

Otimizar o espaço: neoliberalismo e a proposta de reorganização escolar do Estado de São Paulo em 2015*

Optimizar el espacio: neoliberalismo y la propuesta de reorganización escolar del Estado de São Paulo en 2015

Optimizing space: neoliberalism and the school reorganization proposal in the State of São Paulo (2015)

Aryel Lamed David Cacau**

 <https://orcid.org/0009-0003-3336-5663>

Bruno Antonio Picoli***

 <https://orcid.org/0000-0001-6831-2199>

Resumo: No ano de 2015, o Estado de São Paulo foi impactado com a notícia da Reorganização Escolar, um projeto que disporia as escolas por ciclos escolares e implicaria o encerramento de atividades em 94 unidades. Por meio de uma abordagem teórica pós-crítica, este artigo busca problematizar o educativo na proposta da reorganização. O texto está organizado em duas partes: na primeira, realiza-se uma análise teórica do neoliberalismo como racionalidade com pretensão totalizante e em seu potencial educativo; na segunda, aprofunda-se no discurso da reorganização, utilizando documentos divulgados pelo governo e entrevistas concedidas por representantes, para concluir que se trata de uma aplicação da racionalidade neoliberal, por meio de uma mobilização de valores que, ao alterar as subjetividades dos sujeitos afetados, educa.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Educativo. Reorganização escolar.

Resumen: En el año 2015, el estado de São Paulo fue impactado por el anuncio de la Reorganización Escolar, un proyecto que proponía reorganizar las escuelas por ciclos educativos e implicaba el cierre de actividades en 94 unidades escolares. A partir de un enfoque teórico poscrítico, este artículo busca problematizar lo educativo en la propuesta de reorganización. El texto está organizado en dos partes: en la primera se realiza un análisis teórico del neoliberalismo como racionalidad con pretensión totalizante y de su potencial educativo; en la segunda se profundiza en el discurso de la reorganización, utilizando documentos divulgados por el gobierno y entrevistas concedidas por sus representantes, para concluir que

* O presente artigo é resultado de pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação de Santa Catarina (FAPESC).

** Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Bolsista FAPESC, membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Violência e Democracia (GRUPEVD/UFFS). E-mail: <aryelcacau@gmail.com>.

*** Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Colíder do Grupo de Pesquisa em Educação, Violência e Democracia (GRUPEVD/UFFS). E-mail: <bruno.picoli@uffs.edu.br>.

se trata de una aplicación de la racionalidad neoliberal mediante la movilización de valores que, al transformar las subjetividades de los sujetos afectados, educa.

Palabras clave: Neoliberalismo. Educativo. Reorganización escolar.

Abstract: In 2015, the state of São Paulo was impacted by the announcement of the School Reorganization policy, a project that proposed reorganizing schools by educational cycles and implied the closure of activities in 94 school units. Drawing on a post-critical theoretical approach, this article seeks to problematize the educational dimension of the reorganization proposal. The text is organized into two parts: the first presents a theoretical analysis of neoliberalism as a rationality with totalizing aspirations and examines its educational potential; the second analyzes the discourse surrounding the reorganization policy, drawing on government documents and interviews given by public officials, to argue that the proposal constitutes an application of neoliberal rationality through the mobilization of values that, by reshaping the subjectivities of those affected, educates.

Keywords: Neoliberalism. Educational. School reorganization.

Introdução

Tema é educação, o governo do estado decidiu mudar a divisão de alunos nas escolas. Isso já a partir do ano que vem, eu confesso que eu tô impressionado com esse negócio porque é muita gente, quero ver se isso vai dar certo. A ideia é dividir os colégios por séries, né. Fazer uma divisão ali. Isso pra evitar que alunos mais novos fiquem com alunos mais velhos. Essa é uma das ideias, mas na verdade é pra otimizar basicamente o espaço, né, secretário?

Rodrigo Bocardi (Secretário da Educação esclarece [...], 2015, 0 min 4 s).

Em uma manhã comum de 2015, os paulistas foram surpreendidos com uma novidade que, direta ou indiretamente, afetaria sua rotina de modo significativo. No “Bom Dia São Paulo” de 23 de setembro, jornal matinal de maior audiência no estado, o âncora Rodrigo Bocardi recebeu o secretário estadual de educação, Hermann Voorwald, para o anúncio de uma mudança, uma redistribuição, ou, como afirmado por ambos, uma otimização da rede e de seus espaços e pessoal, suas escolas e professores. O que estava sendo apresentado à população era uma “reorganização” de proporções gigantescas. Conforme Pinho (2015), ela causaria mudanças substanciais na vida de pelo menos 311 mil alunos da rede estadual paulista, bem como de suas famílias e, de forma indireta, de demais instituições, como os locais de trabalho dos familiares.

Embora fosse manifesto o esforço do secretário em frisar que não haveria fechamento de escolas, mas otimização dos espaços, em pouco tempo difundiu-se a notícia de que, além da realocação, já em 2016, de estudantes em unidades escolares diferentes das que frequentavam em 2015, 94 instituições consideradas “ociosas” pelo governo do Estado de São Paulo seriam “disponibilizadas” (Pinho, 2015) para os municípios e/ou passariam a ter outros fins.

Os dias e meses seguintes foram marcados por reações, principalmente de estudantes do Ensino Médio (secundaristas). Por todo o estado, aglomerações e protestos ocorreram em frente às escolas. Em mapeamento realizado por Campos, Medeiros e Ribeiro (2016, p. 41-42), registraram-se 163 atos entre os meses de setembro e novembro de 2015, distribuídos por 60 municípios paulistas. A partir de novembro, com o escalonamento dos embates com o governo do Estado, muitos estudantes ocuparam suas escolas, inspirados na ação dos estudantes chilenos de 2011, trazendo diferentes interpretações e sentidos aos sujeitos que participaram (Sallas; Gropo, 2022). Ao fim de 2015, 213 escolas paulistas estavam ocupadas pelos estudantes. Em 4 de dezembro de 2015, o projeto de reorganização escolar foi suspenso.

Embora o governo do Estado de São Paulo tenha sido impelido a recuar de seu projeto em razão da ação dos estudantes, entendemos que os argumentos que a sustentavam e as formas de

comunicação e atuação frente à ação dos estudantes e da sociedade civil merecem atenção, pois compreendem a manifestação de uma racionalidade, uma forma de conceber o mundo e um modo de vida. Assim, nesta reflexão, buscamos problematizar os valores, as crenças e os entendimentos subjacentes à proposta de reorganização escolar a partir do enfrentamento da seguinte questão: Qual o educativo na proposta de reorganização escolar do Governo do Estado de São Paulo apresentada ao público em 2015?

Plá (2022, p. 35, tradução nossa) comprehende “o educativo” como “[...] a dimensão inerente às relações humanas que [...] abarca tanto a transmissão de saberes como a formação dos sujeitos. [...] é uma intenção de transmitir um valor”. Por certo, elas não têm origem na proposta de reorganização escolar; são, antes disso, resultados de um processo lento de identificação e ideologização, que implica a veiculação de valores, “verdades” e soluções para os problemas sentidos e vividos (que nem sempre se correspondem), ou seja, naquilo que é propriamente “o educativo” nas ações e nos discursos. Os discursos e as práticas comprehendem as ações educativas (a proposta da reorganização, por exemplo), porém estas são movidas pelo “educativo”, ou seja, pelo conjunto de valores, crenças e paixões que potencialmente formam, subjetivam, os indivíduos.

