino Médio, o Programa de Ensino Integral (PEI) e o Programa Sala do Futuro —, evidenciou-se o aprofundamento de uma lógica de gestão educacional marcada pelo controle, pela responsabilização individual e

³ SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo Paulista: ensino médio. São Paulo: SEDUC/SP, 2020. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista>. Acesso em: 22 jun. 2025.

pela tecnificação da prática docente. As reformas analisadas, ao restringirem os espaços de deliberação coletiva e ao subordinarem o trabalho pedagógico a metas de desempenho e indicadores de produtividade, contribuem para um processo contínuo de desprofissionalização do magistério e de esvaziamento da função formativa da escola pública. Como destaca LAVAL (2004), a associação entre gerencialismo e responsabilização opera como estratégia de regulação simbólica, convertendo o professor em operador de sistemas e executor de diretrizes impostas por instâncias superiores.

No caso paulista, essa racionalidade se materializa de forma evidente no PEI, política iniciada em 2012 e posteriormente expandida, que reorganiza a escola pública a partir da lógica da gestão por resultados. A estrutura do programa, marcada pela adoção de metas de produtividade, ciclos de planejamento e avaliação inspirados no setor empresarial, e mecanismos de vigilância como o Plano de Ação Individual do Funcionário (PIAF), transforma o cotidiano escolar em uma engrenagem operacional, na qual o docente é submetido a uma cultura de conformidade e desempenho. Como apontam Araújo (2021) e Dias (2018), essa reorganização institucional compromete a autonomia profissional ao impor protocolos padronizados que desconsideram as especificidades locais e a mediação crítica do professor. A mesma racionalidade orienta o Programa Sala do Futuro, implementado em 2023 como símbolo máximo da tecnocracia educacional. A promessa de inovação pedagógica por meio da digitalização do ensino se concretiza, na prática, como uma política de intensificação da vigilância e da automação da prática docente. O uso massivo de plataformas digitais centralizadas, como o Diário de Classe Digital, o aplicativo Aluno Presente e a Prova Paulista, não promove a valorização da mediação pedagógica, mas aprofunda a lógica da produtividade e do controle por dados. Como é possível inferir, essas tecnologias impõem um regime de autocontrole e autocensura, no qual o professor pode ser moldado como executor de rotinas previamente programadas, submetido a avaliações externas contínuas que determinam o ritmo e o conteúdo do trabalho.

A partir dessa perspectiva, constata-se que tanto o PEI quanto o Sala do Futuro operam como vetores complementares da implementação do Novo Ensino Médio, ao anteciparem e consolidarem dispositivos centrais da reforma, como a fragmentação curricular, a ênfase em competências e a orientação para o mercado. Ambas as políticas reforçam a lógica do empresariamento da educação, deslocando o foco da formação crítica e emancipadora para uma educação funcional, voltada à performance e à mensuração. O professor, nesse cenário, é permanentemente responsabilizado pelo cumprimento de metas e resultados, mesmo diante de condições estruturais adversas, o que acentua o mal-estar profissional e rompe com a ideia de desenvolvimento docente como construção coletiva, reflexiva e situada. Esses resultados apontam para um cenário em que a docência deixa de ser entendida como prática relacional e passa a ser tratada como atividade técnica subordinada a sistemas de avaliação e controle. Ao restringirem a autonomia pedagógica e subordinarem o trabalho docente a metas e algoritmos, essas reformas negam a complexidade da profissão e inviabilizam as condições para a construção e aquisição de saberes docentes, fato que impacta diretamente na qualidade das aulas e na excelência do serviço educacional ofertado pela escola pública paulista.

