

VIGIAR E PADRONIZAR – ANÁLISE DA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA FREIREANA FRENTE À RACIONALIDADE TECNICISTA QUE AFETA OS EDUCANDOS POBRES NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

**SURVEILLANCE AND STANDARDIZATION – AN ANALYSIS OF FREIREAN
EMANCIPATORY EDUCATION IN THE FACE OF THE TECHNICIST
RATIONALITY AFFECTING POOR STUDENTS IN CONTEMPORARY BRAZIL**

**VIGILAR Y ESTANDARIZAR – UN ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN
EMANCIPADORA FREIREANA FRENTE A LA RACIONALIDAD TECNICISTA QUE
AFECTA A LOS ESTUDIANTES POBRES EN EL BRASIL CONTEMPORÁNEO**

José Neto de Oliveira Felipe¹, Edimar Fonseca da Fonseca², Nikolas Corrent³, Thiago Cedrez da Silva⁴, Angélica Bittencourt Galiza⁵, Isadora Cristina Cardoso de Vasconcelos⁶, Bettina Sá D'Alessandro⁷, Alcione Aparecida da Silva⁸, Kellen Cristhina Vieira Araujo⁹, Edinara Rodrigues Gomes¹⁰, Patricia Coêlho Lopes¹¹, Juvan da Cunha Ferreira¹², Flávia Vitória Oliveira Almeida¹³, Simone Maia Bezerra¹⁴, Kátia Ferreira de Souza¹⁵, Michely Castro Neves do Amaral¹⁶

¹ Mestre em Ensino de Física, Faculdade de Caldas Novas (UNICALDAS), Caldas Novas, Goiás, Brasil.
E-mail: profnetomatfis@gmail.com

² Doutor em Educação em Ciências, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Caçapava do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: fonsaca.edimar@gmail.com

³ Doutor em História, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Prudentópolis, Paraná, Brasil.
E-mail: nik_corrent@hotmail.com

⁴ Doutor em História, Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Paulista, Pernambuco, Brasil.
E-mail: thiago.cedrez@ufpe.br

⁵ Doutoranda em Educação, Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, Pará, Brasil.
E-mail: angelicagaliza@yahoo.com.br

⁶ Doutora em Direito, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, Brasil. E-mail: isa-vasconcelos@live.com

⁷ Doutoranda em Administração, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: dalessandrosabetina@gmail.com

⁸ Doutoranda em Educação para Ciência e Matemática, Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil. E-mail: alcionesilva2327@gmail.com

⁹ Mestranda em Letras, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), Crato, Ceará, Brasil.
E-mail: kellencva@hotmail.com

¹⁰ Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal Sul Rio-Grandense (IFSUL), Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: edinarar.gomes@gmail.com

¹¹ Mestranda em Letras, Universidade Regional do Cariri (URCA), Jardim, Ceará, Brasil.
E-mail: patelaisy@gmail.com

¹² Especialista em Direito Público e Direito Educacional, Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, Tocantins, Brasil. E-mail: Juvan.cunha@mail.uft.edu.br

¹³ Graduada em Psicologia, Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr), Parnaíba, Piauí, Brasil.
E-mail: ovitoria936@gmail.com

¹⁴ Mestranda em Educação, Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, Tocantins, Brasil.
E-mail: simonemaiabezerra@seduc.to.gov.br

¹⁵ Especialista, Faculdade Prominas, Palmas, Tocantins, Brasil. E-mail: katia.aurora@hotmail.com

¹⁶ Especialista em Supervisão e Orientação., Universidade do Estado do Tocantins (UNITINS), Palmas, Tocantins, Brasil. E-mail: michelyneves80@gmail.com

DOI: 10.54899/dcs.v23i87.4504

Recibido: 07/01/2026 | **Aceptado:** 30/01/2026 | **Publicación en línea:** 06/02/2026.

RESUMO

Nas últimas décadas, a educação pública brasileira tem sido atravessada por reformas orientadas por métricas de desempenho, padronizações curriculares, plataformas digitais de monitoramento e políticas de responsabilização que reconfiguram o cotidiano escolar sob a lógica da eficiência, do controle e da produtividade. Nesse cenário, a escola passa a operar cada vez mais como espaço de vigilância permanente, no qual tempos, conteúdos, avaliações e práticas docentes são rigidamente prescritos por dispositivos técnicos e gerenciais que reduzem a complexidade do ato educativo a indicadores quantificáveis. Tal racionalidade tecnicista incide de modo particularmente severo sobre estudantes das camadas populares, historicamente submetidos a processos de escolarização mínimos, utilitaristas e disciplinadores, que tendem a restringir sua formação crítica e sua participação política. Diante dessa tensão, o presente artigo toma como objeto de análise o confronto entre a pedagogia freireana e os dispositivos contemporâneos de padronização e controle que estruturam a educação básica brasileira, investigando como tais mecanismos impactam a experiência escolar de estudantes pobres. Como pergunta de partida, indaga-se: em que medida a racionalidade tecnicista e vigilante que organiza as políticas educacionais atuais inviabiliza – ou tensiona – a construção de práticas pedagógicas verdadeiramente emancipadoras, e quais possibilidades de resistência podem ser construídas a partir do horizonte crítico freireano? Teoricamente, fizemos uso central dos trabalhos de Freire (1959; 1979; 1992; 1997; 2011; 2013; 2014; 2015) e dialogando com Apple (1999; 2006; 2008; 2011; 2012), Ball (1994; 2005; 2007; 2008), Giroux (1997; 2000; 2011; 2013; 2014; 2022; 2024), hooks (1999; 2003; 2009; 2015; 2018; 2022), Foucault (2008; 2009; 2014; 2020), Antunes (2005; 2006; 2009; 2017; 2018), Antunes e Pinto (2017), Dardot e Laval (2014; 2016; 2019), Laval (2019), Saviani (1996; 2006; 2008; 2012; 2013), Zuboff (1995; 2019), Han (2015; 2017; 2025), Chomsky (1998), entre outros. A pesquisa assume caráter qualitativo (Minayo, 2007), de natureza bibliográfica e analítico-interpretativa (Gil, 2008), articulando crítica social, teoria pedagógica e análise compreensiva (Weber, 1949). Os resultados indicam que a racionalidade tecnicista e vigilante converte a escola pública em espaço de controle, padronização e intensificação do trabalho docente, restringindo a autonomia pedagógica e a formação crítica dos estudantes. A dataficação das aprendizagens, a performatividade avaliativa e a platformização do ensino reduzem a experiência educativa a indicadores mensuráveis e empobrecem o currículo. Em contrapartida, práticas inspiradas na pedagogia de Paulo Freire – centradas no diálogo, na problematização e na produção coletiva do conhecimento – demonstram potencial de resistência e reumanização do cotidiano escolar. Desse modo, a educação emancipatória afirma-se como alternativa concreta às lógicas de controle.

Palavras-chave: Pedagogia Freireana. Tecnicismo Educacional. Vigilância Escolar. Emancipação.