Não se trata do “papel educativo”, ou seja, do “como de um o quê”, nem mesmo apenas do conteúdo, ou seja, do “o quê de um quê”. Embora essas dimensões se entrecruzem, o que se procura aqui é refletir sobre o que é propriamente “o educativo”, ou seja, o “para quê de um quê”, a essência, no sentido spinoziano, da proposta de reorganização escolar apresentada pelo governo do Estado de São Paulo em setembro de 2015: “[...] o que constitui necessariamente a essência de uma coisa é aquilo que, se dado, a coisa éposta e que, se retirado, a coisa é retirada, ou aquilo sem o qual a coisa não pode existir nem ser concebida, e inversamente, aquilo que sem a coisa não pode existir nem ser concebido” (Spinoza, 2009, p. 58-59).

Para responder à nossa pergunta norteadora, realizamos uma reflexão teórico-empírica, bibliográfica e documental, organizada em dois momentos. No primeiro, discutimos o neoliberalismo como fenômeno educativo com pretensão totalizante, construindo uma análise teórica acerca dos impactos dessa racionalidade na vida e na educação. No segundo, mobilizamos a discussão anterior e nos debruçamos sobre a proposta de reorganização escolar de 2015 e alguns de seus desdobramentos.

Neoliberalismo e educação, neoliberalismo como educação

A doutrina neoliberal infiltrou-se por diferentes caminhos em países do norte e do sul global. Podemos afirmar, com certa segurança, que a primeira experiência de reformas neoliberais ocorreu no Chile, sob a ditadura de Pinochet, cujas políticas econômicas foram desenhadas pelos *Chicago Boys*, um grupo de jovens economistas formados pela Universidade de Chicago e que conviveram diretamente com Milton Friedman (Falabella, 2015; Saavedra Vasquez; Farías Olavarria, 2014), um dos principais expoentes do neoliberalismo na academia.

Diferentemente do laboratório chileno, no Brasil o ingresso das doutrinas neoliberais deu-se por meio de *think tanks* criados e financiados por setores do empresariado nacional. Desde meados dos anos de 1980, esses agentes, em especial por meio dos “Institutos Liberais”, atuavam com o objetivo de influenciar políticas públicas, agentes políticos e construir uma hegemonia no pensamento econômico brasileiro (Gross, 2004; Silva *et al.*, 2023). Freitas (2018) comprehende que, durante os governos petistas, entre 2003 e 2016, esses grupos disputaram com setores progressistas os rumos da educação brasileira (bem como do papel do Estado em todos os outros setores: legislações ambiental, trabalhista, penal, da saúde etc.), o que resultou em expansão de sua influência sobre “[...] partidos políticos, fundações, mídia, organizações sociais, institutos e

associações, e ampliou seu apoio entre empresários e políticos” (Freitas, 2018, p. 15). Para o autor, a ação desses *think tanks* não é um fenômeno apenas brasileiro, mas uma forma de ação que se verifica em diversos países e tem sido base para reformas educacionais que alteram o sistema à sua maneira.

Há vasto acervo bibliográfico, em diferentes campos teóricos, que sustenta que o neoliberalismo não se resume a uma forma de organização da economia, das relações de trabalho e das trocas, aplicada a algumas dimensões da vida, enquanto mantém outras livres de sua influência. Desde a primeira metade do século XX, autores como Walter Benjamin e Karl Polanyi alertavam sobre a tendência do capitalismo em totalizar-se, ou seja, ocupar e colonizar cada vez mais, almejando todas as dimensões da vida humana. Benjamin (2019), em texto seminal, afirma que o capitalismo se manifesta como um fenômeno religioso, portanto não restrito ao âmbito econômico. Já Polanyi (2012, p. 157) destaca que, embora todos os tipos de sociedades já existentes tenham convivido com limitações econômicas, apenas a sociedade capitalista “[...] escolheu por base uma motivação – ou seja, o lucro – só raramente reconhecida como válida na história das sociedades humanas e, sem dúvidas, nunca antes elevada ao nível de justificação da ação e do comportamento da vida quotidiana”.

Nessa senda teórica, Hinkelammert (1983) e Souza (2020) discutem as aproximações do discurso neoliberal com a teologia cristã e sua subversão em uma necroética. Em outro campo teórico, de inspiração foucaultiana, Dardot e Laval (2016) compreendem o neoliberalismo como uma racionalidade, quer dizer, como uma forma de ler e atribuir sentido ao vivido. Mbembe (2018) comprehende o neoliberalismo como uma necroética, uma política de colonização e de morte. Em termos psicanalíticos, Dunker (2016) define-o como uma “forma de vida”, com uma gramática de reconhecimento e políticas para o sofrimento. Apesar dos distanciamentos teóricos, há muito mais pontos de aproximação entre esses autores do que diferenças. Todos, por exemplo, concordam que uma leitura do neoliberalismo como “economia” estritamente não dá conta do fenômeno em tela e pelo qual somos atravessados.

O neoliberalismo, como racionalidade hegemônica, constrói a própria concepção de “Verdade” e, por meio dela, projeta-se sobre todas as dimensões da vida, de modo que inexistam zonas protegidas em que seja possível agir “fora do mercado” (Dunker, 2016; Oliveira; Cecílio, 2023). A educação, então, torna-se uma das áreas de interesse neoliberal, que a “[...] olha [...] a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência” (Freitas, 2018, p. 31). A educação é, por essa racionalidade, eficiente apenas quando é tomada pelo mercado e afastada do Estado, o “mau gestor”, pois é incapaz de funcionar aos moldes empresariais, em que o esforço e o mérito são características importantes para o êxito, e depende apenas de si e de suas leis “naturais” para o próprio funcionamento (Freitas, 2018, p. 31). Nessa lógica, o Estado deve abrir espaço para o ingresso da empresa privada ou, quando isso por alguma razão não se faz possível, deve aplicar lógicas empresariais em sua gestão.

Diferentemente do liberalismo clássico, que atribuía ao Estado um papel “externo” às relações econômicas, atuando como garantidor do funcionamento do mercado e da livre iniciativa, no neoliberalismo esse papel se modifica. O Estado torna-se uma espécie de subordinado do capital econômico. Agente do mercado, suas atribuições compreendem abrir caminho, seja pela regulação ou desregulação, para a iniciativa privada ou para sua lógica administrativa. O neoliberalismo não se manifesta como conjunto de práticas e discursos uniformes e coesos; outrossim, opera de maneiras desiguais, disformes e, não raro, contraditórias (Kaščák; Pupala, 2011). Conforme Foucault (2008, p. 339):

O laissez-faire se vira assim no sentido oposto, e o mercado já não é um princípio de autolimitação do governo, é um princípio que é virado contra ele. É uma espécie de tribunal econômico permanente em face do governo [...] que pretende aferir a ação do governo em termos estritamente de economia e de mercado.

