

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS DE SOROCABA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA, TURISMO E HUMANIDADES
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

DOUGLAS SILVA DE OLIVEIRA

**UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE: O IMPACTO DAS RESOLUÇÕES DA
SEDUC-SP (2021-2024) NO COTIDIANO ESCOLAR DE TRÊS
ESCOLAS PERIFÉRICAS NA CIDADE DE SOROCABA**

SOROCABA-SP
2025

DOUGLAS SILVA DE OLIVEIRA

UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE: O IMPACTO DAS RESOLUÇÕES DA SEDUC-SP (2021-2024) NO COTIDIANO ESCOLAR DE TRÊS ESCOLAS PERIFÉRICAS NA CIDADE DE SOROCABA.

Monografia apresentada como Trabalho de conclusão de curso em Licenciatura em Geografia do Departamento de Geografia, Turismo e Humanidades (DGTH) do Centro de Ciências Humanas e Biológicas (CCHB), da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Licenciatura em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Neusa de Fátima Mariano.

SOROCABA-SP
2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Oliveira, Douglas Silva de

Uma experiência docente: o impacto das resoluções da SEDUC-SP (2021-2024) no cotidiano escolar de três escolas periféricas na cidade de Sorocaba / Douglas Silva de Oliveira -- 2025.
41f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Profa. Dra. Neusa de Fátima Mariano.

Banca Examinadora: Prof. Dr. Marcos de Oliveira

Soares, Profa. Ms. Caroline Ponce Duarte

Bibliografia

1. Educação pública. 2. Cotidiano escolar. 3. Políticas educacionais. I. Oliveira, Douglas Silva de. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979

AGRADECIMENTOS

Com todo o meu amor, agradeço aos meus pais, João Batista e Maria Leda. À minha mãe, que sempre foi colo, força e cuidado, esteve ao meu lado nos momentos mais difíceis e comemorou comigo cada conquista. E ao meu querido pai, que já partiu, mas permanece vivo nas minhas lembranças e no exemplo de amor pela vida e pelo conhecimento. É dele boa parte de quem sou.

À minha avó, Joelita Lídia, que também já se foi, mas, através de seu silêncio e do olhar cheio de histórias, deixou em mim a marca do seu acolhimento e o aprendizado sobre a coragem de quem viveu tantas lutas. Tive a honra de ser um neto presente em seus últimos momentos e de guardar para sempre tudo o que ela significou.

Aos meus amigos, em especial Giovanna e seu pequeno Hanu, Laura, Rafaela, Matheus e Luiza, que, de maneiras únicas, ajudaram a moldar meu ser. Com eles, pude enxergar meus limites e possibilidades, de valorizar o lugar em que vivo e construir caminhos mais próximos dos meus sonhos e desejos. Sou imensamente grato por cada gesto, conversa e companhia.

Ao meu namorado e companheiro, João Marcos, que chegou há pouco tempo mas se tornou uma presença essencial. Esteve ao meu lado em cada etapa deste trabalho, oferecendo apoio, incentivo e cuidado.

Às professoras Silvia e Rosemeire, que me mostraram por meio de suas aulas o valor do ensino. Elas foram fundamentais para que eu escolhesse a Geografia como parte de meu futuro.

Aos professores Marcos Soares e Neusa Mariano, que me acompanharam neste longo processo como graduando. Sou grato pela paciência, pelo apoio, pelas aulas e pelas orientações que ajudaram a construir este trabalho.

E por fim, agradeço aos meus alunos e todos os profissionais da educação que fizeram parte da minha trajetória como professor durante esses anos na escola pública. A convivência, as trocas, as lutas diárias e as amizades que construí me ajudaram a crescer profissionalmente e me fizeram acreditar que educar é um verdadeiro ato de amor e resistência.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar os impactos das resoluções e de normativas implementadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) entre 2021 e 2024, nas escolas públicas estaduais E.E Zélia Dulce de Campos Maia, E.E. Monsenhor João Soares e E.E. Diógenes de Almeida Marins, localizadas em regiões periféricas da cidade de Sorocaba.

Embora apresentadas como inovadoras e importantes para o processo de ensino e aprendizado, acabaram aprofundando desafios no cotidiano escolar, evidenciando uma nítida distância entre o discurso do Estado e a realidade das escolas (especialmente nas regiões periféricas), resultando na sobrecarga do docente, perda de autonomia pedagógica e dificuldades no engajamento dos estudantes, comprometendo a qualidade do ensino e atravessando o sentimento transformador e o papel coletivo da escola.

Sendo assim, foi abordada uma pesquisa qualitativa, fundamentada na minha experiência direta como docente, conjunto à análise documental da SEDUC-SP e propriamente da observação nos ambientes escolares. Essa metodologia possibilitou uma análise crítica entre os objetivos estabelecidos pelas normativas e os efeitos concretos observados no cotidiano escolar, deixando claro a ineficácia dessas medidas frente aos desafios enfrentados pela educação pública.

Entre os principais resultados observados estão o acúmulo de tarefas técnicas, a precariedade do ensino remoto, a pressão por resultados em avaliações externas e padronizadas e a crescente dependência de plataformas digitais privadas. Isso gerou um ambiente escolar marcado pelo controle e pela competição, desvalorizando o papel do docente e a formação crítica dos estudantes. A pesquisa, portanto, defende a necessidade de rever essas políticas educacionais, promovendo diálogo com a comunidade escolar e valorizando o protagonismo de docentes e alunos para uma educação mais justa, participativa e mais alinhada à realidade que está inserida.

Palavras-chave: educação pública; cotidiano escolar; políticas educacionais.

ABSTRACT

This study aims to analyze the impacts of the resolutions and regulations implemented by the Department of Education of the State of São Paulo (SEDUC-SP) between 2021 and 2024 on the state public schools E.E. Zélia Dulce de Campos Maia, E.E. Monsenhor João Soares, and E.E. Diógenes de Almeida Marins, located in peripheral regions of the city of Sorocaba.

Although presented as innovative and important for the teaching and learning process, they ended up deepening challenges in the school routine, highlighting a clear gap between the State's discourse and the reality of the schools, especially in peripheral areas, resulting in teacher overload, loss of pedagogical autonomy, and difficulties in student engagement, compromising the quality of education and affecting the school's transformative role and collective purpose.

Thus, the research adopts a qualitative approach, based on the author's direct experience as a teacher, combined with documentary analysis of SEDUC-SP and direct observation in school environments. This methodology enabled a critical analysis of the objectives established by the regulations and the concrete effects observed in the school routine, clearly showing the ineffectiveness of these measures in light of the challenges faced by public education.

Among the main obstacles observed are the accumulation of technical tasks, the precariousness of remote learning, pressure for results in standardized assessments, and the growing dependence on private digital platforms. This created a school environment marked by control and competition, devaluing the role of the teacher and the critical development of students. The research, therefore, argues for the need to review these educational policies, promoting dialogue with the school community and valuing the protagonism of teachers and students for a fairer, more participatory education that is more aligned with the reality in which it is embedded.

Keywords: public education; school routine; educational policies.

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Localização das Três Escolas Estaduais em Sorocaba

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro Síntese: Resoluções e Impactos na Experiência Docente

LISTA DE SIGLAS

AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros

ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

BI – *Business Intelligence*

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CMSP – Centro de Mídias do Estado de São Paulo

EFAPE – Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

MEC – Ministério da Educação

PEI – Programa de Ensino Integral

PROATEC – Projeto de Apoio à Tecnologia e Inovação

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEDUC-SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. CONTEXTO E REFLEXÃO	12
3. APRESENTAÇÃO DAS RESOLUÇÕES	18
4. AS RESOLUÇÕES E SEUS IMPACTOS.....	19
a. Resolução SEDUC-SP n° 7, 11-01-2021	19
b. Resolução SEDUC-SP n° 97, 08-10-2021	21
c. Resolução SEDUC-SP n° 15, 14-02-2022.....	24
d. Resolução SEDUC-SP n° 37, 01-06-2022.....	26
e. Resolução SEDUC-SP n° 98, 15-02-2022 & Resolução SEDUC-SP n° 48, 10-07-2024.....	27
f. Resolução SEDUC-SP n° 17, 12-05-2023.....	29
5. RESUMO DOS IMPACTOS NA MINHA EXPERIÊNCIA DOCENTE: QUADRO SÍNTESE	30
6. PARA ALÉM DAS RESOLUÇÕES	33
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
REFERÊNCIAS.....	39