ABSTRACT

In recent decades, Brazilian public education has been shaped by reforms guided by performance metrics, curriculum standardization, digital monitoring platforms, and accountability policies that reconfigure everyday school life under the logic of efficiency, control, and productivity. In this context, schools increasingly operate as spaces of permanent surveillance, in which time, content, assessments, and teaching practices are rigidly prescribed by technical and managerial devices

that reduce the complexity of educational processes to quantifiable indicators. This technicist rationality affects students from working-class backgrounds particularly harshly, as they have historically been subjected to minimal, utilitarian, and disciplinary forms of schooling that restrict critical formation and political participation. In light of this tension, this article analyzes the confrontation between Freirean pedagogy and contemporary mechanisms of standardization and control that structure Brazilian basic education, examining how these processes impact the school experiences of poor students. The guiding research question asks to what extent the technicist and surveillance-oriented rationality organizing current educational policies undermines – or places under tension – the construction of genuinely emancipatory pedagogical practices, and what possibilities for resistance may emerge from the Freirean critical horizon. The theoretical framework is grounded primarily in the works of Freire (1959; 1979; 1992; 1997; 2011; 2013; 2014; 2015), in dialogue with Apple (1999; 2006; 2008; 2011; 2012), Ball (1994; 2005; 2007; 2008), Giroux (1997; 2000; 2011; 2013; 2014; 2022; 2024), hooks (1999; 2003; 2009; 2015; 2018; 2022), Foucault (2008; 2009; 2014; 2020), Antunes (2005; 2006; 2009; 2017; 2018), Antunes and Pinto (2017), Dardot and Laval (2014; 2016; 2019), Laval (2019), Saviani (1996; 2006; 2008; 2012; 2013), Zuboff (1995; 2019), Han (2015; 2017; 2025), Chomsky (1998), among others. The study adopts a qualitative approach (Minayo, 2007), with a bibliographic and analytical-interpretive design (Gil, 2008), articulating social critique, pedagogical theory, and comprehensive analysis (Weber, 1949). The findings indicate that technicist and surveillance-based rationality transforms public schools into spaces of control, standardization, and intensification of teaching labor, restricting pedagogical autonomy and students' critical formation. The datafication of learning, evaluative performativity, and platformization of teaching reduce educational experience to measurable indicators and impoverish the curriculum. Conversely, practices inspired by Paulo Freire's pedagogy – centered on dialogue, problematization, and the collective production of knowledge – demonstrate potential for resistance and rehumanization of everyday school life. Thus, emancipatory education asserts itself as a concrete alternative to logics of control.

Keywords: Freirean Pedagogy. Educational Technicism. School Surveillance. Emancipation.

RESUMEN

En las últimas décadas, la educación pública brasileña ha sido atravesada por reformas orientadas por métricas de desempeño, estandarización curricular, plataformas digitales de monitoreo y políticas de responsabilización que reconfiguran la vida escolar cotidiana bajo la lógica de la eficiencia, el control y la productividad. En este escenario, la escuela pasa a operar cada vez más como un espacio de vigilancia permanente, en el que los tiempos, los contenidos, las evaluaciones y las prácticas docentes son rígidamente prescritos por dispositivos técnicos y gerenciales que reducen la complejidad del acto educativo a indicadores cuantificables. Esta racionalidad tecnicista incide de manera particularmente severa sobre los estudiantes de las clases populares, históricamente sometidos a procesos de escolarización mínimos, utilitaristas y disciplinarios, que tienden a restringir su formación crítica y su participación política. Frente a esta tensión, el presente artículo tiene como objeto de análisis la confrontación entre la pedagogía freireana y los dispositivos contemporáneos de estandarización y control que estructuran la educación básica brasileña, investigando cómo dichos mecanismos impactan la experiencia escolar de los estudiantes pobres. La pregunta orientadora indaga en qué medida la racionalidad tecnicista y vigilante que organiza las políticas educativas actuales inviabiliza – o tensiona – la construcción de prácticas pedagógicas verdaderamente emancipadoras, y qué posibilidades de resistencia

pueden construirse a partir del horizonte crítico freireano. Teóricamente, el estudio se apoya centralmente en las obras de Freire (1959; 1979; 1992; 1997; 2011; 2013; 2014; 2015), en diálogo con Apple (1999; 2006; 2008; 2011; 2012), Ball (1994; 2005; 2007; 2008), Giroux (1997; 2000; 2011; 2013; 2014; 2022; 2024), hooks (1999; 2003; 2009; 2015; 2018; 2022), Foucault (2008; 2009; 2014; 2020), Antunes (2005; 2006; 2009; 2017; 2018), Antunes y Pinto (2017), Dardot y Laval (2014; 2016; 2019), Laval (2019), Saviani (1996; 2006; 2008; 2012; 2013), Zuboff (1995; 2019), Han (2015; 2017; 2025), Chomsky (1998), entre otros. La investigación adopta un enfoque cualitativo (Minayo, 2007), de carácter bibliográfico y analítico-interpretativo (Gil, 2008), articulando crítica social, teoría pedagógica y análisis comprensivo (Weber, 1949). Los resultados indican que la racionalidad tecnicista y vigilante convierte a la escuela pública en un espacio de control, estandarización e intensificación del trabajo docente, restringiendo la autonomía pedagógica y la formación crítica de los estudiantes. La datificación de los aprendizajes, la performatividad evaluativa y la plataformización de la enseñanza reducen la experiencia educativa a indicadores medibles y empobrecen el currículo. En contrapartida, las prácticas inspiradas en la pedagogía de Paulo Freire – centradas en el diálogo, la problematización y la producción colectiva del conocimientos – demuestran potencial de resistencia y rehumanización de la vida escolar cotidiana. De este modo, la educación emancipadora se afirma como una alternativa concreta frente a las lógicas de control.

Palabras clave: Pedagogía Freireana. Tecnicismo Educativo. Vigilancia Escolar. Emancipación.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO: ENTRE A PEDAGOGIA FREIREANA E OS DISPOSITIVOS DE PADRONIZAÇÃO E VIGILÂNCIA – RACIONALIDADE TECNICISTA, CONTROLE ESCOLAR E OS LIMITES À EMANCIPAÇÃO DE ESTUDANTES DAS CAMADAS POPULARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Antes de qualquer recorte técnico ou normativo, é preciso, com certa honestidade histórica, olhar o chão concreto da escola brasileira e reconhecer quem são os sujeitos que ali permanecem, resistem e, muitas vezes, sobrevivem: crianças, jovens e adultos das camadas populares, marcados por trajetórias de precariedade material, insegurança alimentar, violência territorializada e trabalho precoce, isto é, vidas que já chegam à sala de aula atravessadas por desigualdades que não nasceram nelas, mas na própria estrutura social que organiza quem pode ter, quem pode falar e quem deve apenas obedecer. E ainda, quando esses educandos não compreendem a dinâmica estrutural que produz a pobreza como destino aparente, a escola corre o risco de naturalizar o sofrimento como falha individual, como incapacidade, como “falta de esforço”, apagando as determinações históricas do problema. Por isso, a pedagogia freireana

adquire um valor quase ético, quase vital, pois convida ao estranhamento do mundo dado e à pergunta incômoda: por que vivemos assim, quem se beneficia disso, quem decide o que nos falta? Nessa direção, como lembra Freire, “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (2011, p. 11), isto é, antes de aprender conteúdos, o educando precisa decifrar as forças sociais que moldam sua própria existência. De modo complementar, essa compreensão também exige perceber que a educação nunca é neutra, nunca é apenas técnica, mas atravessada por disputas políticas profundas. Apple explicita essa dimensão ao afirmar que “[...] a educação está sempre implicada em relações de poder” (2011, p. 3), evidenciando que a escola participa ativamente da produção – ou da contestação – das desigualdades. Assim sendo, quando o estudante pobre passa a perguntar se sua condição é natural ou estrutural, se a pobreza é falha pessoal ou resultado histórico, inaugura-se um movimento de consciência crítica que desloca a culpa do indivíduo para o sistema, abrindo espaço para a indignação, para o diálogo e, sobretudo, para a possibilidade de transformação coletiva.