Direitos, então, são convertidos em “serviços”, ou seja, em mercadoria. Embora contraditórias quando analisadas individualmente, as práticas e os discursos neoliberais possuem um eixo articulador: o lucro, mesmo que não se manifeste na forma de dinheiro. Tal dispositivo não orienta apenas as relações econômicas, mas se desdobra sobre todo o tecido social e a vida cotidiana. Kaščák e Pupala (2011) entendem, assim, que o neoliberalismo, em sua condição de discurso hegemônico na contemporaneidade, alcançou a condição de consenso que busca convencer todos os indivíduos de que não há outras formas de experienciar o mundo e, assim, qualquer tentativa de resistência e oposição quedar-se-á fracassada em face da “Verdade” (auto)evidente dos processos sociopolíticos e econômicos do livre mercado. Nos termos de Gur-Ze’ev (2001, p. 332), o neoliberalismo educa o imaginário por meio de uma “[...] educação modeladora baseada em um consenso inquestionável e comprometido com a segurança da sua própria autoevidência”. Trata-se, portanto, de uma forma poderosa de colonização do imaginário (Acuña, 2024; Ball; Olmedo, 2023; Picoli; Alvez Cavanna, 2025). Há uma reificação das lógicas de mercado, instituição elevada à condição de ente sobre-humano:

O Mercado hoje assume contornos de uma divindade onipresente em todas as interações. É tomado como ente metafísico de decisão, norte para a organização da sociedade e de suas instituições, através dele se forjam instâncias estatais que devem se inspirar na eficiência das corporações privadas (Picoli; Radelli, 2024, p. 2).

A absolutização do lucro como elemento justificador da ação e do comportamento é uma construção histórica tomada como um fenômeno natural e pervasivo, que “[...] produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver [...]. Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais, nada menos que a *forma de nossa existência*” (Dardot; Laval, 2016, p. 16). É forma de existência, pois não há mão invisível que passe despercebida. Todas as dimensões da existência precisam passar por uma espécie de balanço (Dunker, 2016). E o lucro é elevado à condição de justificativa “moral”. Para Souza (2020, p. 105),

[...] o capitalismo paulatinamente se impõe como absoluto ao longo dos últimos séculos desde seu surgimento nas origens da modernidade e, especialmente, como chega ao ponto que hoje ocupa, na pretensão de colonização total a matéria e do espírito, ou seja, a expressão mais cabal a Totalidade. [...]. Em outros termos, trata-se de mostrar que o capitalismo, de suas origens ao tardio-capitalismo atual, mais conhecido como neoliberalismo, não poderia se desenvolver senão como o fez, pois se trata e uma especificidade trófica da categoria atrás examinada de Totalidade.

Como um sistema de relações entre pessoas e objetos, de pensamento, dito de outro modo, como discurso hegemônico que atribui sentido ao mundo e à experiência (Laclau; Mouffe, 2015), em uma totalidade discursiva inalcançável (Voss; Krakhecke; Jacondino, 2024), o neoliberalismo se constitui também em um empreendimento educativo – um lento, parcimonioso, obstinado empreendimento educativo. Ao promover a internalização de seus valores e ao elevá-los como ahistóricos e naturais, coloniza o imaginário, o espírito, em um mundo que hipervaloriza o individualismo e uma frieza egoísta que se regozija com o sofrimento alheio (Figueiredo; Giroux, 2020).

Para ficar claro, não estamos dizendo apenas que existe um tipo de educação para o neoliberalismo, como a que se manifesta na ênfase na aquisição de habilidades e competências para um mundo competitivo e em constante mudança, que se materializa nas reformas educacionais, nos testes padronizados e nas formas de manifestação do lucro: os indicadores de qualidade e os

rankings (Ball, 2012; Biesta, 2017, 2018; Pongratz, 2006; Santos; Negase; Costa, 2022). Estamos afirmando, para além disso, que o próprio neoliberalismo, como discurso hegemônico na contemporaneidade, é educativo: ele insere em seus dispositivos de controle os corpos e as mentes dos indivíduos e da sociedade (Gur-Ze'ev, 2005; Inglebi, 2021; Zembylas, 2024).

Essa “nova razão do mundo”, que cria políticas públicas, comanda relações econômicas, amorosas e antagonistas, transforma e também remodela a subjetividade (Dardot; Laval, 2016). Compreendemos o educativo como “[...] a dimensão inerente às relações humanas que é suscetível de se converter em uma intenção que produz a ação educativa” (Plá, 2022, p. 35, tradução nossa). Os valores e as crenças (o educativo) compreendem a essência das ações educativas, mesmo que elas não sejam intencionalmente empreendidas para “educar”, em sentido estrito. É um fenômeno próprio, com dimensões variadas, pois é “[...] a interação entre sujeitos que trocam saberes em lugares específicos reunidos por uma intenção educativa” (Plá, 2022, p. 14, tradução nossa).

O empreendedor de si, sujeito ideal do neoliberalismo (Carvalho; Feldens, 2023; Dunker, 2016; Kaščák; Pupala, 2011; Picoli; Radaelli, 2024; Secco; Kovaleski, 2022; Silva; Magiolino, 2022), é uma pessoa cujas ações mobilizam um conjunto de valores dos quais é possível que não tenha plena consciência ou compreensão – valores e crenças que lhe foram apresentados por uma série de canais, de forma ubíqua e difusa, em um processo educativo lento e gradual, e que constituem o conteúdo profundo de seu comportamento e visão de mundo, a essência em sentido spinoziano. Conforme Picoli e Radaelli (2024, p. 7):

O empreendedorismo, como valor não apenas como prática, oculta uma concepção de pobreza e sucesso. Ao sugerir, por exemplo, em todo lugar (haja vista a dimensão ubíqua do neoliberalismo) que o empreendedorismo é a solução para a condição de pobreza, o valor que está sendo mobilizado é o de que não há dimensões políticas na pobreza, que ela não é um problema social, mas individual, e que a manutenção ou a superação dessa condição é responsabilidade individual. Isso produz subjetividades neoliberais, ou seja, egoístas e orientadas para o ganho pessoal. [...]. Muito além de ensinar a empreender (a parte prática, como podemos dizer), o educativo aqui é a naturalização (porque fundada em uma teologia que exige aderência) da ideia de pervasividade do Mercado, ou seja, de que é algo sempre em expansão, de que não há limite para o Mercado, de que sempre é possível ampliar o espaço de onde é possível extrair algum ganho. Mas também de que é preciso ser rápido e estar atento, de que é necessário sempre investir em si mesmo (em seu capital humano, para usar a expressão de Friedman), e, sobretudo, que outro pode ser mais rápido, que a cooperação só interessa se proporcionar ganhos, que, se fracassar a responsabilidade é do próprio indivíduo que não foi capaz de ler e se antecipar aos esquivos movimentos do Mercado, esse deus que se apresenta sub-repticiamente. A internalização desses valores, e logo, o sofrimento autoinfligido, diz respeito à dimensão propriamente educativa do neoliberalismo.

Uma das características desse desdobramento histórico – a reificação do neoliberalismo como racionalidade totalizante e hegemônica na contemporaneidade – é a substituição da moral pela técnica (Souza, 2020). Na medida em que o discurso neoliberal, gerencialista, procura apresentar-se como “natural”, como portador da “Verdade”, ocorre uma despolitização da vida. Assim, decisões que deveriam ser resultado de discussões e ponderações, já que podem potencialmente afetar a vida das pessoas, são tomadas em gabinetes, sob argumentos “técnicos”, como uma “decisão de gestão”, de simples aplicação de melhores práticas e otimização de recursos e estrutura. Se, na iniciativa privada, esse tipo de entendimento e de conduta resulta em graves consequências para as pessoas que são pacientes dessas decisões, o efeito é significativamente maior quando ela é aplicada à esfera de atuação do Estado, sobretudo quando afeta o acesso e o gozo de um direito.