1. INTRODUÇÃO

O funcionamento das escolas públicas da rede de ensino do Estado de São Paulo tem sido alvo de críticas acaloradas, sobretudo em relação à forma como estudantes, professores e demais membros do corpo escolar estão sendo tratados e avaliados. No entanto, essas críticas frequentemente carecem de uma compreensão aprofundada do processo educacional como um todo, de como o corpo escolar e seus estudantes são constantemente obrigados a alternarem suas rotinas em função de normativas externas e monitoramentos, por muitas vezes afastando o real objetivo da escola de formar cidadãos críticos e conscientes da sua própria realidade. Essa falta de amplo entendimento sobre o contexto das escolas públicas contribui para visões simplistas e generalizadas que não consideram as complexidades enfrentadas diariamente no ambiente escolar. Em razão disso, o presente trabalho tem como objetivo analisar e exemplificar algumas das questões internas e externas que regem no funcionamento das escolas públicas - sendo que as questões externas estão relacionadas às políticas públicas, resoluções e diretrizes impostas pelos órgãos governamentais, enquanto as questões internas dizem respeito à gestão escolar, ao corpo docente, aos recursos disponíveis e às dinâmicas do ambiente escolar - com ênfase na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, e em particular, sobre a realidade das três escolas públicas estaduais E.E Zélia Dulce de Campos Maia, E.E. Monsenhor João Soares e E.E. Diógenes de Almeida Marins. Nesta análise, serão abordados aspectos como a convivência escolar, os formatos de ensino, as posturas das gestões escolares e mesmo a saúde do corpo docente, buscando assim compreender as múltiplas questões que interferem no cotidiano escolar. Para isso, será realizado um levantamento de resoluções pertinentes da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), direcionadas ao âmbito pedagógico e publicadas nos últimos quatro anos, permitindo uma avaliação crítica do impacto dessas resoluções no cotidiano escolar e na prática docente. Além do mais, para enriquecimento desta metodologia, será utilizada a minha vivência como docente, possibilitando trazer ao trabalho um olhar mais próximo e qualitativo sobre as situações que serão aprofundadas.

Este estudo, contudo, não tem a intenção de buscar conclusões definitivas sobre o que é certo ou errado nas políticas públicas educacionais aplicadas pela SEDUC-

SP, mas sim, elencar e discutir situações que vêm definindo uma nova estrutura educacional, compreendendo os interesses e argumentos que sustentam essas políticas, bem como apontar, de forma geral, as consequências que elas têm provocado no cotidiano escolar. Além disso, busca refletir sobre as mudanças ocorridas na prática docente e como essas transformações impactam o processo de ensino e aprendizado, contribuindo para um debate mais consciente sobre os desafios e possibilidades da educação pública no contexto atual.

2. CONTEXTO E REFLEXÃO

Espera-se deste trabalho uma breve revisão, mas vale comentar, do ponto de vista da prática, o contexto em que estou inserido como docente, de certa forma novo na vivência escolar, o que implica em situações que diferem daquelas vividas por docentes de longa carreira e como enxergam essas novas políticas educacionais, bem como na maneira como agem e lidam com situações no cotidiano escolar. Vale ressaltar que meu vínculo com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo foi formalizado como contrato temporário (Categoria O)¹, sem processo seletivo ou concurso público aplicado, mantendo as mesmas funções e deveres de um docente efetivo, porém com direitos trabalhistas reduzidos e instabilidades constantes: como a incerteza de atribuição de aulas, a perda repentina dessas aulas para docentes efetivos e até julgamentos equivocados acerca da prática e da formação. Como exemplo concreto dessa instabilidade, no ano de 2025 (até o momento), não consegui assegurar a atribuição de aulas, situação que revela não apenas as dificuldades do sistema, mas também o impacto silencioso que essa realidade impõe aos profissionais da educação.

É importante a clareza desse contexto pois “a afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos.” (Nóvoa, 1995, p. 21), e é a mesma situação na qual 57,1% dos docentes da rede

¹ Refere-se ao que determinou a Lei Complementar nº 1.093/2009 acerca da contratação de professores/as por tempo determinado, diferenciando-se dos/as contratados com a estabilidade advinda quando da aprovação da constituição federal de 1998 e dos/as contratados/as a partir da aprovação da Lei Complementar nº 1.010/2007, que ficaram conhecidos como professores/as categoria “F”, sendo garantidas a esses/as uma carga horária equivalente a 12 horas semanais de trabalho.

pública do Estado de São Paulo estão inseridos, segundo Censo Escolar de 2023, divulgado pelo Ministério da Educação (MEC). Não posso escantear tal contexto pois os efeitos da insegurança e da desvalorização do docente resultam em diferentes vivências, que se repercutem em todas as camadas da comunidade escolar. É justamente o ponto de não dar a devida importância deste contexto que traz consigo a reflexão que a escola pública não se resume a sala de aula e a troca de saberes, que está permeada em todo o processo educacional, desde a contratação do docente e como o mesmo se insere nesse processo e em seu percurso profissional.

Foi a partir desse contrato temporário, iniciado como contrato emergencial pós pandemia da Covid-19, e conseqüentemente com as instabilidades encontradas durante as atribuições de aulas, que pude presenciar e fazer parte de diferentes realidades escolares, cada uma com suas particularidades mas também com muitas semelhanças, principalmente quando se refere às escolas periféricas e como o corpo escolar trabalha para suprir suas necessidades e ao mesmo tempo, conciliá-las às condições do Estado e suas cobranças institucionais; essas advindas das portarias e resoluções da SEDUC-SP, das quais ainda serão aprofundadas.

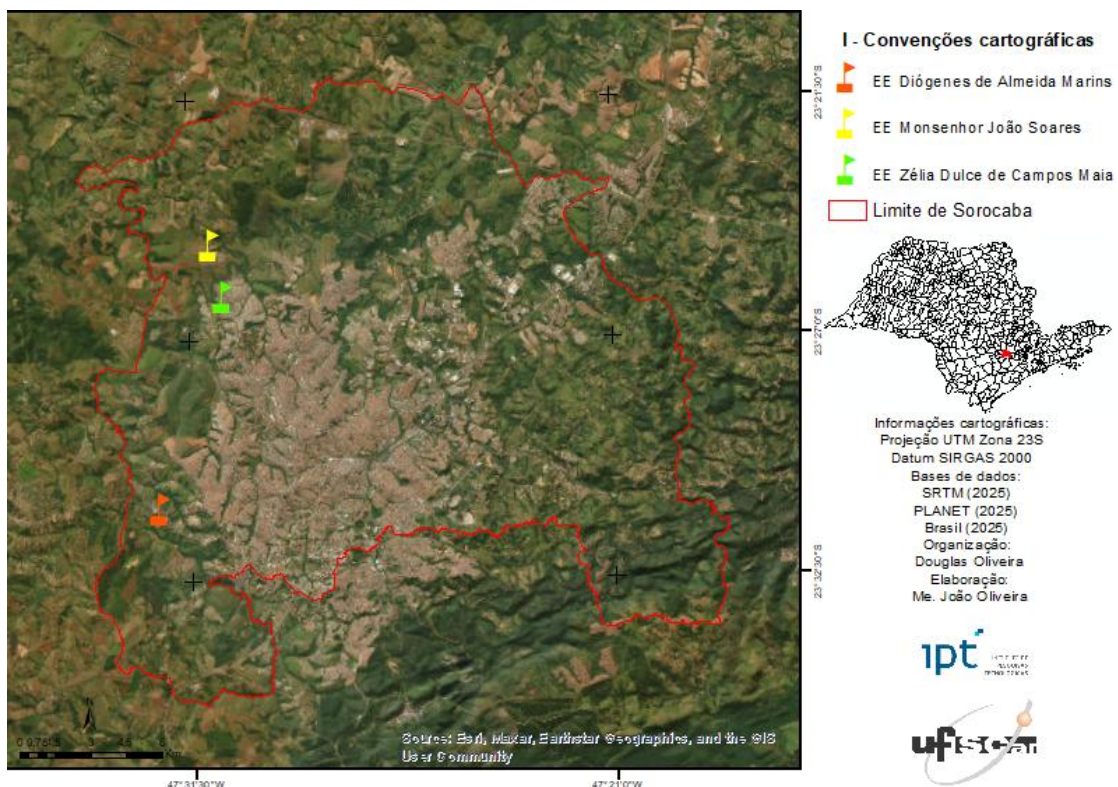
As escolas, E.E. Zélia Dulce de Campos Maia, E.E. Monsenhor João Soares e E.E. Diógenes de Almeida Marins, se aproximam quando se trata do envolvimento de seus docentes: em todas o compromisso transformador através da educação exala em muitos que estão presentes dia a dia construindo e transformando a escola, engajamento que não se encontra apenas em docentes recém contratados, mas que permeia por todos os profissionais, de cargos mais baixos da hierarquia, como os terceirizados, até a gestão.

A E.E. Zélia Dulce de Campos Maia, localizada no bairro Parque São Bento (zona norte) embora enfrente desafios que demandam uma abordagem mais ampla da educação, não impede que a escola tenha uma gestão bastante alinhada com as políticas educacionais propostas pelo atual governo estadual, o que reflete em práticas pedagógicas mais voltadas para resultados de avaliações externas como SARESP, SAEB e Prova Paulista e para o cumprimento rigoroso de metas estabelecidas pela SEDUC-SP.