Em contrapartida, os homens do povo (o *povão*, como se costuma dizer) continuaram a ser educados basicamente segundo o método tradicional, e, mais que isso, não só continuaram a ser educados à revelia dos métodos novos, como também jamais reivindicaram tais procedimentos. Os pais das crianças pobres têm uma consciência muito clara de que a aprendizagem implica a aquisição de conteúdos mais ricos, têm uma consciência muito clara de que a aquisição desses conteúdos não se dá sem esforço, não se dá de modo espontâneo; conseqüentemente, têm uma consciência muito clara de que para se aprender é preciso disciplina. [...] e o papel do professor é o de garantir que o conhecimento seja adquirido, às vezes mesmo contra a vontade imediata da criança, que espontaneamente não tem condições de enveredar para a realização dos esforços necessários à aquisição dos conteúdos mais ricos e sem os quais ela não terá vez, não terá chance de participar da sociedade (Saviani, 2008, p. 79).

Nesse cenário mais amplo, quando deslocamos o olhar do cotidiano da sala de aula para o plano das políticas públicas, torna-se impossível ignorar que a educação brasileira, nas últimas décadas, passou a ser atravessada por um conjunto persistente de reformas gerencialistas¹⁷ que não surgem do acaso, mas de uma racionalidade internacionalizada, impulsionada por organismos

¹⁷ Nas últimas décadas, observa-se a consolidação de um conjunto persistente de reformas gerencialistas que não emerge do acaso nem de demandas pedagógicas internas, mas de uma racionalidade internacionalizada que passa a tratar a escola como um problema de eficiência, desempenho e controle de resultados. Impulsionadas por organismos multilaterais, consultorias privadas e governos nacionais, tais reformas importam para o campo educacional categorias oriundas do mundo empresarial, como metas, indicadores, produtividade e accountability, reduzindo a complexidade dos processos formativos a métricas padronizadas. Nesse enquadramento, a educação deixa de ser compreendida prioritariamente como direito social e prática emancipatória e passa a operar sob uma lógica instrumental, na qual a gestão, a comparação de resultados e a responsabilização individual obscurecem as desigualdades estruturais e reconfiguram o sentido público da escola. Ver: Dardot, Pierre; Laval, Christian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

multilaterais, consultorias privadas e governos que passaram a tratar a escola como problema de eficiência, e não de justiça social. À medida que esse ideário se consolida, a linguagem pedagógica vai sendo lentamente substituída por vocábulos empresariais – metas, produtividade, desempenho, entrega de resultados, custo-benefício –, como se ensinar fosse equivalente a gerir estoques ou otimizar processos logísticos. E, assim, quase sem alarde, instala-se uma mutação silenciosa na própria identidade da instituição escolar: aquilo que antes era concebido como direito social passa a ser remodelado como serviço competitivo, como produto ofertado a “clientes”. Nessa direção, Ball (2005, p. 144) afirma que “[...] uma onda instável, desigual, mas aparentemente imparável de ideias de reforma está permeando e reorientando os sistemas educacionais”, destacando que tais mudanças não alteram apenas o que fazemos, mas “mudam quem somos”, isto é, reconfiguram subjetividades docentes e discentes. Apple explicita com clareza o destino dessa conversão mercantil ao sustentar que “[...] sob várias formas de neoliberalismo, não apenas as escolas são transformadas em mercadorias de mercado, mas também as nossas crianças” (2006, p. 35), frase dura, incômoda, mas necessária, pois revela o grau de naturalização do comércio simbólico que passa a atravessar o espaço escolar. Logo, o que se vende como modernização, inovação ou eficiência administrativa, na prática, frequentemente significa a incorporação da lógica empresarial ao coração da educação pública, deslocando o eixo do debate pedagógico para a gestão de resultados, como se a complexidade humana do aprender pudesse ser comprimida em planilhas e gráficos. Desse modo, mais do que reformas técnicas, trata-se de uma mudança de racionalidade, de uma nova forma de governar a escola, que substitui o compromisso coletivo pelo cálculo individual e prepara o terreno para as etapas seguintes de controle e padronização que se intensificam no cotidiano escolar.

Além disso, quando essas reformas gerencialistas se materializam no cotidiano das redes públicas, elas deixam de serem abstrações e assumem feições muito concretas, quase palpáveis, isto é, passam a organizar a vida escolar por meio de números, gráficos, tabelas comparativas, metas anuais e indicadores que prometem traduzir a complexidade do ensinar em percentuais de desempenho. A qualidade da escola, que antes poderia ser discutida em termos de relações pedagógicas, vínculos comunitários, projetos culturais ou processos formativos de longo prazo, passa a ser progressivamente reduzida a índices como IDEB, médias padronizadas, rankings municipais e estaduais, relatórios de fluxo, taxas de aprovação, frequência, proficiência, como se o sentido da educação pudesse ser comprimido em uma planilha de Excel. E ainda, pouco a pouco, cria-se uma atmosfera de competição permanente, em que escolas disputam posições, gestores

disputam metas e professores disputam resultados, produzindo uma “pedagogia da comparação” contínua, na qual cada sujeito se vê permanentemente avaliado, classificado, exposto. Ball descreve com precisão esse ambiente ao afirmar que as performances “[...] servem como medidas de produtividade ou de ‘qualidade’, representando o valor de um indivíduo ou organização dentro de um campo de julgamento” (2008, p. 50), o que significa que a própria identidade profissional passa a ser definida por aquilo que é mensurável, e não pelo que é eticamente relevante. De modo ainda mais incisivo, Dardot e Laval colocam no centro do problema a própria racionalidade que sustenta essa cultura de resultados: “[...] a medição do desempenho tornou-se a tecnologia elementar das relações de poder nos serviços públicos, uma verdadeira obsessão de controle dos agentes” (2014, p. 351), revelando que a avaliação deixa de ser instrumento diagnóstico e converte-se em dispositivo disciplinar. Dessa forma, o que se apresenta como transparência e eficiência frequentemente opera como mecanismo de normalização, induzindo docentes e escolas a ajustarem suas práticas apenas ao que é testável, priorizando conteúdos cobrados nas provas externas, treinando estudantes para o formato do exame, reduzindo experiências artísticas, debates críticos e investigações mais lentas, porque “não contam pontos”. Em razão disso, a escola passa a ensinar menos para formar sujeitos e mais para produzir evidências estatísticas, instaurando um clima de ansiedade coletiva em que ensinar se confunde com performar, aprender se confunde com pontuar, e educar se transforma, quase imperceptivelmente, em administrar indicadores.