5. Considerações Finais

Os resultados apresentados neste artigo, com base em análise documental fundamentada na abordagem de Cellard (1997), evidenciam que a implementação de reformas educacionais como o Novo Ensino Médio, associada a políticas como o Programa de Ensino Integral (PEI) e o Programa Sala do Futuro, tem operado como mecanismos de intensificação do empresariamento da educação pública, particularmente na rede estadual paulista. Ancoradas em princípios do gerencialismo educacional — como a gestão por resultados, a responsabilização individual e a centralização das decisões —, essas iniciativas impõem à escola pública um modelo de funcionamento que fragmenta o trabalho pedagógico, enfraquece sua dimensão crítica e esvazia a autonomia docente. O aprofundamento da lógica

performativa nas escolas, com a presença crescente de dispositivos digitais de controle e metas padronizadas, desloca o sentido da prática pedagógica para a conformidade com indicadores externos de produtividade. O professor passa a ser concebido como executor de rotinas prescritas, desvinculado dos processos coletivos de reflexão e das dinâmicas contextuais que historicamente constituem o trabalho docente. Como demonstrado ao longo da análise, essa configuração impacta profundamente a identidade profissional do magistério, intensifica o mal-estar docente e compromete a função social da escola pública como espaço de formação humana integral.

Ao negligenciarem os saberes construídos na experiência, as especificidades locais e os vínculos comunitários, essas políticas promovem uma concepção tecnicista da docência e rompem com os fundamentos democráticos que sustentam a educação como direito social. Nesse sentido, torna-se urgente afirmar resistências pedagógicas que resgatem a centralidade do professor como sujeito histórico, formador e intelectual da prática educativa. Outros estudos recentes, como o de De Moraes (2023), têm se debruçado sobre os efeitos do PEI na prática docente, especialmente no que diz respeito à autonomia e à capacidade reflexiva dos professores, e podem contribuir para ampliar a compreensão dos impactos dessas reformas no cotidiano escolar. A construção de uma educação emancipadora exige mais do que tecnologias ou inovações estruturais: exige o reconhecimento do trabalho docente como ato político, ético e relacional, indissociável do compromisso com a justiça social e a transformação das realidades escolares.

Referências Bibliográficas

ADRIÃO, Adriana. A privatização da educação pública no Brasil: conceitos, mecanismos e atores. São Paulo: Xamã, 2006.

ARAÚJO, Caroline Gorski Marques. O Programa de Ensino Integral no estado de São Paulo: A escola neoliberal. São Paulo: Unicamp, 2021.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologias e currículos: um debate necessário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 105–122.

CAVALCANTI, Fábio; DE CARVALHO, Celso do Prado Ferraz. O Novo Ensino Médio no Estado de São Paulo: a flexibilização como meio de instrumentalização e adequação do currículo. *Revista de Estudos Aplicados em Educação*, v. 6, n. 12, 2021.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 295–316.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? *Educação & sociedade*, v. 25, p. 423-460, 2004.

DE MORAES, Lucas Pires. O impacto do Programa de Ensino Integral na autonomia e na prática reflexiva docente: estudo de caso de uma escola do interior do estado de São Paulo. *Anais do Encontro de Ensino, Cultura e Sociedade*, v. 2, p. 48–50, 2023.

DIAS, Viviane Cristina. Programa de Ensino Integral Paulista: problematizações sobre o trabalho docente. *Educação e Pesquisa*, v. 44, p. e180303, 2018.

GAULEJAC, Vincent de. Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. In: Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. 2007. p. 338-338.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Novo Ensino Médio na prática: a implementação da reforma na maior rede de ensino básico do país. Retratos da Escola, v. 16, n. 35, p. 267-283, 2022.

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2004.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Revista katálysis, v. 10, p. 37-45, 2007.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). Educação & Sociedade, v. 38, p. 355-372, 2017.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew J. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers college record, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman. Educação, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 33–50, 2004.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Publics, Politics and Power: Remaking the Public in Public Services. London: SAGE Publications, 2012.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. 1992.

PEREIRA, Amarildo Gomes; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes. Desenvolvimento profissional docente de professoras experientes: entraves e investimentos. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 32, n. 71, p. 237–254, 2023.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, p. 5–21, 1999.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *The Journal of Education*, v. 193, n. 3, p. 1–11, 2013.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SE nº 57, de 25 de outubro de 2016. Dispõe sobre a organização e funcionamento do Programa de Ensino Integral. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, SP, 26 out. 2016. Disponível em: [link]. Acesso em: 22 jun. 2025.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: _____. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 15–54.

TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunez. La noción de “profesional reflexivo” en educación: actualidad, usos y límites. *Cadernos de pesquisa*, v. 48, p. 388-411, 2018.