A realidade da E.E. Monsenhor João Soares, localizada no complexo de apartamentos residenciais Altos do Ipanema (zona norte) é marcada pelo contexto de vulnerabilidade social, por estar situada em meio a um grande conjunto habitacional, onde as famílias enfrentam cotidianamente questões como instabilidade financeira, insegurança alimentar e falta de acesso a outros serviços públicos. Essa condição impõe desafios adicionais ao cotidiano da unidade, especialmente no que diz respeito à evasão escolar, à rotatividade de matrículas e ao suporte socioemocional dos estudantes, marcados por violência de todos os gêneros.

Por sua vez, a E.E. Diógenes de Almeida Marins, localizada às margens da Rodovia Raposo Tavares, em meio a condomínios fechados e próxima a sítios e chácaras, possui uma comunidade escolar bastante heterogênea, com estudantes oriundos tanto de áreas urbanas quanto rurais. Essa diversidade impõe à gestão e aos docentes o desafio de trabalhar com realidades socioeconômicas e culturais distintas, no qual na prática (em comparativo às outras duas escolas), é a que tem os melhores resultados, superando por muitas vezes as metas esperadas pelo Estado.

Mapa: Localização das Três Escolas Estaduais em Sorocaba



Fonte: IPT - Instituto de Pesquisas Tecnológicas, 2025.

Aproveito este espaço para reafirmar a relevância da Geografia nesse contexto, pois, para além das dinâmicas internas da escola, os espaços geográficos onde as três escolas estão inseridas revelam a forma como as relações sociais e os processos educacionais acontecem. Embora suas comunidades apresentem significativas diferenças em termos espaciais, compartilham desafios semelhantes às dificuldades encontradas pela desigualdade socioeconômica; dificuldades que se repetem todos os dias e que refletem na infraestrutura das escolas, na falta de materiais pedagógicos e no sentimento de cada indivíduo.

Diante disso, a educação deve ser compreendida como um direito territorial, que está diretamente ligado ao lugar e às condições sociais, culturais e econômicas do espaço geográfico onde as escolas estão inseridas. Isso implica reconhecer que os sujeitos envolvidos atuam e participam de maneira que ultrapassam os muros da escola, dialogando diretamente com as necessidades e os desafios de seu território. Nesse sentido, é necessário “reafirmar a dimensão espacial de cada uma delas, compreendendo o espaço como produto, meio e condição das relações sociais” (Giordani; Giroto; Soares, 2022, p. 322), reconhecendo que as escolas não existem isoladas, mas como parte de um território em constante transformação, de um lugar construído por sujeitos vivos, que, assim como influenciam, também são influenciados pelo cotidiano escolar. É perceber que a escola deve acontecer de forma participativa, onde todos devem ter “o direito por também definirem aquilo que a escola deve ser” (Giordani; Giroto; Soares, 2022, p. 321).

Portanto, para fim de contextualização, as três escolas serão referenciadas não só como meros locais de trabalho e/ou palco de observação, mas também como lugares de construção coletiva, que muito contribuem para a formação pessoal de cada indivíduo ali inserido, lugares onde se promovem interações, que compartilham experiências e que desenvolvem competências socioemocionais significativas, pois a escola “não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social [...] um espaço socioorganizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações.” (Tardif, 2008, p. 55); mas que, na atual conjuntura, são constantemente afetadas por essas novas normativas que não permitem a abertura de tal coletividade, levando ao afastamento da comunidade escolar e da horizontalidade das discussões. Nesse sentido, reitero as palavras de Giordani, Giroto e Soares (2022, p. 324): “o

efeito mais grave que tais políticas educacionais produzem é a de desconstruir a relação entre os sujeitos e os territórios escolares”.

Reconhecer que o ambiente escolar é espaço de construção coletiva não é só uma escolha de lado, é também assumir uma postura ativa como educador, é uma responsabilidade diante dos desafios que a escola enfrenta hoje. Entre burocracias, controles e padronizações, não basta apenas reagir, é preciso agir de forma consciente e comprometida com a transformação da prática docente. “O direito e o dever de nos posicionar como educadores. O dever de não nos omitir. O direito e o dever de viver a prática educativa em coerência com a nossa opção política.” (Freire, 2014, p. 82), nos convoca a resistir às condições que limitam a autonomia e a participação real da profissão.

Como docente, reitero as palavras de António Nóvoa (2010, p. 4), que tenho grande desejo de compartilhar com você leitor deste trabalho: “Quantos de nós não sentimos, no mais íntimo do nosso ser, que nos está reservado um papel de ‘reparação’ ou de ‘regeneração’ da sociedade?”. Esse sentimento, presente naqueles que cultivam um senso de comunidade, serviu de inspiração para a elaboração deste trabalho, pois no contexto vivenciado por mim e que aqui tento retratar, é evidente o descontentamento e a falta de engajamento dos docentes diante dos desafios diários somadas as adversidades impostas pelas novas políticas educacionais, e é nesse cenário de contratempos e incertezas que muitos docentes se veem divididos entre a vontade de contribuir para a transformação social e a realidade que os limita.

Diante dessa realidade, vale também destacar as reflexões de Maurice Tardif (2008, p. 151), que, a partir de uma série de entrevistas com professores para a elaboração de sua obra *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*, notou que: “A relação de inúmeros professores com os alunos e com a profissão é, antes de tudo, uma relação afetiva. Eles amam os jovens e gostam de ensiná-los [...] e esta tarefa, dificilmente, pode ser exercida sem um mínimo de engajamento afetivo.” Nesse sentido, o engajamento (e a afetividade) tornam-se elementos essenciais para a criação de um ambiente favorável à prática docente, pois contribui para o reconhecimento das necessidades dentro do coletivo escolar, portanto, não se trata apenas de dificuldades para cumprir tarefas, mas de um sentimento de que a profissão está cada vez menos valorizada,

que as decisões tomadas frequentemente ignoram a voz dos professores, e que o papel do docente está sendo reduzido a funções burocráticas e operacionais, afastando-o da essência da escola e do que sempre acreditou; dos princípios que o motivaram a seguir essa carreira. Digo isto com base na minha experiência pessoal, mas também reiterando falas, reclamações e desabafos de docentes com quem tive a oportunidade de trabalhar nesse mesmo cenário desafiador. E é neste contexto que é importante sempre ressaltar que o trabalho do docente vai além de transmitir conteúdos, exerce um papel fundamental na construção do aprendizado dos estudantes e no desenvolvimento social como um todo.

Como bem coloca Paulo Freire (2014, p. 83), o ato da prática docente “envolve busca, viva curiosidade, equívoco, acerto, erro, serenidade, rigorosidade, sofrimento, tenacidade, mas também satisfação, prazer, alegria”. Essa citação traduz com precisão a complexidade da prática docente, que, longe de se limitar a um ato mecânico, se configura como uma experiência humana profunda, repleta de desafios e recompensas cotidianas.

É justamente por vivenciar essa experiência tão intensa e cheia de sentidos que comecei a refletir sobre o que motivou minhas críticas às novas normativas: não é apenas pelo impacto que provocam diretamente na dinâmica escolar e na prática docente, mas também pela forma como atravessam o nosso sentir, nosso olhar, nossas motivações e o sentido que atribuímos à prática. Minhas críticas a essas mudanças não se limitam ao plano técnico ou administrativo; nascem, sobretudo, de um sentimento confuso, onde a paixão pela educação convive, por vezes, com a frustração.

Percebi (até que de forma ligeira), no pouco tempo de experiência dentro da escola, que esse movimento é parte constante da trajetória docente, é ele que provoca inquietações, questionamentos e também impulsiona a buscar formas de resistir, de se adaptar e de manter viva a esperança de uma escola transformadora. No entanto, esse sentimento e essa responsabilidade acabam sendo vividos de forma muito solitária – como se estivessem restritas ao meu particular -, pois no cotidiano escolar, o silêncio de muitos, seja por medo, pressão institucional ou exaustão, dificulta que essas questões venham à tona de maneira mais ampla e coletiva.

Este trabalho, então, surge com o propósito de compreender essas dificuldades, refletir sobre os desafios atuais enfrentados pelos docentes e quem sabe ajudar a abrir um espaço para pensar em caminhos que fortaleçam seu papel.

3. APRESENTAÇÃO DAS RESOLUÇÕES

Na central de atendimento e na transparência do portal da SEDUC-SP, é possível acessar diversas categorias de publicações, que abrangem desde a implementação de conteúdos nos componentes curriculares até a regulamentação da atuação dos servidores da rede estadual. Entre essas publicações, encontram-se também normas e orientações sobre atribuição de aulas, editais de processos seletivos e concursos, bonificações e demais documentos que regulamentam e organizam o cotidiano escolar e a gestão pedagógica e administrativa. Durante o período de elaboração deste trabalho, foram analisadas 264 publicações, todas disponibilizadas nesse ambiente virtual, das quais apenas sete foram selecionadas para compor a análise apresentada neste trabalho. A escolha dessas sete publicações seguiu o critério de estarem diretamente relacionadas à prática docente e à matriz curricular, considerando seu impacto na atuação do professor, nas dinâmicas escolares e, conseqüentemente, nos resultados esperados no processo de ensino e aprendizado. Sendo assim, foram priorizados documentos cuja aplicação e efeitos se manifestam de forma concreta no cotidiano das unidades escolares, influenciando não apenas as práticas pedagógicas, mas também a convivência escolar e a organização do trabalho docente. Além disso, levei em conta seu impacto na minha experiência como docente e evitando repetições desnecessárias.