Por outro lado, quando a lógica das métricas se articula às políticas curriculares nacionais, especialmente à institucionalização de bases comuns, matrizes de referência e documentos prescritivos de aprendizagem, o que se observa é um movimento ainda mais profundo de estreitamento da experiência escolar, pois o currículo deixa de ser construção coletiva, histórica e situada para converter-se em roteiro padronizado, previamente sequenciado, organizado por habilidades mínimas, descritores e competências fragmentadas, como se ensinar fosse simplesmente cumprir etapas de um manual técnico. Quase sem que se perceba, o trabalho docente vai sendo gradativamente capturado por apostilas, plataformas de planejamento automático, trilhas obrigatórias, cronogramas fechados e simulados periódicos que ditam o ritmo da aula, determinam o que pode ou não pode ser ensinado, sugerem inclusive as perguntas que devem ser feitas, reduzindo a autonomia intelectual do professor a um espaço cada vez mais estreito. Apple já alertava para esse processo ao afirmar que “[...] o currículo nunca é apenas conhecimento; ele é sempre o resultado de seleções que expressam interesses sociais e políticos

específicos” (2008, p. 14), isto é, aquilo que aparece como neutralidade técnica é, na verdade, decisão ideológica sobre quais saberes são legítimos e quais experiências podem ser silenciadas. Observa-se, complementarmente, que essa padronização não opera somente no plano do conteúdo, mas também no plano do comportamento docente, pois, como Ball (2008) descreve, a performatividade “[...] funciona como uma tecnologia de controle que orienta o que os professores devem fazer e como devem fazer” (p. 58), deslocando o julgamento profissional para protocolos externos. Dessa maneira, o currículo vai sendo progressivamente desidratado de conflitos, memórias locais, debates políticos e problematizações sociais, tornando-se uma sequência operacional voltada ao que é avaliável, treinável e mensurável. Em muitas escolas públicas, isso se traduz em cenas bastante conhecidas: professores correndo para “fechar conteúdo”, turmas inteiras treinando modelos de prova, semanas pedagógicas dedicadas a interpretar planilhas de desempenho, enquanto projetos artísticos, discussões comunitárias ou investigações mais longas são adiadas porque “não caem na avaliação”. Logo, aquilo que deveria ampliar horizontes culturais termina por estreitar expectativas, transformando o currículo em instrumento de conformação e não de emancipação, como se a escola existisse menos para produzir sentido e mais para garantir alinhamento a padrões previamente definidos.

Essas novas tecnologias de política não apenas mudam o que os professores fazem; elas mudam quem os professores são. Elas produzem novos tipos de subjetividades docentes organizadas em torno de exigências performativas, julgamentos externos e resultados mensuráveis. Quadros curriculares, metas, padrões e regimes de avaliação atuam de forma articulada para redefinir o ensino como entrega de resultados previamente especificados. Nesse processo, o julgamento profissional é deslocado pela conformidade, e a pedagogia é reduzida à gestão de indicadores de desempenho, em vez de constituir um engajamento ético e intelectual com os estudantes e com o conhecimento (Ball, 2007, p. 43-44, tradução nossa).

Desse modo, à medida que essas padronizações curriculares se combinam com a expansão acelerada das tecnologias educacionais, o que emerge não é simplesmente uma modernização instrumental da escola, mas uma transformação silenciosa de sua própria lógica de funcionamento, pois plataformas digitais, ambientes virtuais, sistemas de gestão acadêmica e softwares de acompanhamento em tempo real passam a organizar o trabalho pedagógico com uma precisão quase industrial, convertendo presenças em dados, atividades em cliques, participação em gráficos, aprendizagem em rastros estatísticos permanentemente arquivados. E, nesse contexto, a promessa de inovação – vendida como personalização, eficiência e agilidade – frequentemente encobre um processo muito mais profundo de “datificação da vida escolar”, em

que cada gesto do estudante e cada decisão do professor se tornam informações capturáveis, analisáveis e comparáveis. De repente, a aula deixa de ser apenas encontro humano e passa a ser também interface, painel, dashboard, relatório automático; o professor, antes autor do percurso didático, transforma-se em operador de sistemas; o estudante, por sua vez, é traduzido em indicadores de engajamento, tempo de tela, taxa de conclusão, padrões comportamentais. Nessa direção, Zuboff (2019, p. 95) afirma: “[...] o capitalismo de vigilância reivindica a experiência humana como matéria-prima gratuita para práticas comerciais de extração, previsão e controle”, o que ajuda a compreender por que até os momentos mais íntimos da aprendizagem passam a ser convertidos em dados exploráveis. De modo igualmente crítico, Han observa que essa nova forma de poder já não precisa de coerção explícita, pois se infiltra na própria subjetividade: “[...] o controle é internalizado, cada um se vigia e se explora voluntariamente” (2015, p. 44), indicando que o monitoramento digital produz sujeitos que se autocontrolam para performar melhor dentro do sistema. Com base nisso, não se trata apenas de tecnologia a serviço do ensino, mas de uma reconfiguração política do espaço escolar, em que algoritmos sugerem ritmos, recomendam conteúdos, classificam desempenhos e antecipam “riscos”, instaurando uma “pedagogia preditiva” que decide, previamente, o que cada estudante pode ou não pode alcançar. Como resultado, o que parecia ferramenta de apoio torna-se arquitetura invisível de governo, naturalizando a ideia de que aprender é deixar rastros, de que ensinar é alimentar bancos de dados, de que educar é gerir fluxos informacionais, deslocando o centro da relação pedagógica do diálogo para a vigilância contínua.

Nesse ponto, quando observamos com mais atenção o que acontece dentro dos muros escolares – os sinais que tocam, os corredores enfileirados, as câmeras nos pátios, os registros de presença minuto a minuto, os relatórios de comportamento, os mapas de rendimento, as planilhas que classificam turmas “fortes” e “fracas” – torna-se difícil sustentar a imagem romântica da escola como espaço neutro de aprendizagem, pois, na prática, ela se organiza por uma arquitetura minuciosa de vigilância que distribui corpos no espaço, regula deslocamentos, determina quando falar, quando calar, quando sentar, quando produzir. E ainda, quanto mais se intensificam as políticas de controle por desempenho, mais esse ambiente assume feições de observação contínua, quase laboratorial, como se cada estudante fosse permanentemente examinado e cada professor permanentemente auditado. Não se pode ignorar que tal racionalidade não é nova, mas encontra raízes históricas profundas nas sociedades disciplinares modernas; como lembra Foucault (2014), ao analisar o nascimento das instituições de confinamento, a escola integra um

conjunto de dispositivos que têm por função “[...] vigiar, hierarquizar e normalizar os indivíduos”, produzindo sujeitos dóceis e úteis (p. 177). De forma ainda mais direta, Foucault (2014, p. 183) afirma: “[...] o exame combina as técnicas da vigilância hierárquica e as da sanção normalizadora”, revelando que avaliar nunca é apenas medir, mas também classificar, punir, ajustar condutas. Quando transportamos essa lógica para o presente, percebemos que o boletim, o teste padronizado, a rubrica comportamental e o relatório digital cumprem função semelhante ao antigo olhar panóptico¹⁸: fazem com que todos se sintam observados, mesmo quando ninguém está olhando. Em razão disso, professores passam a antecipar julgamentos externos, adequando aulas ao que será cobrado; estudantes aprendem a comportar-se para evitar registros negativos; gestores monitoram números para escapar de sanções administrativas. Daí decorre que, a experiência educativa vai sendo atravessada por uma sensação difusa de controle permanente, como se o erro não fosse parte do processo formativo, mas falha a ser corrigida estatisticamente, convertendo a escola, pouco a pouco, em um espaço mais preocupado em disciplinar do que em compreender, mais dedicado a ordenar do que a emancipar.