Na parte que segue, dedicamos nosso olhar à proposta de reorganização escolar apresentada ao público, embora não de modo formal, pela Secretaria de Educação do Estado de

São Paulo, em 23 de setembro de 2015, bem como a suas fundamentações e a seus desdobramentos. Buscamos, então, compreender não apenas o conteúdo da reorganização, mas a essência, o tipo de racionalidade que a fundamentava, o conjunto de valores, crenças e ideias não ditas, porque não “se fazia necessário dizê-las”, enfim, o “educativo”.

O argumento técnico: o educativo na “Reorganização”

Em agosto de 2015, a Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA)¹, pertencente à Secretaria da Educação, produziu o relatório “Escolas estaduais com uma única etapa de atendimento e seus reflexos no desempenho dos alunos” (Pantojo *et al.*, 2015). Nele são analisadas 5.083² escolas estaduais regulares da rede de ensino que compreendem os ciclos escolares “Fundamental – Anos Iniciais”, “Fundamental – Anos Finais” e “Ensino Médio”. O documento categoriza as instituições por quantidade de etapas escolares em funcionamento dentro do mesmo espaço físico – único ciclo, dois ciclos e três ciclos – e compara o desempenho dessas instituições a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). A introdução do texto se encarrega de apresentar os resultados da pesquisa, atrelando-os a seu objetivo geral:

[...] esse relatório visa elucidar que os dados do IDESP (indicador que combina os resultados do SARESP [Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo]. [...] com informações sobre a taxa média de aprovação em cada etapa da escolarização), para o ano de 2014, confirmam que, tanto no Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, como no Ensino Médio, **as escolas que oferecem exclusivamente apenas uma das etapas do ensino, apresentaram resultados mais satisfatórios** (Pantojo *et al.*, 2015, p. 3).

Destaca-se a lógica circular. O texto revela que o objetivo não era analisar se havia correlação entre a organização escolar e os resultados nos indicadores, mas **elucidar** a correlação. Já havia, então, uma conclusão prévia ao estudo, presente, inclusive, como ato falho, em seu objetivo. A função do relatório era demonstrá-la por meio da seleção de dados (já que fatores externos à escola e de impacto potencial no desempenho não foram considerados). Cabe destacarmos também que a convergência entre gestão escolar e resultado em indicador de desempenho, para um ano escolar apenas (2014), fundamentou, em termos “técnicos”, a proposta de reorganização de uma rede com várias décadas de história, sem consultar a população diretamente interessada.

O SARESP é um exame padronizado que tem por objetivo primário avaliar a aprendizagem de estudantes do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental, bem como do terceiro ano do Ensino Médio, em Matemática e Língua Portuguesa. Além do SARESP, que produz dados de rendimento escolar para a formulação do IDESP, os estudantes do Estado de São Paulo são também submetidos ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de abrangência nacional, que integra o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O grande modelo internacional de exame padronizado, do qual os dois citados são inspirados, é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), realizado trienalmente em 81 países (Mori, 2023), incluindo o

¹ De acordo com informações coletadas no *site* da Secretaria da Educação de São Paulo em 2025, essa pasta foi renomeada para “Coordenadoria de Informação, Tecnologia, Evidências e Matrícula”, e ainda é responsável pela avaliação de marcadores educacionais, como o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

² O total de escolas do Estado e de instituições vinculadas à Secretaria divulgado pelo relatório da CIMA foi de 5.381, considerando os Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos e Centros de Estudos de Línguas. O número diminui uma vez que o relatório considera apenas as escolas do Ensino Regular.

Brasil. O PISA avalia o desempenho de alunos de 15 e 16 anos nas áreas de Matemática, Ciências e Leitura.

Esses exames estandardizados desempenham uma dupla função e operam em uma lógica circular autorreferente: 1) oferecem aos sistemas de ensino (secretarias, ministérios etc.) dados que possibilitam definir políticas públicas para o setor educacional e, assim, servem aos sistemas; 2) tensionam os gestores a empreender reformas educativas que têm por objetivo obter resultados (atingir metas) nos próprios testes e, assim, são os sistemas de ensino que estão sob a égide dos testes (Pongratz, 2006).

Esse aparente paradoxo (porque alinhado a algo mais profundo, que tem relação com o que temos aqui chamado de “educativo” neoliberal) se desfaz como paradoxo se atentarmos que o que está em movimento nesse caso é uma concepção de qualidade da educação que não tem necessária relação com a qualidade da formação, embora também carregue consigo uma concepção de formação ideal bem delineada (Mendonça; Gräff, 2025). Biesta (2012) destaca que a centralidade atribuída às avaliações sistêmicas padronizadas direciona a atenção para as questões que são captadas pelo teste, mas que não são necessariamente as principais questões para se pensar a educação e sua relação com a vida. O autor não recusa a importância das avaliações padronizadas para auxiliar na tomada de decisões, mas destaca que elas são políticas e não meramente técnicas. Biesta (2012, p. 812) afirma que, para a pergunta “o que deve ser feito?” (que educação, que sujeito, que mundo queremos?), que diz respeito ao que move a política e as ações educativas, a resposta nunca pode ser logicamente derivada do que se é (que é justamente o que o resultado dos testes revela, na melhor das hipóteses). Para Biesta (2012, p. 812),

[...] quando estamos comprometidos com a tomada de decisão sobre os rumos da educação, estamos sempre e necessariamente envolvidos com julgamentos de valor – julgamentos acerca do que é educacionalmente desejável. Isso implica que, se desejarmos dizer algo sobre os rumos da educação, sempre precisaremos complementar as informações factuais com ideias sobre o que é desejável. Em outras palavras, precisamos avaliar os dados e, para isso, como se sabe há muito no campo da avaliação educacional, precisamos nos comprometer com valores [...]. Mais do que a questão da validade técnica das mensurações – ou seja, se estamos mensurando o que pretendemos mensurar –, o problema reside no que sugiro chamar de sua validade normativa. A questão é se estamos de fato mensurando o que valorizamos ou se só estamos mensurando o que podemos facilmente mensurar e, assim, acabamos por valorizar o que medimos, ou conseguimos medir. A ascensão de uma cultura da performatividade na educação – uma cultura na qual meios se tornam fins em si mesmos, de forma que metas e indicadores de qualidade se tornam aspectos equivocados para a própria qualidade – tem sido um dos principais direcionadores de uma abordagem da mensuração em que a validade normativa vem sendo substituída pela validade técnica.

A supervalorização desses testes e de seus resultados limita-se à adaptação ao sistema já existente, sem espaço para a subjetivação (Picoli, 2020), e deixa de considerar o que não é possível mensurar. Sobre ética, por exemplo, é possível identificar qual o grau de domínio conceitual por meio de uma prova, mas resta questionável sua capacidade de mensurar a ética do estudante diante dos dilemas e das decisões que precisa tomar em seu cotidiano. A validade normativa, assim como quaisquer processos de normalização, é atravessada pelas complexidades da linguagem e dos signos criados por ela. Silva (2000, p. 80) afirma que “[...] somos, de certa forma, governados pela estrutura da linguagem, não podemos dizer, por outro lado, que se trate exatamente de uma estrutura muito segura. Somos dependentes, neste caso, de uma estrutura que balança”. São as relações de poder que a fazem instável, ao mesmo tempo que as criam e preservam, pois elas são as responsáveis pela manutenção do significado, pela normalização do que é e do que não é, pela conservação do poder hegemônico. Os indicadores educacionais são resultados dessas dinâmicas de poder com tendências totalizantes.