Para facilitar a leitura, optei por dispor as informações em um quadro síntese. Nesse quadro, foram agrupados os dados essenciais de cada publicação, contendo o número e a data do documento (Ato Normativo), seu título (Caput), da qual apresenta um breve resumo de seu conteúdo, o assunto geral e o impacto.

Essa organização permite visualizar de forma prática as diferentes resoluções e suas finalidades, possibilitando compreender como essas normativas dialogam entre si, e evidenciando o conjunto de normas que atualmente orientam de forma direta o trabalho docente na rede estadual paulista.

4. AS RESOLUÇÕES E SEUS IMPACTOS

Entre 2021 e 2024, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo implementou diversas resoluções com o objetivo de adaptar o sistema educacional estadual às demandas contemporâneas e às mudanças federais. No entanto, a implementação dessas resoluções revelou desafios significativos e posturas inéditas das gestões escolares em consequência à pressão institucional. A busca incessante por resultados gerou ambientes desconfortáveis, tanto para as gestões escolares, docentes e até mesmo estudantes, impactando na forma como enfrentam a essas novas condições; especialmente em escolas localizadas em áreas periféricas (como já mencionado), onde tive a oportunidade de lecionar e vivenciar essas dificuldades na prática, muitas vezes em detrimento da qualidade pedagógica.

A partir da minha experiência como docente, dos relatos observados ao longo dessa vivência e com outros educadores da base teórica, pude perceber como essas resoluções estão transformando o cotidiano escolar, a prática pedagógica e nas relações interpessoais. Nos próximos tópicos, será apresentado um aprofundamento sobre cada uma dessas resoluções, destacando seus objetivos, impactos e as dificuldades enfrentadas na sua implementação.

a. Resolução SEDUC-SP nº 7, de 11-01-2021.

A implementação desta resolução, que criou o Projeto de Apoio à Tecnologia e Inovação (PROATEC), trouxe a proposta que segundo o portal de atendimento da SEDUC-SP, o projeto tem como objetivo incentivar o desenvolvimento, a utilização de tecnologias educacionais, a adoção de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, onde as unidades escolares poderão contar com Professores para atuação no Projeto de Apoio a Tecnologia e Inovação², porém, a falta de formação adequada e do apoio contínuo aos professores gerou sobrecarga e dificultou o uso qualificado da tecnologia em sala de aula. Em muitos casos (assim como o meu) os docentes designados ao PROATEC acabam sendo direcionados exclusivamente a tarefas técnicas ou administrativas, sendo

² Disponível em: <https://atendimento.educacao.sp.gov.br/knowledgebase/article/SED-06330/pt-br>. Acesso em: outubro 2025.

desviados de seu papel pedagógico principal, situações também relatadas em eventos de formação da EFAPE³ (Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza”). Conjunto a implementação do PROATEC, nos últimos anos a educação pública do Estado vem sendo bombardeada por dezenas de ferramentas e plataformas *online* de educação, como *Alura*, *Khan Academy*, *Matific*, entre outros, plataformas educacionais privadas das quais os docentes com formação relacionadas aos seus fins, são obrigados a utilizarem em suas aulas, pois além de servirem como material de apoio pedagógico, também são locais de supervisão e avaliação para as gestões escolares, diretorias de ensino e propriamente pelo Estado. A pressão para cumprir metas de uso dessas plataformas tem gerado críticas por parte dos docentes, que alegam perda de autonomia pedagógica⁴. Embora as plataformas, equipamentos tecnológicos e projetos sejam importantes, levantam questionamentos sobre essa priorização do Estado em investimentos de tecnologia, pois, se na prática há um afastamento da devida integração pedagógica, o risco de que tais investimentos beneficiam mais os interesses comerciais das empresas fornecedoras do que as necessidades reais das escolas vêm à tona. Ao falar sobre um grande esforço do Estado em disseminar sistemas de microcomputadores e circuitos fechados de televisão na rede educacional, Gaudêncio Frigotto menciona que:

“A disseminação indiscriminada desse instrumental certamente não busca atender às necessidades propriamente educativas, senão às de uma indústria que precisa comercializar suas mercadorias. O dinheiro público é posto, no caso, não para atender às necessidades e interesses públicos, mas aos privados” (Frigotto, 2001, p. 159).

Ou seja, a aquisição desenfreada de tecnologias educacionais, sem uma análise crítica de sua real necessidade pedagógica, pode desviar o foco da educação e seus

³ Criada em maio de 2009, a partir do decreto nº 54.297, do então Governador José Serra, a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE) é uma iniciativa que tem como objetivo qualificar, por meio da prática e da utilização de tecnologias, profissionais da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/sobre-nos/>.

⁴ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-05/professores-fazem-mobilizacao-contra-uso-de-plataformas-digitais-em-sp>. Acesso em: abril 2025.

principais objetivos, resultando em recursos subutilizados e mal aplicados, comprometendo toda a qualidade do ensino e da prática docente. Em outras palavras, a falta de capacitação gera insegurança, resistência ou até desconhecimento sobre as potencialidades das ferramentas tecnológicas. Por outro lado, uma formação continuada permite que o professor compreenda o propósito pedagógico das tecnologias, saiba aplicá-las de maneira crítica e eficaz, e contribua para uma melhoria real na qualidade do ensino.

Em minha experiência na função de PROATEC, vivida nas escolas E.E Zélia Dulce de Campos Maia (2021 e 2022) e na E.E. Monsenhor João Soares (2023), foram significativamente parecidas. Nos primeiros anos, as orientações da gestão escolar se restringiam ao manuseio, organização, catalogação e recebimento de equipamentos tecnológicos – como *notebooks*, *tablets*, televisores e até mesmo uma impressora 3D – além da elaboração de cronogramas e termos de responsabilidade para o uso e empréstimo desses equipamentos pelos docentes. Já em 2023, a gestão escolar permitia maior liberdade criativa e pedagógica acerca da tecnologia e inovação, no entanto, em razão da alta demanda pelas mesmas funções técnicas anteriormente citadas, bem como pelo apoio às demandas internas e administrativas da escola, tive poucas oportunidades de propor e desenvolver atividades pedagógicas relacionadas a essa área. Vale também ressaltar que a função de PROATEC exige previamente aulas atribuídas, ou seja, duas funções atribuídas simultaneamente a um único docente para o cumprimento de sua jornada semanal de trabalho, impossibilitando que se dedique exclusivamente a uma delas.

b. Resolução SEDUC-SP nº 97, de 08-10-2021.

Alinhada ao Novo Ensino Médio e previstas no programa Inova Educação, as disciplinas obrigatórias de Projeto de Vida⁵ e Eletivas⁶ foram incluídas na matriz curricular do Ensino Médio da rede estadual. Sem um debate coletivo efetivo e sem formação prévia, os docentes foram designados a lecionar áreas para as quais não

⁵ De acordo com a EFAPE, é um componente curricular com o objetivo auxiliar os estudantes a desenvolver habilidades socioemocionais e a se organizarem para construir seus futuros, baseando em três pilares: pessoal, social e profissional.

⁶ De acordo com a EFAPE, é um componente curricular que envolve diferentes habilidades e pressupõem a diversificação de situações didáticas.

possuem formação específica ou familiaridade. Para dar espaço às disciplinas do Inova, a implementação desta resolução permitiu a redução da carga horária de disciplinas fundamentais (como a Geografia), com isso, os docentes foram obrigados a atribuir essas aulas para completar suas jornadas semanais, ou de maneira oposta, foram deixadas de lado pelos docentes efetivos acarretando em muitos eventuais ministrando essas aulas durante todo o ano letivo (observado principalmente na E.E. Monsenhor João Soares), afetando posteriormente em ambos os casos nas atribuições de aulas e na formação dos estudantes. Na teoria, o Inova tem como objetivo tornar a escola mais conectada com os sonhos e as necessidades dos adolescentes e garantir que o estudante se desenvolva plenamente, tanto a partir de habilidades cognitivas quanto socioemocionais⁷, mas na prática as novas disciplinas são rodeadas pelo desinteresse por parte dos estudantes e dificuldades dos docentes de ministrarem, tanto pela falta de temas realmente significativos para a vida do estudante, tanto pela falta de verbas e materiais para a realização de projetos e atividades que poderiam enriquecer as novas disciplinas. Em muitos dos casos, foi observado que os docentes utilizavam de seus salários e de materiais da própria casa para conseguir prosseguir em seus projetos. Além disso, a implementação do Inova reflete uma tendência mais ampla na qual a escolarização é moldada para atender às demandas do mercado de trabalho, onde pode ser observada através da análise das habilidades propostas nas diretrizes curriculares do Projeto de Vida, como: gestão de tempo; equação do sucesso; meu projeto profissional; competências e o mundo do trabalho; entre outros, em detrimento de uma formação crítica e emancipatória. Conforme aponta Gintis:

“A escolarização, que influi de maneira considerável sobre a personalidade dos indivíduos, é reduzida progressivamente ao seu papel funcional: ela favorece as condições psicologicamente requeridas para formar a força de trabalho alienada que é desejada.” (Gintis, 1971, apud Frigotto, 2001, p. 42)

⁷ Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/tire-suas-duvidas-sobre-o-inova-educacao/>. Acesso em: jun. 2025.