De maneira progressiva, e quase sem que a comunidade escolar perceba a extensão do processo, o controle que antes recaía sobre avaliações e registros expandem-se para dimensões ainda mais íntimas do trabalho pedagógico, alcançando o próprio tempo, o conteúdo e os modos de agir de professores e estudantes, como se cada minuto da experiência educativa precisasse ser racionalizado, aproveitado, otimizado. Os cronogramas tornam-se rígidos, as aulas passam a obedecer a sequências pré-estabelecidas, os planos didáticos são convertidos em checklists, os conteúdos são distribuídos em “pacotes” semanais e o professor, pressionado por metas, precisa comprovar, em relatórios sucessivos, que cumpriu exatamente aquilo que estava prescrito, ainda que a turma real, concreta, viva, demande outros caminhos. Ao mesmo tempo, os estudantes são submetidos a testes frequentes, simulados, rastreabilidade digital, monitoramento de presença, registro de comportamento, isto é, a uma cadeia de verificação contínua que transforma aprender

¹⁸ No contexto da educação digitalizada, os relatórios educacionais, as plataformas de monitoramento e os sistemas de acompanhamento em tempo real passam a cumprir uma função análoga ao antigo olhar panóptico, descrito por Michel Foucault, ao instaurarem um regime permanente de visibilidade e vigilância sobre estudantes e professores. Assim como no panoptismo, não é a observação contínua em si que garante o controle, mas a internalização da possibilidade constante de estar sendo observado, o que induz à autorregulação, à conformidade e à normalização dos comportamentos. O olhar panóptico contemporâneo desloca-se do espaço arquitetônico da prisão ou da escola disciplinar clássica para interfaces digitais, dashboards, métricas de desempenho e registros automatizados, que tornam cada ação mensurável, comparável e passível de correção. Nesse processo, a vigilância deixa de ser episódica e torna-se estrutural, operando de forma difusa, silenciosa e legitimada pelo discurso da eficiência, da transparência e da melhoria da aprendizagem, ao mesmo tempo em que aprofunda mecanismos de controle pedagógico e de disciplinamento subjetivo. Ver: Foucault, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

em demonstrar desempenho. Essa dinâmica aproxima a escola de uma lógica fabril, em que o ensinar se fragmenta em tarefas técnicas e a criatividade docente é substituída por execução padronizada. Antunes descreve com precisão esse deslocamento ao afirmar que “[...] o trabalho contemporâneo é cada vez mais submetido a formas intensas de controle, padronização e mensuração, aproximando-se de uma lógica produtiva que subordina o sujeito ao ritmo do sistema” (2009, p. 119). Quando analisam a racionalidade neoliberal aplicada aos serviços públicos, Dardot e Laval observam que ela impõe uma norma geral segundo a qual “[...] cada atividade deve tornar-se calculável, comparável e permanentemente avaliada” (2016, p. 284), de modo que nada escapa à lógica do desempenho. Dessa maneira, a sala de aula passa a se assemelhar a uma linha de montagem simbólica: há tempos cronometrados para cada atividade, conteúdos mínimos a “entregar”, resultados a comprovar, desvios a corrigir. E, nesse cenário, o professor deixa de ser intelectual criador de percursos formativos para tornar-se executor de scripts, enquanto o estudante é reduzido a unidade de produção de evidências avaliativas. A educação, desse modo, vai perdendo sua dimensão de encontro imprevisível, de descoberta lenta, de elaboração coletiva, sendo comprimida em fluxos acelerados que privilegiam a eficiência operacional em detrimento da formação humana, instaurando um cotidiano em que todos correm, mas poucos sabem exatamente para onde.

A lógica que se instala no interior das instituições educacionais passa a reproduzir, com impressionante fidelidade, os princípios organizacionais do mundo empresarial. O trabalho pedagógico é decomposto em tarefas parciais, rigidamente prescritas, mensuradas e avaliadas, enquanto o tempo escolar é submetido a cronogramas cada vez mais densos e controlados. Nessa dinâmica, o professor deixa de ser autor de seu trabalho e passa a operar como executor de procedimentos definidos externamente, respondendo a metas, indicadores e padrões de desempenho. A educação, assim organizada, tende a assumir a forma de um processo produtivo seriado, no qual ensinar e aprender são subordinados à lógica da eficiência, da produtividade e do controle permanente (Antunes; Pinto, 2017, p. 94).

Nesse encadeamento de transformações, quase como se fosse à etapa final de um processo silencioso de reconfiguração institucional, o que se consolida é a própria redefinição do sentido da educação, pois aquilo que historicamente se vinculava à formação integral, à produção de consciência e à experiência cultural compartilhada passa a ser reinterpretado como simples performance mensurável, isto é, aprender deixa de significar compreender o mundo para significar atingir metas, bater índices, cumprir padrões estatísticos previamente estabelecidos. E, nesse movimento, a escola passa a operar segundo uma “gramática empresarial” bastante familiar: há produtividade esperada, há rankings comparativos, há bonificações por resultado, há

sanções por baixo desempenho, como se estudantes fossem unidades de rendimento e professores gestores de capital humano. Pouco a pouco, a linguagem do cuidado pedagógico é substituída por expressões técnicas – eficiência, entrega, evidência, output –, produzindo um deslocamento simbólico profundo, em que educar se aproxima mais de administrar do que de dialogar. Han (2017, p. 27) sintetiza essa mutação ao afirmar: “[...] a sociedade do desempenho transforma cada sujeito em empresário de si mesmo”, evidenciando que o controle já não precisa vir de fora, pois cada indivíduo internaliza a exigência de superar metas continuamente. De modo convergente, Giroux adverte que essa lógica invade a própria cultura escolar, corroendo seu horizonte democrático. Segundo ele, “[...] a linguagem do mercado reduz a educação a treinamento e esvazia sua responsabilidade pública” (2014, p. 12), convertendo o direito social em mercadoria competitiva. Nessas condições, a avaliação deixa de ser momento reflexivo para tornar-se tribunal permanente; o erro deixa de ser parte do processo formativo para virar déficit; o estudante deixa de ser sujeito histórico para tornar-se dado comparável. O cotidiano escolar, de maneira direta, passa a produzir ansiedade, autocobrança e medo do fracasso, instaurando uma subjetividade permanentemente em débito, que precisa provar seu valor a cada teste, a cada relatório, a cada gráfico divulgado. Dessa maneira, aquilo que poderia ser espaço de descoberta, pausa e elaboração crítica transforma-se em arena de competição contínua, aproximando simbolicamente a escola de dispositivos disciplinares e empresariais que organizam a vida por metas, prazos e resultados, como se o sentido da existência pudesse caber em indicadores trimestrais.

Convém observar, entretanto, que todo esse aparato de métricas, plataformas, padronizações e controles não se distribuem de maneira neutra sobre os corpos que habitam a escola, pois seus efeitos recaem com intensidade desigual, atingindo, sobretudo, os estudantes das periferias urbanas, das zonas rurais empobrecidas, das famílias trabalhadoras que historicamente tiveram negado o acesso aos bens culturais mais amplos. Isto é, justamente aqueles que mais necessitariam de uma formação crítica, densa e humanizadora, acabam recebendo, paradoxalmente, a versão mais estreita, utilitarista e apressada da escolarização. Nessas realidades, a promessa de “qualidade” frequentemente se traduz em treinamento para provas, reforço de habilidades mínimas de leitura funcional e matemática instrumental, orientação precoce para o mercado de trabalho precarizado, como se o destino desses jovens estivesse previamente delimitado a ocupar posições subalternas na engrenagem produtiva. A escola pública, assim, situada em territórios populares passa a operar quase como política de contenção social: mantém os corpos ocupados, certifica competências básicas e ajusta expectativas, mas