Para além disso, a educação normalizante “[...] não se satisfaz somente na introdução de um determinado conjunto de valores como dignos e relevantes. Ela naturaliza sua representação contingente como digna, relevante e válida, bem como a inverdade, perigo ou irrelevância de seus Outros” (Gur-Ze’ev, 2005, p. 165, tradução nossa). Quando indicadores determinam que certos valores são mais relevantes que outros, deixando de lado esses “outros”, seja de forma intencional ou pela incapacidade de medi-los, o resultado é a naturalização de um entendimento de (boa) educação como atenta aos valores valorizados, com a devida vénia pela aparente redundância (aparente, pois, como estabelecido, há valores **não** valorizados). Conforme Gur-Ze’ev (2005, p. 167, tradução nossa):

Ao determinar um “eu” específico para a educação, cria-se também o “outro”. O irrelevante e o não digno de considerar-se educação. A educação normalizante é responsável não apenas por constituir o “sujeito”. Realiza-se também ao introduzir no sujeito certos corpos de conhecimento e representar os outros como irrelevantes e ilegítimos. Outros ainda são perdidos, destruídos ou engolidos pelo novo sistema. Também expelle certos conjuntos de valores “perigosos”/“estrangeiros”, torna outros esquecidos, irrelevantes ou ilegítimos em um processo que, ao mesmo tempo, impõe um certo aparato de avaliação que é imanente à ordem hegemônica. A estabilidade do reino hegemônico da autoevidência e da identificação com o sistema é muito dependente desse aparato de avaliação.

O ponto que queremos destacar aqui é que a afirmação de que os testes oferecem dados e que as decisões tomadas a partir desses dados são decisões técnicas é mera aporia. Em uma primeira camada, podemos afirmar que a centralidade nos testes padronizados enfatiza aspectos mensuráveis importantes, porém oblitera aspectos não passíveis de mensuração, também demasiado importantes, como acolhimento, identidade, segurança, encontro, convívio, dádiva etc. Entretanto, para além disso, queremos argumentar que a ênfase nos testes padronizados – ou, melhor, na melhora nos indicadores de desempenho, a forma como o lucro assumiu nessa linguagem (para além das brechas comerciais, como os pacotes pedagógicos, os apostilamentos, a digitalização, a privatização da gestão da escola, os cursos para formação continuada de professores etc., que essa linguagem favorece, em que o lucro pode aparecer em sua forma pura) – também mobiliza uma série de valores não mensuráveis.

Para começar, a própria ideia de que resultado indica qualidade revela uma concepção de educação que só se justifica se for lucrativa. Nesse caso, a educação é, na melhor das hipóteses – ou seja, quando obtém sucesso nessa perspectiva –, um tipo de investimento, não um direito que deve ser garantido mesmo que os resultados não sejam favoráveis. Se algo não oferece perspectivas de ganho, não encontra justificativa para sua existência (Polanyi, 2012).

O relatório da CIMA, sobre o ano de 2014, inicia com a seguinte afirmação: “Indicadores de desempenho servem de parâmetro para um administrador público rever, se necessário, as estruturas da organização e os processos, buscando maior eficácia e melhor efetividade na gestão” (Pantojo *et al.*, 2015, p. 3). No texto, fica explicitada a aplicação da racionalidade de mercado para o setor público. O administrador público não é um político, quer dizer, alguém que considera em público as implicações das decisões e age de acordo com o interesse público (mesmo que parte significativa não esteja de acordo), mas um gestor, um gerente, que manipula dados e planilhas com vistas à obtenção de ganhos (maior eficácia e melhor efetividade). É claro que, para isso ter aceitação, um processo educativo mais amplo precisou ocorrer na opinião pública: a naturalização da ideia de que o Estado tem que ser “eficiente”, mesmo que isso signifique redução do acesso a direitos fundamentais por parte do próprio público.

Embora “eficácia” e “efetividade”, bem como “eficiência”, possam ter muitos significados, entendemos que a razão, que está subjacente (e que fundamenta) o relatório e a subsequente proposta de reorganização, as compreende pela lógica do *value for money*, ou seja, pela relação custo-benefício, e não pelo atendimento de demandas da população e, sobretudo, não pela ampliação do acesso a direitos fundamentais, como saúde, moradia, segurança e, no caso específico, educação. Não estamos afirmando que não há de se considerar a relação custo-benefício, mas tão somente que ela é parte das considerações que precisam ser colocadas sobre a mesa (Andrew; Cahill, 2009; Newberry; Pallot, 2003). O problema é a absolutização dessa perspectiva, como já anuncia Polanyi (2012). Souza (2020, p. 109) afirma que “[...] há uma absolutização do lucro que culmina na involucração da sociedade pelo mercado”. Dessa forma, tudo que não é lucro é dispensável. O bom uso do dinheiro público (*value for money*) adentra, assim, a lógica especulativa: obter rendimentos. E, nesse sentido, o modelo é o privado, conforme o secretário Voorwald, em outubro de 2015, antes das ocupações secundaristas, mas já no contexto de manifestações de rua, durante uma entrevista coletiva:

[...] é importante direcionar a fala no sentido da manifestação de algumas pessoas que respondem pelo sistema privado. Sempre há uma comparação entre o sistema público e o sistema privado e sempre uma comparação no sentido do avanço da educação pública para que você tenha indicadores de qualidade, que são indicadores que normalmente, nas avaliações, as escolas privadas têm obtido. Então eu tenho aqui quatro manifestações: do colégio Bandeirantes, do Península, do Instituto Singularidades e da Escola Lourenço Castanho. São manifestações no sentido da necessidade da segmentação. São escolas privadas que segmentam e trabalham a questão da gestão. A leitura de que se você tiver uma gestão mais simples, a questão pedagógica, as questões pedagógicas fluem melhor. [...]. Uma equipe gestora que foca naquele segmento (Secretário da Educação [...], 2015, 0 min 55 s).

Nas considerações finais do relatório da CIMA, há uma explicação para o sucesso nos indicadores de algumas escolas e para o fracasso de outras, bem como uma proposta de solução para esses problemas: os resultados satisfatórios são atribuídos diretamente ao “[...] gerenciamento mais focado e especializado que se apresenta como uma efetiva referência para uma gestão escolar menos complexa” (Pantojo *et al.*, 2015, p. 18). Entretanto, não há menções a outros fatores que podem incidir sobre o desempenho dos estudantes nessas avaliações. A partir das conclusões do relatório, o secretário defendeu que uma reforma segmentária melhoraria a aprendizagem: “[...] quanto menos complexa a gestão da escola, melhor o resultado de aprendizagem. Então, as escolas menos complexas de gestão – uma escola complexa é uma escola que tem os três ciclos” (Secretário da Educação esclarece [...], 2015, 4 min 40 s).

A perspectiva subjacente é de que a escola é, antes de mais nada, um lugar para dar resultados mensuráveis. Ela não é um lugar de acolhimento, de fruição, de memória, de identificação, de comunidade. Como “lugar de/para resultados”, está sob o tribunal econômico permanente (Foucault, 2008, p. 339), em que o lucro é sempre o álibi.