A disciplina de Projeto de Vida, embora tenha como objetivo ajudar os estudantes a refletirem sobre seus planos e metas, acaba servindo para moldar comportamentos e atitudes que atendam às necessidades do mercado de trabalho, ou seja, em vez de promover uma formação crítica sobre a própria realidade do estudante e onde está inserido, contribui para a adaptação dos estudantes a um modelo de trabalhador idealizado pelo Estado. Assim, a proposta de desenvolvimento pessoal e autonomia pode ser ofuscada por uma orientação funcionalista, reproduzindo a formação de uma força de trabalho adaptada, porém alienada.

No ano de 2022, pela falta de oferta de aulas de Geografia, fui atribuído às aulas de Projeto de Vida e Eletivas na E.E. Zélia Dulce de Campos Maia. No caso dos projetos de Eletiva, numa postura de autonomia pedagógica, tentei ao máximo mesclar conteúdos relacionados a Geografia, área na qual possuo maior familiaridade. Assim, organizei projetos como “Fotografia e Paisagem” para os sétimos anos e “Volta ao Mundo” para os oitavos anos. É importante destacar que, para as Eletivas, os estudantes precisam se inscrever nas propostas oferecidas pelos docentes antes do início do ano letivo e ao final do semestre, a escola recebe a orientação de organizar uma feira para apresentar os resultados das Eletivas. Nesse processo, a maior dificuldade que enfrentei com os projetos que desenvolvi foi o fato de que todo o material utilizado e oferecido aos estudantes foi custeado por mim mesmo (como mencionado anteriormente em outros casos). Isso inclui impressões de fotografias, materiais para montar a exposição, cartolinas, colas, tesouras, lápis de colorir, canetas hidrográficas, empréstimo de equipamentos fotográficos, além de tempo extra fora da jornada semanal e a busca por parcerias com empresas de turismo e viagens. Apesar da satisfação pelo envolvimento dos estudantes, todo esse trabalho resultou em um grande desgaste físico e emocional, já que, caso eu não conseguisse entregar o projeto finalizado, poderia sofrer punições administrativas.

No caso das aulas de Projeto de Vida, por conta própria e assumindo o risco administrativo, propus aulas através de temas das quais os próprios estudantes mencionaram como importantes para eles no momento, desvinculando quase por completo dos temas propostos no currículo paulista. Desenvolvendo atividades coletivas, comunitárias e socioemocionais, temas como Estatuto da Criança e do Adolescente, Outubro Rosa, Setembro Amarelo, Luta Antirracista, Direito à

Profissionalização e à Proteção no Trabalho, elaboração conjunto de currículos, intervenções no ambiente escolar, campanha de reciclagem e agasalhos, entre outros.

Mesmo com os riscos enquanto docente ao adotar uma postura de enfrentamento, fez com que os estudantes se sentissem mais ouvidos e valorizados. Toda essa ação ajudou a desenvolver o senso crítico e fortalecer os laços entre eles e a escola, o qual pode ser percebido na prática ao longo do ano: uma turma de oitavo ano, que anteriormente apresentava sérios problemas de comportamento e convivência, terminou o ano mais unida, participativa e acolhedora.

Apesar de minha gratificação por essa vivência, a postura da gestão escolar frente ao meu trabalho não foi mais a mesma, acarretando em meu afastamento de suas ações e projetos e até em posturas mais agressivas, com isso, optei pela mudança de unidade escolar no ano seguinte.

c. Resolução SEDUC-SP nº 15, de 14-02-2022.

Como parte do processo de implementação do Novo Ensino Médio, instituído pela Lei Federal nº 13.415/2017, mais uma vez, assim como na resolução nº 97 de 2021, disciplinas fundamentais perderam espaço, nesse caso, para os chamados Itinerários Formativos⁸. Essa nova disciplina dos quais os docentes por muitas vezes tiveram que ministrar aulas fora de sua área de formação, dificultou o processo de atribuição de aulas nos anos seguintes, visto que sua incorporação na matriz curricular fez-se com que docentes acumulassem aulas além das disciplinas fundamentais, ou que, diminuíssem a chance dos docentes de disciplinas reduzidas pela resolução a completarem sua carga semanal de aulas, indicando um desequilíbrio na carga de trabalho ou até mesmo impactando na remuneração mensal. Além, a resolução também permitiu a adoção do ensino *online* ou híbrido (chamadas de aulas de expansão), sem uma consulta prévia da população e dos profissionais da educação sobre sua adesão, visto a necessidade do Estado de encaixar as novas disciplinas na

⁸ Segundo o Ministério da Educação, os itinerários formativos, no contexto do Novo Ensino Médio, são conjuntos de disciplinas, projetos e atividades que os alunos podem escolher para aprofundar seus conhecimentos em áreas de interesse. Eles oferecem flexibilidade no currículo, permitindo que o estudante personalize sua formação.

carga horária da matriz curricular, principalmente nas escolas de tempo parcial que têm seus períodos limitados, além do mais, segundo uma nota⁹ técnica publicada em janeiro de 2025 pela Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), também não foi considerado as disparidades no acesso à internet e equipamentos entre alunos e professores. A adoção do ensino *online* ou híbrido impõe desafios significativos, sobretudo para os estudantes que trabalham ou que enfrentam dificuldades de acesso a dispositivos e conexão, evidenciando um cenário de desigualdade nítido no cotidiano escolar, principalmente em contextos periféricos como nas escolas da qual pude lecionar, pois nem todos os alunos possuem as mesmas condições materiais e estruturais para acompanhar as atividades escolares de forma remota.

É comum ouvir relatos de estudantes nas escolas da qual lecionei que dependem de celulares com recursos limitados, que utilizam conexões de internet instáveis ou precisam dividir os equipamentos com outros membros da família. O ambiente doméstico também é um fator importante e nem sempre é propício para os estudos, marcado por barulhos, ausência de um espaço adequado e, em muitos casos, afetados pela limitação do envolvimento familiar. Digo isso, pois pude presenciar durante as aulas *online* nas três escolas no período em que lecionei. Essa situação tende a aprofundar as desigualdades já existentes, dificultando o acompanhamento escolar de estudantes em situação de vulnerabilidade e ampliando o risco de evasão. Para os docentes, isso significa a necessidade de adotar posturas mais flexíveis e sensíveis, e por muitas vezes utilizam e emprestam seus próprios equipamentos tecnológicos na tentativa de não deixar nenhum estudante à deriva, levando a sobrecarga do trabalho e exigindo, sem alternativa, a elaboração de atividades diferenciadas. Visto isso, ao decorrer da implementação desta resolução nas escolas, foi possível notar no cotidiano uma certa angústia dos docentes ao desesperadamente, pela cobrança institucional, se adaptarem a uma nova modalidade de ensino, do qual não houve uma capacitação prévia. Com mudanças pontuais ao longo de sua implementação, a resolução continua em vigor, apesar das críticas e das dificuldades encontradas.

⁹ Disponível em: https://agb.org.br/wp-content/uploads/2025/02/NT_CH_FINAL.pdf. Acesso em: mar. 2025.

No meu caso, em que tive a oportunidade de vivenciar na prática as aulas de expansão (ou seja, *online* e no contraturno) na E.E. Monsenhor João Soares, em 2023, a maior dificuldade não foi me adaptar ao ensino remoto, mas sim lidar com aulas esvaziadas, onde muitas vezes eu acabava sozinho na sala virtual. Durante todo o ano letivo, surgiram barreiras para aplicar temas, propor atividades e realizar avaliações, tanto pela frequente ausência dos estudantes quanto pela falta de engajamento na elaboração e entrega das atividades, mesmo com adaptações para o ensino remoto. Isso resultou em aulas sem aprofundamento de conteúdo, sem diálogo e sem um acompanhamento adequado do aprendizado. Além de que, frequentemente a escola e a plataforma sofriam com quedas na conexão, acarretando na impossibilidade de realizar as aulas. Apesar de relatar todas essas dificuldades para a gestão escolar e a Diretoria de Ensino, a situação se manteve ao longo do ano, por falta de alternativas e pelas cobranças institucionais.

d. Resolução SEDUC-SP n° 37, de 01-06-2022.