raramente amplia horizontes culturais ou incentiva a leitura crítica das estruturas que produzem a própria pobreza. Saviani (2008) chama atenção para o caráter político dessas escolhas curriculares ao afirmar que a educação escolar, quando desvinculada do acesso ao conhecimento sistematizado, termina por “[...] condenar as camadas populares a uma formação superficial, incapaz de lhes permitir compreender e transformar a realidade” (p. 67). De forma ainda mais incisiva, hooks (1999, p. 5) afirma: “[...] a dominação se sustenta também pelo controle das imagens, das narrativas e das possibilidades de representação dos sujeitos negros e pobres”, lembrando que limitar o acesso ao pensamento crítico é também limitar a própria possibilidade de existir politicamente. Desse modo, o currículo reduzido à empregabilidade e à adaptação social não apenas prepara para trabalhos de baixa remuneração, mas também silencia vozes, esvazia repertórios culturais e naturaliza desigualdades como se fosse destino individual. Em muitas escolas, isso se materializa em escolhas aparentemente pequenas – menos filosofia, menos artes, menos debate político, mais treinamento técnico, mais simulados, mais disciplinas “úteis” –, decisões que, somadas, desenham um projeto de escolarização mínima para os de baixo e formação ampla para os de cima. Dito isso, a educação deixa de funcionar como direito de ampliação do mundo e passa a operar como mecanismo de ajuste social, reproduzindo a ordem existente sob o discurso meritocrático, quando, na verdade, restringe sistematicamente as condições de participação democrática desses sujeitos.

Neste sentido, diante desse quadro marcado por padronizações, métricas, vigilâncias e reduções utilitaristas do currículo, torna-se não apenas pertinente, mas urgente, recuperar um horizonte teórico capaz de recolocar a educação no campo da emancipação humana, isto é, reinscrever a escola como espaço de produção de sentido, de leitura crítica do mundo e de formação histórica dos sujeitos, e não como mero aparelho de adestramento para o mercado. É justamente nesse ponto que a pedagogia freireana se apresenta como contraponto ético-político decisivo, pois, ao invés de aceitar a adaptação passiva à ordem existente, convoca educadores e educandos a problematizar a realidade, a nomear as estruturas de opressão e a agir coletivamente para transformá-las. Freire afirma, com a contundência que lhe é própria, que “[...] não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino, porque educar é um ato de conhecimento e de intervenção no mundo” (2014, p. 29), lembrando que a prática pedagógica não pode ser reduzida a técnica neutra, mas constitui sempre uma tomada de posição diante da história. Adicionalmente, Giroux adverte que a escola democrática só se sustenta quando reconhece professores e estudantes como agentes críticos, e não como executores de protocolos; segundo ele, “[...] a

pedagogia crítica liga o aprendizado à responsabilidade social e à capacidade de questionar as relações de poder” (2011, p. 6), recolocando o ato educativo no campo da cidadania ativa. Desse modo, este artigo toma como objeto de análise o confronto entre a pedagogia freireana e os dispositivos contemporâneos de padronização e controle que estruturam a educação básica brasileira, investigando como tais mecanismos impactam, de maneira particularmente intensa, a experiência escolar de estudantes pobres, frequentemente submetidos a uma escolarização mínima, pragmática e despolitizada. O problema central que orienta a investigação reside na tensão, quase incompatível, entre emancipação e padronização: enquanto a primeira exige diálogo, autonomia, tempo de reflexão e abertura ao inesperado, a segunda impõe roteiros fixos, metas rígidas e vigilância permanente. A pergunta de partida que sustenta o percurso analítico pode ser formulada nos seguintes termos: em que medida a racionalidade tecnicista e vigilante que organiza as políticas educacionais atuais inviabiliza – ou tensiona – a construção de práticas pedagógicas verdadeiramente emancipadoras, e quais possibilidades concretas de resistência podem emergir a partir do horizonte crítico freireano? Em consequência disso, justifica-se social e politicamente esta pesquisa, pois defender a autonomia docente, o direito ao pensamento crítico e a escola pública como espaço de democratização do saber não é apenas debate acadêmico, mas condição para a própria vitalidade da democracia brasileira.

METODOLOGIA – PERCURSO QUALITATIVO CRÍTICO-DIALÉTICO PARA A ANÁLISE DA RACIONALIDADE TECNICISTA, DOS DISPOSITIVOS DE VIGILÂNCIA ESCOLAR E DAS POSSIBILIDADES EMANCIPATÓRIAS NA PEDAGOGIA FREIREANA

A investigação se inscreve no campo das pesquisas qualitativas de inspiração crítico-dialética e compreensiva, assumindo, não apenas como escolha técnica, mas como posicionamento ético-político, a recusa à neutralidade científica diante das desigualdades educacionais. Assim, compreende-se a educação como fenômeno histórico, socialmente situado e atravessado por disputas de poder, valores e interesses, o que exige uma abordagem capaz de interpretar sentidos, contradições e experiências concretas, e não somente mensurar resultados. Nesse horizonte, a epistemologia freireana orienta o olhar do pesquisador para a realidade como processo inacabado, aberto à transformação. Como afirma Freire (2014), a investigação crítica parte do reconhecimento de que “[...] não há conhecimento neutro, toda leitura do mundo é

também tomada de posição” (p. 34). Do mesmo modo, Minayo abre sua reflexão metodológica lembrando que “[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, das motivações, das crenças e dos valores, dimensões que não se reduzem a variáveis mensuráveis” (2007, p. 21), o que reforça a pertinência de uma abordagem interpretativa comprometida com a historicidade do fenômeno educativo.

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (Severino, 2014, p. 71).

Além disso, quanto ao tipo de estudo, optou-se por uma pesquisa bibliográfica e documental de caráter analítico-interpretativo, entendendo que as políticas educacionais contemporâneas se materializam tanto em textos normativos quanto em discursos, relatórios e diretrizes institucionais que demandam leitura crítica sistemática. Não se trata, portanto, de simples revisão narrativa, mas de um exame teórico consistente, orientado por categorias previamente definidas e por questões de fundo que interrogam currículo, trabalho docente e racionalidade neoliberal. Gil, ao tratar da natureza desse procedimento, observa que “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, permitindo ao pesquisador cobrir uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia investigar diretamente” (2008, p. 50). Em complemento, conforme destaca Flick (2013) no debate metodológico contemporâneo, “[...] documentos não são apenas registros passivos da realidade, mas produções sociais que expressam perspectivas e interesses específicos” (p. 279), razão pela qual sua análise requer problematização e contextualização histórica permanentes.

Dessa forma, no que se refere ao corpus empírico-teórico, cabe ressaltar que foram mobilizadas obras clássicas e contemporâneas da pedagogia crítica, textos sobre neoliberalismo e governamentalidade, bem como documentos normativos recentes – reformas curriculares, sistemas avaliativos, plataformas digitais e políticas de responsabilização –, compondo um conjunto heterogêneo capaz de iluminar diferentes dimensões do problema. Tal diversidade possibilitou a triangulação de perspectivas, evitando leituras unilaterais e ampliando a compreensão do objeto. Nessa direção, Stake, ao discutir estudos qualitativos baseados em múltiplas fontes, afirma que “[...] a força da pesquisa interpretativa está na convergência de

evidências provenientes de materiais distintos, que se confirmam ou se tensionam mutuamente” (2011, p. 95). Já em outro momento, Minayo (2007) enfatiza que “[...] o trabalho com fontes variadas enriquece a análise ao articular níveis macroestruturais e experiências concretas” (p. 63), fundamento que sustenta a escolha por um corpus plural e historicamente situado.