Se o que “não dá lucro” é dispensável, o que fazer com unidades escolares que não atingem os resultados ou em que o custo-benefício, tomado a partir da perspectiva do desempenho, é negativo? No relatório citado, é possível encontrar uma resposta:

Certamente, essa especialização e direcionamento da oferta contribuirá para otimizar os espaços físicos, o uso de equipamentos, melhorar a infraestrutura dotando-a de ambientes adequados ao tipo de ensino oferecido pela unidade escolar, promovendo assim um melhor acolhimento dos alunos e respeitando a diversidade de interesses específicos de cada faixa etária (Pantojo *et al.*, 2015, p. 18).

O que significa “otimizar os espaços físicos”? A estratégia retórica aqui é infantil, mas eficiente: “otimizar” tem relação com “melhorar”; é um adjetivo corrompido em verbo para que

opere como álibi. Toda ação empreendida para “otimizar” deve ter como resultado necessário tornar as coisas melhores. E, nesse caso, quem se opõe a tornar as coisas melhores? Estamos tratando de uma tautologia, ou seja, de uma ideia que sempre resulta em uma “verdade lógica”, independentemente da veracidade de seu conteúdo. Contudo, é justamente como tautologia que se situa no campo da autoevidência e da lógica circular de normalização e totalização da racionalidade neoliberal. Como lembra Gur-Ze’ev (2005), essa razão imprime o que podemos ver e oculta outras dimensões demasiado importantes.

A expressão “otimizar espaços” opera como biombo (Flusser, 2002; Souza, 2020) que busca dificultar o reconhecimento da realidade: com a reorganização e a segmentação escolar, 94 escolas deixariam de existir; entretanto, insistia o secretário, não seriam “fechadas”. Conforme Voorwald, em sabatina no programa Roda Viva, da TV Cultura, emissora pública do Estado de São Paulo, em 11 de novembro de 2015:

Não fechadas. O termo não é fechar. As escolas serão utilizadas para outras atividades [...]. Eu tenho escola no prédio alugado. Eu tô devolvendo o prédio alugado. Eu tenho escolas que se tornarão, estruturas, onde eu tenho 10% da capacidade da, daquela escola sendo utilizadas. Eu tenho escolas que estão com alunos porque estão sendo transportadas para outro bairro, sendo que tenho escolas no bairro. Então é uma reorganização que objetiva viabilizar a escola segmentada e viabilizar o sistema em que outras políticas públicas possam atuar fundamentalmente em questões da educação. A expansão do ensino integral, o CEEJA [Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos], o CEU [Centro Educacional Unificado], a formação pro trabalho, enfim. As 94 elas serão da educação, trabalharão questões de educação, não há fechamento de escola. (Roda Viva, Herman [...], 2015, 28 m 2 s).

A lógica limitante do custo-benefício está por trás da justificativa do fechamento das 94 escolas – ou melhor, da otimização desses espaços. Em vários momentos, o secretário argumentou que a procura por matrículas na rede estadual sofreu uma grande redução em duas décadas, enquanto a rede manteve-se inalterada³. Conforme o secretário:

[...] noventa porcento das escolas que a rede tem foram construídas, as escolas foram construídas no século passado e a média de idade dessas escolas gira em torno de quarenta anos, então a rede foi preparada para poder absorver esses seis milhões de alunos no momento o que se procurou foi viabilizar que todas as crianças de todos os jovens tivessem a possibilidade de estar nas nossas escolas (Secretário da Educação [...], 2015, 0 min 18 s).

[...] houve uma redução de dois milhões de alunos na rede, a estrutura física que foi preparada há mais de vinte anos pra receber mais de seis milhões de alunos em um processo de universalização, garantir em São Paulo que todas as crianças e jovens estejam nas escolas, hoje por conta desta queda na taxa de natalidade, viabiliza que eu tenha escolas ociosas (Secretário da Educação esclarece [...], 2015, 4 min 12 s).

Entretanto, embora se confirme a queda nas matrículas – em 1998 eram mais de 6 milhões de estudantes na rede (Brasil, 1999) e, em 2015, o quantitativo era de aproximadamente 4 milhões (Brasil, 2016) –, o público é induzido ao erro quando o secretário omite que, no mesmo período, ocorreu também uma significativa redução da própria rede escolar que as absorvia. Segundo dados do Censo Escolar, em 1998 (Brasil, 1999), o Estado de São Paulo mantinha 7.153 instituições escolares, distribuídas entre escolas regulares, de ensino de jovens e adultos ou escolas técnicas. Já

³ Em 23 de setembro de 2015, para o programa Bom dia São Paulo da Rede Globo; em 27 de outubro de 2015, em entrevista coletiva no Palácio do Governo; e em 2 de novembro de 2015, durante o programa Roda Viva da TV Cultura.

em 2015, esse número reduziu consideravelmente para 5.323 escolas (Brasil, 2016), portanto 1.830 escolas a menos.

Além disso, por meio de políticas de gestão nas próprias unidades escolares, turmas de mesma série foram unificadas, ampliando a quantidade de estudantes por sala de aula. Em fevereiro de 2015, antes, portanto, do anúncio da reorganização, professores denunciaram a superlotação das turmas, bem como as más condições físicas das escolas:

“Ele fecha salas e aumenta a quantidade de alunos. Em vez de contratar mais professores para diminuir a quantidade de alunos e melhorar a qualidade de ensino, tende sempre a ficar dificultando e fechando salas, aumenta a quantidade de alunos e dispensa professores. A média para 2015 é de 45 alunos por sala, que é uma quantidade gigantesca”, afirmou um professor que preferiu não ser identificado (G1, 2015).

Em resposta aos professores, a Secretaria Estadual de Educação apresentou as razões de sua prática: *value for money*, o bom uso do dinheiro público:

A subsecretária afirmou que nas séries iniciais do fundamental devem ter 30 alunos, séries finais depois do sexto ano, 35 alunos e ensino médio 40 alunos. “Essa média é aceitável pedagogicamente. Nós tínhamos muitas salas com seis alunos, com 15 alunos. Isso nós não queremos, porque isso é mau uso do dinheiro público”, afirmou (G1, 2015).

A resposta da Secretaria demonstra a incapacidade de pensar para além dos marcos gerencialistas e empresariais, pelos quais o valor máximo – o guia moral de toda ação – é o resultado, o custo-benefício, enfim, o lucro. Sobre essa limitação cognitiva, Souza (2020, p. 109) afirma que: “Tal lógica é [...] semelhante a uma ‘dialética de espírito absoluto’, na qual objetos, construções, gente, vida etc. são dispensados de sua existência, passando de uma condição *de* e condição *para* para uma condição de *estorvo* ao crescimento absoluto”. As 94 escolas se tornaram estorvo ao crescimento, uma pedra no caminho da “otimização” do sistema escolar estadual.

Cenários que apontassem para o desfrute do espaço público pelos estudantes e pela comunidade, para a ampliação do período de permanência na escola, com atividades extracurriculares e espaço físico dedicado, para a integração das escolas com a comunidade que as cerca em projetos e ações nos “espaços ociosos”, dentre tantas outras possibilidades, sequer foram considerados, pois todo o esforço e toda a visão de mundo estavam absolutizados pelo resultado e pelo custo-benefício – isso no estado brasileiro com a maior arrecadação da federação. Essa limitação de perspectiva indica um imaginário colonizado pelo mercado (Souza, 2020), fruto de um processo lento e insidioso de identificação e modelagem (Gur-Ze’ev, 2005).