A resolução comenta a ampliação das escolas de tempo integral (PEI) na rede estadual de São Paulo, da qual desde sua implementação tem acentuado desigualdades entre as unidades escolares, uma vez que as PEIs recebem investimentos diferenciados (com relação às escolas de tempo parcial), com maior autonomia na gestão, infraestrutura e mais oportunidades de formação docente. Com isso, as de tempo parcial frequentemente lidam com menor apoio institucional, principalmente no que diz respeito às escolas periféricas, já que a escola integral se tornou a vitrine da educação estadual. A implementação do ensino integral adjunto ao tempo parcial, acaba criando, na prática, dois modelos de ensino na rede estadual: uma com jornada estendida, projeto pedagógico próprio e autonomia da gestão; e outra, com tempo parcial, com carga horária reduzida e menos possibilidades de oferta para os estudantes, além de serem obrigadas a ofertarem aulas *online* ou híbridas para conseguirem suprir a nova matriz curricular do Estado.

Apesar das disparidades entre os dois modelos de ensino (PEI e de tempo parcial), as cobranças institucionais são as mesmas e não levam em consideração a desigualdade gerada pela implementação da escola integral, ocasionando em pressão

institucional sob as gestões e sobrecarga dos docentes das escolas de tempo parcial a partir das constantes críticas e cobranças por comparar resultados às escolas de tempo integral.

Nas três escolas da qual pude lecionar, houve um aumento significativo de matrículas ao decorrer dos últimos anos, efeito causado pela evasão dos estudantes nas unidades PEI, por não conseguirem conciliar com seus respectivos trabalhos ou outras necessidades. Foi rotineiro nas turmas em que era regente, ao longo do ano letivo, receberem mais estudantes, tornando-as cada vez mais cheias; em alguns casos, chegando perto de 50 alunos matriculados. Esse incessante aumento na quantidade de estudantes impactou diretamente na minha prática como docente, aumentando a sobrecarga de trabalho, dificultando a organização da sala de aula, o aumento de conflitos internos pela falta de espaço e conseqüentemente afetando os resultados de aprendizado esperados.

e. Resolução SEDUC-SP nº 98, de 15-12-2022 & Resolução SEDUC-SP nº 48, de 10-07-2024.

A vinculação da remuneração ao IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), insere a escola em uma lógica de desempenho, onde os profissionais e a gestão escolar são avaliados pelo cumprimento de objetivos padronizados. Essa remuneração tende a reforçar a competitividade entre escolas e docentes, criando ambientes de pressão e de cobranças institucionais, das quais inserem por muitas vezes ações rápidas, abruptas e sem devido planejamento voltadas exclusivamente para “melhorar o resultado” do índice. Como alerta António Nóvoa, “a avaliação não pode ser transformada em um instrumento de controle externo da ação pedagógica, subordinando o trabalho docente a metas definidas fora da escola” (Nóvoa, 1995, p. 31), acentuando com essa prática repetitiva a ineficácia do ensino e aprendizado e o afastamento das reais necessidades da comunidade escolar. Foi observado até mesmo desestímulo por parte de docentes em escolas com maior vulnerabilidade social, como é o caso da E.E. Monsenhor João Soares, que enfrenta mais dificuldades para alcançar os indicadores propostos e não receber as devidas atenções da Diretoria de Ensino regional em comparação às outras duas mencionadas.

Nesse sentido, é nítido que as escolas têm sido tratadas como um negócio, como se fossem concorrentes entre si, e os docentes, como simples executores de tarefas, com pouco espaço para refletir sobre a própria prática pedagógica. Como observa Tardif:

“Os professores se aproximam mais de um grupo de operários ou de técnicos do que de uma verdadeira profissão: como os operários ou os técnicos, eles trabalham na linha de fogo da produção e são eles que garantem o essencial das tarefas cotidianas mais importantes da organização; mas, como os operários e os técnicos, os professores participam pouco da gestão e do controle da organização na qual trabalham.” (Tardif, 2008, p. 82):

Esse contexto, “parece corresponder um esforço necessário de expropriação do saber através de uma crescente desqualificação do trabalho escolar [...] ao reduzir-se a uma transmissão de um ‘saber’ em ‘pacotes de conhecimentos’, um conhecimento pré-programado” (Frigotto, 2001, p. 26), o que fica ainda mais claro em analogia com as resoluções comentadas anteriormente.

Durante minha vivência como docente, era frequente as cobranças das gestões escolares nas três escolas que lecionei. Cobranças sobre a finalização de conteúdo das plataformas digitais, revisões para as avaliações externas, cobranças pelo uso dos materiais e conteúdos predefinidos, diretrizes e critérios de avaliações, entre outros. Por muitas vezes, o necessário para atingir as metas definidas não eram os resultados de aprendizado e/ou “notas altas”, mas sim apenas a entrega nos prazos definidos pelo Estado, sem se preocupar de fato com o aprendizado e o envolvimento dos estudantes.

Utilizo ainda este espaço para relatar que, em várias ocasiões, as gestões escolares faziam verdadeiros malabarismos para apresentar resultados que atendessem às metas impostas. Isso envolvia flexibilizar critérios de avaliação, validar atividades incompletas ou realizadas de forma assistida pelos próprios docentes. Essas práticas vinham diretamente da própria gestão, e no meu caso, ousar

questioná-las ou se recusar a cumprir significava sofrer represálias e constrangimentos.

f. Resolução SEDUC-SP nº 17, de 12-05-2023.

O Programa Multiplica SP #Professores, instituído por esta resolução, tem como objetivo desenvolver as competências e habilidades dos docentes da rede pública estadual de São Paulo por meio de ações formativas e colaborativas. Embora a proposta de aprimorar as práticas pedagógicas seja positiva, surgem críticas quanto à obrigatoriedade de participação para obtenção de pontuação na atribuição de aulas, o que pode ser interpretado como uma forma de coação, pois os docentes podem sentir-se pressionados a participar não por interesse genuíno na formação, mas pela necessidade de garantir sua pontuação para a atribuição de aulas. Isso levanta a questão: a formação continuada proposta é realmente eficaz ou está sendo utilizada como um mecanismo para atender a critérios administrativos?

Outro ponto controverso é a carga de trabalho adicional imposta aos docentes, pois para atuar como Professor Multiplicador, o docente deve dedicar-se a atividades formativas que incluem tutoria, mediação e acompanhamento das ações realizadas pelos Professores Cursistas. Embora a proposta de formação entre pares e coletiva seja positiva, a exigência de que as atividades sejam realizadas fora do horário regular de aula e em locais diversos da unidade escolar resulta em uma sobrecarga de trabalho para os docentes. Além disso, sem a devida compensação financeira, essa carga adicional pode desmotivar os profissionais e comprometer a qualidade da formação.

No meu caso, optei pela não participação do programa, pois além de não estar em concordância do seu formato, tinha grande carga de aulas atribuídas semanalmente, o que acarretaria em uma sobrecarga de trabalho e mais tempo exigido no ambiente escolar. Quando questionado sobre a minha não adesão ao programa por docentes e pela gestão escolar da E.E. Diógenes de Almeida Marins, em 2024, era sempre o mesmo discurso: avisos que, disfarçados de conselho, colocavam medo sobre meu futuro profissional caso eu não aceitasse a adesão do programa, que sofreria consequência nas atribuições nos anos seguintes, como se

participar do programa fosse quase uma obrigação para garantir meu espaço na escola.

Essa tentativa de impor a participação por meio de pressão só reforça a impressão de que a formação continuada não está sendo usada realmente para aprimorar o trabalho docente, mas sim como uma formalidade burocrática ou vitrine para a escola, deixando de ser uma verdadeira oportunidade de aperfeiçoamento profissional.

5. RESUMO DOS IMPACTOS NA MINHA EXPERIÊNCIA DOCENTE: QUADRO SÍNTESE.

Assim como já esclarecido anteriormente, a tabela a seguir foi elaborada com o intuito de organizar e relacionar as resoluções e seus efeitos percebidos no cotidiano escolar. Cada resolução foi analisada considerando não apenas seu conteúdo legal, mas principalmente os desdobramentos práticos no ambiente escolar. A tabela busca estabelecer uma ponte entre as normativas e os efeitos concretos, partindo daquelas que, de forma mais significativa, influenciaram minha vivência como docente.