[...] a pesquisa qualitativa não se constrói por acumulação desordenada de materiais, mas por escolhas teóricas e metodológicas orientadas pelo problema de investigação. O pesquisador seleciona intencionalmente documentos, discursos e produções que sejam significativos para a compreensão do objeto, buscando densidade interpretativa e não representatividade estatística. O corpus deve expressar relevância, coerência interna e potencial explicativo, pois é a qualidade analítica das fontes que possibilita compreender processos sociais complexos e produzir inferências fundamentadas sobre a realidade estudada (Minayo, 2007, p. 196).

No tocante aos procedimentos de coleta e organização, realizou-se levantamento sistemático das obras e documentos, seguido de leitura exploratória, seletiva e, posteriormente, analítica, com extração de categorias, conceitos-chave e trechos significativos. Esse material foi organizado em eixos temáticos – tecnocracia/performatividade, vigilância e controle, padronização curricular, autonomia docente, educação bancária versus problematizadora, práxis emancipatória e resistências pedagógicas – que orientaram a construção do diálogo entre teoria e realidade. Segundo Bardin, cuja proposta de análise de conteúdo inspira parte do percurso metodológico, “[...] a categorização consiste em classificar elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e reagrupamento, segundo critérios previamente definidos” (2016, p. 147). E, na mesma linha, Gil observa que “[...] a organização temática do material facilita a interpretação ao evidenciar relações, recorrências e contradições internas aos dados” (2008, p. 164), procedimento que favoreceu a sistematização rigorosa do material examinado.

Desse modo, a análise dos dados assumiu caráter hermenêutico-crítico, articulando texto, contexto histórico e implicações políticas, em permanente confronto dialético entre a racionalidade tecnicista dominante e o horizonte emancipatório freireano, o que implicou reconhecer limites, delimitações e o próprio lugar do pesquisador no processo. Não houve trabalho de campo direto, concentrando-se o estudo na dimensão teórica e documental, e as generalizações foram tratadas com cautela, sempre vinculadas ao recorte histórico-político brasileiro contemporâneo. Ainda assim, buscou-se assegurar rigor científico por meio de coerência conceitual, transparência na escolha das fontes e triangulação interpretativa. Como lembra Chomsky, ao discutir o papel social do intelectual, “[...] produzir conhecimento implica responsabilidade ética diante das estruturas de poder que moldam a realidade” (1998, p. 12). Em

consonância com essa postura, Freire (2014, p. 109) afirma que “[...] pesquisar é um ato político, porque envolvem opções, compromissos e a decisão de a favor de quem e de quê se investiga”, princípio que orienta a defesa explícita de uma educação pública, democrática e emancipatória como compromisso indissociável deste estudo.

ANÁLISE DA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA FREIREANA FRENTE À RACIONALIDADE TECNICISTA QUE AFETA OS EDUCANDOS POBRES NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Antes mesmo de qualquer teoria sofisticada ou categoria analítica mais abstrata, o problema aparece, cru e cotidiano, no corpo cansado do estudante da escola pública que acorda cedo demais, pega dois ônibus, às vezes chega sem café, carrega no rosto a pergunta silenciosa que atravessa gerações – por que sou pobre, por que minha família inteira é pobre, por que meus avós já viviam assim e parece que nada muda? –, e ainda, por que a escola que deveria abrir horizontes tantas vezes apenas ensina a obedecer, a calar, a copiar, a repetir respostas prontas. Essas inquietações, que nascem da experiência material da sobrevivência, não são meramente individuais, mas sociais, históricas, estruturais. Contudo, a racionalidade tecnicista tende a convertê-las em fracassos pessoais, deslocando a discussão da injustiça para o desempenho. É justamente nesse ponto que a pedagogia freireana irrompe como gesto de ruptura, pois recoloca o educando como sujeito que pergunta, que desconfia, que lê criticamente o mundo. Freire (2014, p. 83) afirma: “[...] ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna”, lembrando que a conscientização é condição para qualquer transformação real. Ao refletir sobre a escola como espaço de disputa cultural, Giroux adverte que “[...] a educação é um terreno de luta onde significados são produzidos e silenciados” (2011, p. 28), evidenciando que o silenciamento não é acaso pedagógico, mas estratégia política. Dito isso, quando a escola desestimula perguntas, quando prioriza a cópia mecânica, quando valoriza o cumprimento cego de tarefas em detrimento da reflexão, ela participa ativamente de uma ideologia que polícia a fala, vigia o pensamento e naturaliza desigualdades. Em outras palavras, o cotidiano aparentemente banal – o caderno preenchido sem debate, a prova decorada, a advertência ao aluno “questionador” – revela um projeto maior de contenção crítica. Dessa maneira, o que está em jogo não é apenas metodologia de ensino, mas o direito de compreender a própria condição histórica, pois impedir a pergunta é impedir a possibilidade de mudança.

As escolas não são espaços neutros de instrução; elas são arenas culturais e políticas nas quais determinadas formas de conhecimento, identidades e valores são legitimadas, enquanto outras são ativamente suprimidas. Quando os estudantes são desencorajados a formular perguntas críticas sobre suas condições concretas de vida, quando a obediência é mais recompensada do que a compreensão, a escolarização passa a funcionar como uma forma de contenção simbólica. Nessas condições, a educação deixa de ter como horizonte o empoderamento dos sujeitos para ler e transformar o mundo e passa a operar sobretudo como mecanismo de adaptação às relações de poder existentes. O silenciamento da indagação crítica não é acidental; ele é central a uma pedagogia que busca administrar populações, e não cultivar a agência democrática (Giroux, 2022, p. 61-62, tradução nossa).

Se, por um lado, o cotidiano escolar revela o silenciamento das perguntas, por outro, quando ampliamos o olhar para a história das políticas educacionais, percebemos que esse silenciamento não surgiu de forma espontânea, mas foi sendo produzido por reformas sucessivas que incorporaram à escola a “gramática do gerenciamento”, da eficiência e do controle administrativo, como se educar fosse apenas organizar fluxos, cortar custos e elevar indicadores. Desde as últimas décadas do século XX, especialmente sob a influência das reformas neoliberais, o vocabulário pedagógico passou a ser lentamente substituído por termos empresariais – metas, resultados, produtividade, desempenho, benchmarking –, criando uma cultura institucional em que ensinar deixa de ser prática intelectual e passa a ser tarefa operacional. Não se pode ignorar que essa transformação possui raízes políticas claras: trata-se da tentativa de submeter o direito social à racionalidade do mercado, convertendo a escola pública em unidade de gestão competitiva. Ball sintetiza essa mutação ao afirmar: “[...] o gerencialismo introduz novas formas de controle baseadas em metas, auditorias e responsabilização contínua” (2005, p. 93), evidenciando que o professor passa a ser monitorado como trabalhador produtivo. Freire (1997, p.52) já alertava que a redução do trabalho docente a execução técnica esvazia sua dimensão ética e política, pois ensinar exige compromisso crítico e não mera aplicação de protocolos. À medida que esse modelo se consolida, os planejamentos tornam-se formulários, os projetos pedagógicos transformam-se em planilhas, os encontros formativos convertem-se em treinamentos para cumprir indicadores, isto é, a própria linguagem do fazer educativo vai sendo colonizada por uma racionalidade contábil. Daí decorre que, a escola passa a funcionar menos como comunidade de aprendizagem e mais como escritório de administração de resultados, instaurando um ambiente em que a criatividade pedagógica é vista como risco e a padronização como segurança. É preciso dizer que a origem histórica do gerencialismo ajuda a compreender que a pedagogia do controle não é falha pontual, mas projeto estrutural de reorganização do sentido público da educação.