É possível afirmarmos que o governo do Estado de São Paulo, quando da apresentação da proposta de reorganização escolar em um programa de TV, em 23 de setembro de 2015, superestimou a abrangência e a adesão pública ao conjunto de valores subjacentes ao seu projeto, pelo menos da forma violenta e antidialógica como foi apresentado. Da reorganização restam oficiais apenas dois documentos: o Decreto nº 61.672, de 30 de novembro de 2015, que disciplina a transferência dos professores e demais servidores públicos para que fosse viabilizada a segmentação escolar por ciclos únicos (São Paulo, 2015a), e o Decreto nº 61.692, de 4 de dezembro de 2015, que revogou o anterior quatro dias após sua publicação, no contexto de intensa mobilização estudantil e de setores da sociedade civil (São Paulo, 2015b). A própria inexistência de um documento formal que apresente ao público a reorganização reforça o argumento aqui apresentado: pela racionalidade neoliberal, as decisões são “técnicas”, e o debate, a controvérsia e a disputa de perspectivas são contraproducentes, pois não operam sob a lógica do lucro.

Conclusões

A proposta de reorganização escolar do Estado de São Paulo, de 2015, comprehende a aplicação da racionalidade neoliberal da forma mais crua. Nela se manifestou, em um curto espaço de tempo, a face violenta do culto do lucro, por meio da concepção gerencialista de eficácia, efetividade e eficiência, da redução do empreendimento educacional ao desempenho em testes padronizados, do custo-benefício e da otimização de espaços públicos. Em outras palavras, a proposta testou em que medida a razão neoliberal havia capturado a sociedade paulista. Contudo, ao fazer isso, mobilizou valores e crenças com o objetivo, consciente ou não, de naturalizá-los, desistoricizá-los e, assim, despolitizá-los.

A proposta de reorganização escolar tinha proporções gigantescas, causaria mudanças substanciais na vida de pelo menos 311 mil alunos da rede estadual paulista (Pinho, 2015) e alteraria o funcionamento das escolas. Em contrapartida, oferecia uma promessa: melhoria da qualidade da educação, que seria verificável no desempenho em testes padronizados de avaliação da aprendizagem e nos indicadores deles total ou parcialmente derivados. Por trás da proposta de reorganização há uma crença: uma escola não se justifica como direito, mas por sua capacidade de produzir resultados.

Os valores de mercado, sobretudo a substituição da moral pela técnica, com a justificação de toda ação por sua lucratividade (em dinheiro propriamente ou não), colonizavam o imaginário de seus propositores, incapazes de pensar outras ações senão a da ampliação do benefício na relação custo-benefício e, também, da verificação numérica (mensurável) dessa ampliação. Esses valores e essas crenças foram apresentados como os únicos válidos, porque fundamentados em dados (há um relatório que atestava a validade do argumento), em decisão técnica, imune às pressões ideológicas de sindicatos de professores, associações de pais e organizações estudantis, institucionalizadas ou não. Trata-se de uma “[...] profissão de fé absoluta em algo impalpável que assume uma pretensa solidez apenas e na medida em que é adorado por todos os meios e circunstâncias imagináveis” (Souza, 2020, p. 104).

Por isso, essa racionalidade comprehende um “educativo”, pois era ela a intenção nas profundezas das ações (educativas), dentre elas a própria proposição da reorganização e a forma como foi apresentada ao público. O neoliberalismo se projeta à Totalidade, a ocupar e dominar todos os espaços e aspectos da vida, tornando cada vez mais raras, ou inexistentes, as zonas da vida livres de sua influência. “Assim, o neoliberalismo não só pressiona por mudanças no campo educacional, mas, para além disso, educa, já que mobiliza de forma ubíqua e pervasiva seus valores como se fossem a própria ‘Verdade’” (Picoli; Radaelli, 2024, p. 2).

Entretanto, é importante salientarmos que as racionalidades que tendem à Totalidade sempre são falhas em razão de uma característica trófica de seu desenvolvimento: sua incompatibilidade com a vida humana. A proposta de reorganização (e os valores e crenças que a sustentavam) não incidiu sobre o vazio, mas sobre pessoas, com identidades, sonhos, comunidades e desejos, que se viram ameaçadas por uma decisão “técnica”. Esses sujeitos reivindicaram a política e trouxeram a proposta de reorganização escolar para o campo dos assuntos humanos. Em menos de dois meses, ocorreram pelo menos 163 mobilizações em 60 municípios do Estado de São Paulo (Campos; Medeiros; Ribeiro, 2016). Além disso, entre os meses de novembro e dezembro de 2015, 213 escolas foram ocupadas pelos estudantes paulistas e por suas organizações.

Outros valores, crenças e princípios moveram os protestos e as ocupações; eles também mobilizam um “educativo” contra-hegemônico, com menor capilaridade e desfavorecido na balança de poder. O governo do Estado de São Paulo foi obrigado a recuar, o que não significa que a racionalidade que dava suporte à proposta de reorganização escolar tenha sido suplantada

(ela precisou, outrossim, encontrar novos caminhos). Contudo, a experiência aponta que, embora o neoliberalismo se projete sobre a subjetividade como um fenômeno incontornável, ele é um fenômeno humano – poderoso, influente e hegemônico, mas falho – e que é possível construir coletivamente, portanto politicamente, alternativas contra-hegemônicas.

Referências

- ACUÑA, F. Governing teachers' subjectivity in neoliberal times: the fabrication of the bonsai teacher. **Journal of Education Policy**, London, v. 39, n. 2, p. 171-190, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2023.2196954>
- ANDREW, J.; CAHILL, D. Value for money? Neo-liberalism in New South Wales prisons. **Australian Accounting Review**, Melbourne, v. 19, n. 2, p. 144-152, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1835-2561.2009.00052.x>
- BALL, S. J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012. DOI: <http://10.0.20.92/PraxEduc.v.7i1.0002>
- BALL, S. J.; OLMEDO, A. Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. In: JONES, B. M. A.; BALL, S. J. (ed.). **Neoliberalism and Education**. London: Routledge, 2023. p. 131-142. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003253617>
- BENJAMIN, W. **O anjo da história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- BIESTA, G. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 808-825, 2012.
- BIESTA, G. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29749>
- BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para o futuro humano. Tradução: Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- BRASIL. **Sinopse estatística da Educação Básica**: Censo Escolar 98. Brasília: Inep, 1999. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/download/censo/1998/basica/censo-miolo-98.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2026.
- BRASIL. **Sinopse estatística da Educação Básica de 2015**. Brasília: Inep, 2016.
- CAMPOS, A. M.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M. M. **Escolas de Luta**. São Paulo: Veneta, 2016. (Coleção Baderna).
- CARVALHO, L. de O.; FELDENS, D. G. Do sujeito moderno ao empreendedor de si mesmo: produções, saberes e corrosões em uma breve ontologia de nós mesmos. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, p. 1-17, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.22481/praxedu.v19i50.12979>
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUNKER, C. O neoliberalismo e seus normalopatas. **Blog Boitempo**, [s. l.], 3 nov. 2016. Disponível em: <https://blogdabotitempo.com.br/2016/11/03/o-neoliberalismo-e-seus-normalopatas/>. Acesso em: 3 fev. 2026.

FALABELLA, A. El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 699-722, 2015.