Quadro Síntese: Resoluções e Impactos na Experiência Docente

Ato Normativo	Caput	Assunto	Escola	Impacto na experiência docente
RESOLUÇÃO SEDUC Nº 7, DE 11-01-2021	Instituir o Projeto de Apoio a Tecnologia e Inovação nas unidades escolares da rede estadual de ensino e dá providências correlatas	Projeto de Apoio a Tecnologia e Inovação	Zélia Dulce e Monsenhor	Desvio de função

RESOLUÇÃO SEDUC Nº 97, DE 08-10- 2021	Estabelece as diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas	Ensino Médio	Zélia Dulce	Perda de autonomia pedagógica / falta de apoio institucional e financeiro
RESOLUÇÃO SEDUC Nº 15, DE 14-02- 2022	Dispõe sobre a carga horária de expansão do Ensino Médio a Rede Estadual de Ensino	Carga horária	Monsenhor	Aulas <i>online</i> / ausência de estudantes
RESOLUÇÃO SEDUC Nº 37, DE 01-06- 2022	Dispõe sobre as diretrizes gerais do Programa Ensino Integral – PEI para o ano de 2022.	Programa Ensino Integral – PEI	Nas três escolas	Aumento significativo de matrículas nas escolas de tempo parcial
RESOLUÇÃO SEDUC Nº 98, DE 15-12- 2022	Dispõe sobre fixação de metas do IDEB, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados – BR, instituída pela Lei Complementar 1.078, de 17-12-2008, para o exercício de 2021	Bonificação por Resultados	Nas três escolas	Cobranças institucionais para atingir metas predefinidas
RESOLUÇÃO SEDUC Nº	Institui o “Programa Multiplica SP #Professores” no âmbito	Programa Multiplica SP	Diógenes	Pressão para a participação no programa

17, DE 12-05-2023	da Secretaria da Educação			
RESOLUÇÃO SEDUC Nº 48, DE 10-07-2024	Estabelece normas relativas à Bonificação por Resultados – BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.361, de 21-10-2021	Bonificação por Resultados	Nas três escolas	Cobranças institucionais para atingir metas predefinidas

Fonte: Douglas Silva de Oliveira, 2025.

Embora apresentadas com a proposta de inovação e melhoria da qualidade educacional, essas medidas acabaram impondo mais obstáculos do que soluções. As resoluções analisadas mostram um padrão de gestão que prioriza resultados e metas, negligenciando as condições reais de trabalho, o protagonismo estudantil e a autonomia docente. Portanto:

A Resolução nº 7/2021, que criou o Projeto de Apoio à Tecnologia e Inovação, acabou atribuindo aos professores tarefas que não são da nossa área, como suporte técnico, organização de recursos digitais e manutenção de equipamentos. Situações em que precisei interromper meu planejamento para resolver problemas técnicos, acumulando funções administrativas que desviavam o foco do trabalho.

A Resolução nº 97/2021, que trata da organização curricular do novo Ensino Médio, reduziu minha autonomia em sala de aula. A obrigatoriedade de seguir diretrizes formativas predefinidas, somada à ausência de recursos para colocar em prática as Eletivas e o Projeto de Vida, me colocou em uma posição desconfortável: improvisar materiais por conta própria, arcando muitas vezes com os custos, sem apoio institucional.

A Resolução nº 15/2022, que ampliou a carga horária do Ensino Médio, permitiu aulas *online* em horários de contraturno. A maioria dos estudantes não compareciam ou tinham dificuldades de acesso, o que transformava essas aulas em um esforço solitário e pouco produtivo. Era como se eu estivesse ensinando para um quadro em branco, sem retorno ou diálogo, o que gerava frustração e desgaste emocional.

A Resolução nº 37/2022, que reformulou o Programa Ensino Integral (PEI), impactou diretamente a dinâmica das escolas em que lecionei. Houve um aumento significativo de matrículas em escolas de tempo parcial, mas sem qualquer preparação para absorver essa demanda, o que afeta na distribuição de turmas, na organização das aulas, propostas didáticas, gerando mais instabilidade no meu planejamento como docente.

As resoluções nº 98/2022 e nº 48/2024, que tratam da Bonificação por Resultados, ampliaram a lógica de metas e desempenho dentro da escola. Em diversos momentos, senti uma pressão constante para garantir bons resultados dos estudantes em avaliações externas, mesmo quando as condições básicas de ensino não estavam asseguradas. Essa política acaba promovendo um ambiente de competição, em que a preocupação com os números se sobrepõe ao compromisso com o ensino e aprendizado.

Por fim, a Resolução nº 17/2023, que criou o programa Multiplica SP, trouxe mais uma camada de pressão institucional. Apesar de se apresentar como espaço de formação e valorização docente, senti que a participação era praticamente obrigatória e que nosso trabalho precisava ser constantemente exibido e validado publicamente. Em vez de reconhecimento, o que vi foi um modelo que reforça o desempenho, desconsiderando o tempo e invalidando a vontade de cada docente.

6. PARA ALÉM DAS RESOLUÇÕES

Nem sempre os desafios na organização e na dinâmica escolar surgem diretamente de portarias ou resoluções oficiais da SEDUC-SP. Por muitas vezes, as implementações acontecem de forma mais discreta, por meio de mecanismos institucionais aos quais muitos profissionais da educação sequer têm acesso a sua

fase de idealização. Essas implementações chegam através de encontros formativos, em trabalhos pedagógicos coletivos ou disfarçadas como suporte didático, apoio pedagógico, ferramentas de ensino e outros nomes semelhantes. Em outras palavras, pode se dizer que o Estado vem implantando novas políticas educacionais sem necessariamente revelar suas origens, simples assim. Como exemplos concretos podemos mencionar a introdução do material digital e o uso do sistema de ferramentas *Business Intelligence (BI)*¹⁰.

A partir das análises das resoluções, constatou-se que não há documentos acessíveis que expliquem de maneira objetiva como, por que e para que esses recursos foram implementados.

Durante minha atuação como docente, era frequente, nas aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC), a orientação para o uso dessas ferramentas em nossa prática docente e pela gestão escolar, identificando que o processo de implementação de ambos os exemplos se deu por meio de ações formativas pontuais, comunicados internos e/ou orientações administrativas, e novamente, sem debate público ou participação efetiva da comunidade escolar. Durante a elaboração deste trabalho, foram feitas tentativas de contato com profissionais da área para entender melhor a implementação do *BI*, sem o retorno esperado, não foi possível obter respostas.

Originalmente utilizado no setor privado, em instituições como bancos e grandes empresas para acompanhar a produtividade, desempenho e o alcance de metas, o *BI* foi progressivamente incorporado à rede pública estadual de ensino, carregando consigo a mesma lógica. Desse modo, a ferramenta passou a monitorar de forma sistemática¹¹ os resultados das escolas, dos docentes, dos estudantes e até da gestão pedagógica e administrativa, transformando o cotidiano educacional em uma sucessão de métricas e indicadores. Ou seja, mais do que instrumentos de informação, esses dados acabam por orientar e, em muitos casos, controlar as

¹⁰ Conjunto de processos tecnológicos para coletar, gerenciar e analisar dados organizacionais para gerar *insights* que informam estratégias e operações de negócios. Disponível em: <https://www.ibm.com/br-pt/topics/business-intelligence>. Acesso em: jun. 2025.

¹¹ Abrange desde a frequência dos alunos até a participação em avaliações de larga escala e o engajamento em plataformas de aprendizagem promovidas pela Secretaria da Educação. Os índices dos Painéis Aluno Presente, Prova Paulista, Redação Paulista, Tarefa SP, Alura, Khan Academy e Matific (unificados sob o conceito de Matemática Gameficada) possuem pesos específicos. Estes, ao serem somados, compõem a Nota Final. Adicionalmente, um Índice de Vulnerabilidade das Unidades Escolares é integrado à Nota Final.

práticas pedagógicas, estreitando o espaço para a autonomia docente e para o diálogo com as realidades que a escola está inserida. Esse processo de monitoramento se apoia majoritariamente nos resultados das avaliações externas, com destaque para a Prova Paulista¹², que se tornou o eixo central da política educacional paulista.

Já o segundo exemplo, desenvolvido pelo Centro de Mídias de São Paulo (CMSP)¹³, o material digital foi introduzido substituindo as apostilas impressas do programa Currículo em Ação e outros materiais pedagógicos físicos. Seu uso está vinculado às metas impostas pelo uso do *BI* e do conteúdo exigido na Prova Paulista, seguindo um formato padronizado, elaborado em *slides* e pouco flexível às demandas específicas de cada escola e comunidade, reduzindo o papel do professor a mero executor de conteúdos previamente definidos. Como destaca António Nóvoa (2010, p. 6), ao citar tendências externas à profissão docente, o sistema educacional “tem procurado multiplicar as instâncias de controlo dos professores, por via de uma racionalização do ensino ou de práticas administrativas de avaliação, sublinhando as dimensões técnicas do trabalho docente.”, ou seja, o trabalho do docente é cada vez mais regulado por mecanismos burocráticos e avaliações que enfatizam ações técnicas. Nesse cenário, o ensino perde espaço para um incessante “treino” voltado às avaliações, que se tornam decisivos para o alcance das metas estabelecidas pelo sistema *BI*. Todo esse contexto, presente no ambiente escolar hoje, só reforça que “o ensino é um trabalho burocratizado cuja execução é regulamentada [...] definido por regras administrativas” (Frigotto, 2008, p. 112), e que muito contribui para o esvaziamento do caráter crítico-reflexivo da prática pedagógica e para a instrumentalização da escola pública, revelando um caráter voltada a atender às exigências de eficiência e controle típicas do setor privado e produtivo.

¹² Avaliação Diagnóstica aplicada bimestralmente para os estudantes do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e de todo o Ensino Médio, de forma totalmente digital, por meio do aplicativo do Centro de Mídias de São Paulo.

¹³ Iniciativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para contribuir com a formação dos profissionais da Rede e ampliar a oferta aos alunos de uma educação mediada por tecnologia, a partir de estúdios de TV instalados na sede da Escola de Formação dos Profissionais da Educação (EFAPE) e ao vivo pelo portal do CMSP, pelo aplicativo CMSP e, ainda, pelo canal digital da TV Cultura Educação.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela historicidade, é compreensível que a escola e o processo educacional como um todo não tenha um ponto final definido, tampouco sigam um caminho fixo e exato, já que estão em constante construção e sujeitos a transformações. No entanto, ao refletir sobre essa dinâmica, percebi como a educação nos últimos quatro anos tem sido distanciada de meus objetivos como educador e graduando. A reflexão sobre esse distanciamento e o próprio sentido da minha pesquisa foram impulsionados por uma compreensão já abordada anteriormente nesta pesquisa: a de que educar exige posicionamento, responsabilidade e coerência com nossas escolhas políticas e pedagógicas, como propõe Paulo Freire.

Considerando, por fim, todas as camadas analisadas neste trabalho, fica evidente que a educação pública no contexto da rede estadual de São Paulo tem sido profundamente afetada por normativas que embora sejam apresentadas como inovadoras ou justificadas pela melhora no processo educacional, acabam por esvaziar o sentido mais profundo da escola pública: formar cidadãos críticos e conscientes de suas realidades. Por isso, ao longo deste trabalho, procurei demonstrar como essas transformações não estão ocorrendo de maneira isolada, mas sim dentro de um projeto mais amplo que está redefinindo o papel da escola, do professor e do próprio estudante.

Essa redefinição se dá a partir de uma lógica que prioriza quase que por completo a produtividade, a eficiência e resultados quantitativos. Ainda mais nítido quando posto em um único plano o processo de adoção de plataformas digitais; na implementação de programas e projetos com pouco ou nenhum diálogo; na diminuição da carga horária de disciplinas fundamentais (como as disciplinas de Ciências Humanas); na falta de apoio institucional e pedagógico frente às diversidades, somados à sobrecarga do trabalho docente. Ainda nesse contexto, ressalto a problemática do *BI* e o seu uso, que têm se consolidado como principal mecanismo de pressão institucional a partir do monitoramento contínuo. Nele, tudo e todos são transformados em dados avaliativos; logo, a escola e seus sujeitos estão sendo inteiramente submetidos a essa lógica.

Não se trata aqui de negar o uso de tecnologias ou o valor de novas propostas pedagógicas, mas sim de refletir sobre como e para quem essas mudanças vêm sendo implementadas, reconhecer que, muitas vezes, o discurso da inovação serve mais para atender interesses externos à escola do que para melhorar, de fato, as condições de ensino e aprendizado.

Minhas experiências aqui retratadas mostram como o excesso de normativas, muitas vezes desconectadas da realidade das escolas, tem dificultado cada vez mais nosso trabalho como educadores; e o que temos visto é o crescimento de um modelo de escola onde o professor é reduzido a um executor de tarefas, onde o estudante é tratado como um número em gráficos, e onde a gestão escolar passa a atuar como um agente de cobrança e controle. Nesse contexto, o que falta é a escuta ativa dos docentes e investimento real nas condições de ensino e aprendizado, pois a ausência desse diálogo enfraquece não só o vínculo entre gestão/docentes/estudantes, mas também limita a possibilidade de construção coletiva e impede que soluções verdadeiramente adequadas às necessidades das escolas sejam alcançadas. Todos esses apontamentos reforçam ainda uma lógica autoritária, que desvaloriza a atuação docente e empobrece o processo de ensino e aprendizado, além de atravessar o sentimento transformador de cada indivíduo que poderia estar construindo a escola.

O que defendo - e que sempre enfatizo durante meu trabalho como professor -, é uma escola mais próxima das realidades que a cercam, de seus territórios vividamente construídos, mais sensível às vozes que a constroem cotidianamente.

Reitero ainda que a vivência que tive nas três escolas - que sou muito grato de vivenciar - deixou claro que mesmo diante de diferentes realidades, há desafios comuns que precisam ser enfrentados. É necessário ir além da simples adesão a programas e plataformas e repensar profundamente o que se espera da educação pública e qual é o projeto de sociedade que se deseja construir a partir dela.

Concluir esse trabalho é, na verdade, abrir espaço para novas perguntas e inquietações. Afinal, não é possível falar de educação sem considerar a complexidade dos sujeitos que a compõem, sem reconhecer as contradições do sistema e sem defender a autonomia e a valorização dos estudantes e do trabalho docente. Que este trabalho possa servir como ponto de partida para mais diálogos, trocas e resistências,

e que possamos, como educadores e educadoras, continuar lutando por uma escola pública verdadeiramente democrática, justa e comprometida com a formação de sujeitos críticos, conscientes e atuantes em suas comunidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado>. Acesso em: mar. 2025.

FREIRE, Paulo.; FREIRE, Ana Maria Araújo. (org.) **Política e educação**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. 144 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 213 p.

GIORDANI, A.; GIROTTO, E. D.; SOARES, M. de O. Produzir a política a partir da escola: geografia da educação, docências e espacialidades escolares. **Revista da ANPEGE**, Niterói, v. 18, n. 36, p. 316, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5418/ra2022.v18i36.16308>. Acesso em: 28 jun. 2025.

MELLO, Daniel. *SP: comunidade escolar critica imposição de uso de plataforma digital*. **Agência Brasil**, São Paulo, abr. 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-05/sp-comunidade-escolar-reclama-de-imposicao-de-plataforma-digital>. Acesso em: mar. 2025.

NÓVOA, António. **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

NÓVOA, António. **Relação Escola/Sociedade: Novas respostas para um velho problema**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, 2010. 18 p.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE [REPU] et al. **Redução das Ciências Humanas no currículo da rede estadual paulista** [Nota Técnica]. São Paulo: REPU / Gepud, 28 jan. 2025. Disponível em: <www.repu.com.br/notas-tecnicas>; <www.gepud.com.br>. Acesso em: mar. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Lei Complementar nº 1.361, de 21 de outubro de 2021**. Institui a Bonificação por Resultados – BR, a ser paga aos servidores em exercício nas Secretarias de Estado, na Procuradoria Geral do Estado, na Controladoria Geral do Estado e nas Autarquias. <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2021/lei.complementar-1361-21.10.2021.html>. Acesso em: abr. 2025.

SÃO PAULO (Estado). **Sala do Futuro: Educação de SP oferece material digital inédito para professores da rede**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 24 abr. 2023. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/sala-futuro-educacao-de-sp-oferece-material-digital-inedito-para-professores-da-rede/>. Acesso em: maio 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Prova Paulista – Definição**. Disponível em: <https://atendimento.educacao.sp.gov.br/knowledgebase/article/SED-07412/pt-br>. Acesso em: jun. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 107, de 28 de outubro de 2021**. Estabelece as diretrizes para organização curricular dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em: <https://cpp.org.br/resolucao-seduc-107-2021-organizacao-curricular-dos-anos-iniciais-e-finais-do-ensino-fundamental-da-rede-estadual-de-ensino-de-sp/>. Acesso em: abr. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 15, de 14 de fevereiro de 2022**. Dispõe sobre a carga horária de expansão do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 17, de 12 de maio de 2023**. Institui o “Programa Multiplica SP #Professores” no âmbito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 37, de 1º de junho de 2022**. Dispõe sobre as diretrizes gerais do Programa Ensino Integral (PEI).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 48, de 10 de julho de 2024**. Altera a Resolução SEDUC nº 31, de 29 de abril de 2022, e dá providências correlatas.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 7, de 11 de janeiro de 2021**. Estabelece diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de São Paulo.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 97, de 8 de outubro de 2021**. Estabelece as diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de São Paulo.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 98, de 15 de dezembro de 2022**. Dispõe sobre fixação de metas do IDEB, para fins de Bonificação por Resultados.

SP tem 57% de professores não concursados na rede estadual de ensino, aponta Censo Escolar 2023. **g1 SP**. São Paulo, fev. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2024/02/22/sp-tem-57percent-de-professores-nao-concursados-na-rede-estadual-de-ensino-aponta-censo-escolar-2023.ghtml>. Acesso em: dez. 2024.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 4. ed. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 317 p.