FIGUEIREDO, G. de O.; GIROUX, H. A. Political education against inequalities and citizenship for democracy: international scientific literature review after twenty years of neoliberalism (1999-2019). **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos En Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, p. 1-28, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5212/retepe.v.5.16900.021>

FLUSSER, V. **Filosofia da caixa preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

G1. Professores de SP denunciam superlotação em escolas estaduais. 2 dez. 2015. **G1**, São Paulo, 2 fev. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/02/professores-de-sp-denunciam-superlotacao-em-escolas-estaduais.html>. Acesso em: 9 fev. 2026.

GROSS, D. Institutos liberais, neoliberalismo e políticas públicas na Nova República. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 19, n. 54, p. 143-159, fev. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092004000100009>

GUR-ZE'EV, I. Philosophy of peace education in a postmodern era. **Educational Theory**, Hoboken, v. 51, n. 3, p. 315-336, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2001.00315.x>

GUR-ZE'EV, I. Beyond postmodern feminist critical pedagogy. In: GUR-ZE'EV, I. (ed.). **Critical theory and critical pedagogy today**. Hayfa: University of Haifa, 2005. p. 160-192.

HINKELAMMERT, F. **A maldição que pesa sobre a lei**. São Paulo: Paulus, 2012.

INGLEBY, E. **Neoliberalism across education**. London: Springer, 2021.

KAŠČÁK, O.; PUPALA, B. Governmentality–neoliberalism–education: the risk perspective. **Pedagogický časopis**, Bratislava, v. 2, n. 2, p. 145-160, 2011.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. Pós-marxismo sem pedido de desculpas. In: LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. (org.). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau**. São Paulo: Annablume, 2015. p. 35-72.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MENDONÇA, B.; GRÄFF, P. A ênfase do capital humano nas políticas educacionais inclusivas. **Educação**, Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 1-14, 2025. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2025.1.46003>

MORI, L. Até alunos mais ricos no Brasil estão abaixo da média global em Matemática, aponta Pisa”. **BBC News Brasil**, [s. l.], 5 dez. 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cv2zx819rg4o>. Acesso em: 9 fev. 2026.

NEWBERRY, S.; PALLOT, J. Fiscal (ir)responsibility. **Accounting, Auditing & Accountability Journal**, Bingley, v. 16, n. 3, p. 467-492, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1108/09513570310482318>

OLIVEIRA, E. S. A. de; CECÍLIO, S. Trabalho (Docente), neoliberalismo e produção de subjetividades no capitalismo global: evidências de uma “nova razão do mundo” na era digital. **Educação**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 1-19, jan./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2023.1.42727>

PANTOJO, B.; SALOMÃO, L. de A.; CASTRO, M. N. P. de; MARTINS, M. **Escolas estaduais com uma única etapa de atendimento e seus reflexos no desempenho dos alunos**. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, Secretaria de Estado da Educação, Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional, 2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/wp-content/uploads/2015/12/reorganizac3a7c3a3o-das-escolas-em-sp-doc-secretaria.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2026.

PICOLI, B. A. Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da educação normalizante: a articulação neoliberal-neoconservadora e o dever ético-estético da resistência. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos En Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, p. 1-23, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5212/retepe.v5.15036.007>

PICOLI, B. A.; ALVEZ CAVANNA, F. J. Professor que dorme a onda leva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, p. 1-19, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300094>

PICOLI, B. A.; RADAELLI, S. M. Novidade sem o novo. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 31, p. 1-17, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.v31.16169>

PINHO, M. Reorganização atinge 311 mil alunos. **G1**, São Paulo, 26 out. 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/10/reorganizacao-escolar-em-sp-tem-94-escolas-que-serao-disponibilizadas.html>. Acesso em: 9 fev. 2026.

PLÁ, S. **Investigar la educación desde la educación**. Madrid: Morata; México: UNAM, 2022.

POLANYI, K. **A grande transformação**: as origens de nossa época. Tradução: Fanny Wrobel. São Paulo: Elsevier, 2012.

PONGRATZ, L. A. Voluntary self-control. **Educational Philosophy and Theory**, Abingdon, v. 38, n. 4, p. 471-482, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00205.x>

RODA VIVA. Herman Voorwald. 02/11/2015. [S. l.: s. n.], 2015. 1 vídeo (1 h 20 min 46 s). Publicado pelo canal: Roda Viva. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HEH66vPOSeI>. Acesso em: 9 fev. 2026.

SAAVEDRA VASQUEZ, J.; FARÍAS OLAVARRIA, F. F. Construcción neoliberal de la política social chilena. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 22-30, jan./jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802014000100003>

SALLAS, A. L.; GROOPPO, L. A. Ocupações secundaristas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 1-20, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270124>

SANTOS, A. P. S.; NAGASE, R.; COSTA, M. L. F. A relação entre o neoliberalismo e o paradigma da qualidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, p. 1-11, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2022.1.39548>

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 61.672, de 30 de novembro de 2015**. Disciplina a transferência dos integrantes dos Quadros de Pessoal da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, [2015a]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2015/decreto-61672-30.11.2015.html>. Acesso em: 9 fev. 2026.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 61.692, de 4 de dezembro de 2015**. Revoga o Decreto nº 61.672, de 2015. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, [2015b]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2015/decreto-61692-04.12.2015.html>. Acesso em: 9 fev. 2026.

SECCO, A. C.; KOVALESKI, D. F. Do empreendedor de si mesmo à medicalização da performance: reflexões sobre a flexibilização no mundo do trabalho. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 1911-1918, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232022275.09572021>

SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO, Herman Voorwald, anuncia resultado da reorganização. [S. l.: s. n.], 2015. 1 vídeo (8 min 52 s). Publicado pelo canal: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bj3VDitxvLk>. Acesso em: 9 fev. 2026.

SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO esclarece dúvidas sobre a mudança na divisão de alunos nas escolas. **Bom dia SP**, Globoplay, 23 set. 2015. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/4486989/>. Acesso em: 9 fev. 2026.

SILVA, D. N. H.; MAGIOLINO, L. Capital-trabalho-educação: criatividade, habilidades socioemocionais e (con)formação do sujeito empreendedor de si mesmo. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 22, n. 55, p. 735-749, 2022.

SILVA, D. P. da; PESTANA, H.; ANDREONI, L.; FERRETTI, M.; FOGACA, M.; SENHORINI, M.; SILVA JUNIOR, N. da; BEER, P.; AMBRA, P. Matrizes psicológicas da episteme neoliberal. In: SAFATLE, V.; SILVA JÚNIOR, N.; DUNKER, C. (org.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023. p. 77-133.

SILVA, T. T. A produção social da diferença. In: SILVA, T. T. da; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SOUZA, R. T. **Crítica da razão idolátrica**. Porto Alegre: Zouk, 2020.

SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VOSS, D. M. da S.; KRAKHECKE, E. M. A.; JACONDINO, E. N. Democracia, educação e diferença: na contracorrente das políticas neoliberais e neoconservadoras. **Revista de Estudios**

Teóricos y Epistemológicos En Política Educativa, Ponta Grossa, v. 9, p. 1-15, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.5212/retepe.v.9.23035.0004>

ZEMBYLAS, M. “Neoliberal subjects” and “neoliberal affects” in academia. **Policy Futures in Education**, London, v. 22, n. 2, p. 172–186, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1177/14782103221135618>

Recebido em 10/12/2025

Versão corrigida recebida em 04/02/2026

Aceito em 05/02/2026

Publicado online 12/02/2026