À medida que o gerencialismo se consolida como linguagem dominante das políticas educacionais, instala-se no interior das escolas uma atmosfera quase permanente de comparação e exposição pública, como se cada turma, cada professor e cada estudante estivesse continuamente disputando posições em uma tabela invisível de vencedores e fracassados. E ainda, pouco a pouco, aquilo que deveria ser instrumento pedagógico – a avaliação – converte-se em dispositivo de controle que classifica, ranqueia e sanciona. Não se trata mais de compreender dificuldades ou orientar processos formativos, mas de produzir números que possam circular em relatórios, gráficos, plataformas ministeriais e rankings midiáticos. Nesse cenário, o cotidiano escolar passa a girar em torno de simulados, metas bimestrais, índices padronizados, bônus por desempenho, ameaças veladas de intervenção administrativa, criando um clima de pressão contínua que redefine prioridades curriculares: ensina-se o que “[...] cai na prova”, treina-se a técnica do teste, abandona-se o debate crítico por ser “improdutivo”. Ball (2001, p. 210) afirma: “[...] a performatividade funciona como uma tecnologia política que utiliza julgamentos, comparações e exposições para moldar a conduta de professores e instituições”, mostrando que o controle se dá menos por coerção direta e mais por visibilidade permanente. Freire (2014) adverte que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção” (p. 24), lembrando que reduzir o ato educativo a treinamento para provas significa trair sua própria natureza dialógica. O êxito escolar passa a ser medido exclusivamente por indicadores externos, a complexidade do aprender, por sua vez, é achatada; as diferenças culturais são ignoradas e o erro – que deveria ser momento de elaboração – transforma-se em estigma estatístico. Por conta disso, professores começam a ensinar para os números, estudantes passam a estudar para sobreviver às avaliações, gestores administram expectativas como quem gerencia risco financeiro, instaurando uma “pedagogia da ansiedade”, na qual o medo do baixo desempenho substitui o prazer da descoberta. Dessa forma, a cultura da performatividade não apenas reorganiza práticas, mas remodela subjetividades, produzindo profissionais inseguros, estudantes competitivos e escolas preocupadas em aparentar eficiência, mesmo que isso custe o esvaziamento do sentido formativo da experiência educativa.

Além disso, quando as políticas de performatividade encontram as tecnologias digitais, o controle escolar adquire uma nova espessura, mais silenciosa, mais difusa e, paradoxalmente, mais profunda, pois já não depende apenas de planilhas impressas ou supervisões presenciais, mas passa a operar por meio de plataformas educacionais, ambientes virtuais, dashboards de desempenho e bancos de dados que registram cada clique, cada tarefa entregue, cada minuto de

acesso. O que antes era vigilância episódica transforma-se em monitoramento contínuo, quase invisível, no qual estudantes e professores deixam rastros digitais que podem ser analisados, comparados e convertidos em métricas de produtividade. A presença passa a ser contabilizada automaticamente, o tempo de estudo vira gráfico, o erro vira estatística, a participação vira algoritmo, instaurando um regime de transparência compulsória em que nada escapa ao olhar dos sistemas. Como observa Zuboff (2019), ao analisar o capitalismo de vigilância, “[...] essa lógica se baseia na extração permanente de dados comportamentais para prever e moldar condutas” (p. 95), o que ajuda a compreender por que as plataformas educacionais não apenas registram o aprender, mas também o orientam, sugerem ritmos, impõem trilhas, condicionam percursos. Freire, por sua vez, já alertava para os riscos de uma educação que substitui o diálogo vivo por mediações técnicas frias; ele afirma: “[...] quanto mais se mecaniza o processo educativo, menos espaço resta para a curiosidade crítica dos educandos” (1992, p. 67). Desse modo, a tecnologia, que poderia ampliar possibilidades de colaboração e criação, passa a funcionar como dispositivo de normalização, organizando comportamentos dentro de parâmetros predefinidos. Em muitas redes, por exemplo, o professor recebe roteiros automáticos, conteúdos pré-sequenciados, relatórios instantâneos de desempenho, como se a experiência pedagógica pudesse ser antecipada por modelos estatísticos. O estudante, por sua vez, aprende que estudar é cumprir etapas digitais, responder testes online e atingir porcentagens mínimas. Em consequência disso, a relação educativa vai sendo mediada por telas, códigos e indicadores, enquanto a escuta, o imprevisto e o encontro humano perdem centralidade. Dessa forma, a plataformização não é apenas inovação tecnológica, mas reconfiguração política do poder pedagógico, deslocando a autonomia docente para sistemas algorítmicos e convertendo o cotidiano escolar em fluxo permanente de dados a serem geridos.

O poder inteligente do neoliberalismo não se impõe de fora, como uma coerção visível, mas seduz, orienta e otimiza processos a partir de dentro. Ele transforma a liberdade em instrumento de controle, pois quanto mais o sujeito acredita agir livremente, mais eficaz se torna sua exploração. A transparência, elevada a princípio absoluto, não cria confiança, mas vigilância. Tudo deve ser visível, mensurável, comparável e comunicável em tempo real. Assim, o controle deixa de operar como repressão externa e passa a funcionar como auto-monitoramento permanente, mediado por dispositivos digitais que registram, avaliam e normalizam comportamentos (Han, 2017, p. 52-53).

De forma quase imperceptível, mas cumulativa, a incorporação das lógicas gerenciais e digitais ao cotidiano escolar vai produzindo um efeito particularmente sensível sobre o trabalho docente, pois aquilo que historicamente se constituiu como prática intelectual, criativa e autoral

– planejar percursos, interpretar contextos, dialogar com a turma, adaptar estratégias – passa a ser decomposto em tarefas técnicas previamente definidas, como se ensinar pudesse ser reduzido a seguir instruções. Surgem, assim, apostilas padronizadas, sequências didáticas fechadas, roteiros detalhados minuto a minuto, scripts de aula que indicam o que dizer, quando perguntar, quando aplicar o exercício, deslocando o professor da posição de sujeito que pensa para a função de operador que executa. Nesse cenário, a sala de aula começa a lembrar, metaforicamente, uma linha de montagem: o conteúdo chega pronto, o docente aplica, o estudante responde, o sistema registra, e o ciclo se repete, dia após dia, com pouca margem para invenção. Antunes (2006, p. 45) descreve processo semelhante ao afirmar: “[...] a racionalização produtiva fragmenta o trabalho, retira sua autonomia e converte o trabalhador em executor parcial de tarefas”, lógica que, transposta para a educação, ajuda a compreender a proletarização simbólica do magistério. Adicionalmente, ao refletir sobre o sentido político da docência, Freire (1997) insiste que o ato de ensinar exige presença crítica e decisão ética, pois “[...] o educador não pode ser mero transmissor de conteúdos, mas sujeito comprometido com a transformação social” (p. 68). À medida que essa fragmentação avança, o professor passa a ser avaliado menos por sua capacidade de criar experiências formativas e mais por sua fidelidade ao material prescrito; improvisar vira risco, adaptar vira desvio, problematizar vira atraso no cronograma. Em consequência disso, a profissão docente perde densidade intelectual, transforma-se em função burocrática e sofre um esvaziamento simbólico que impacta diretamente a qualidade das relações pedagógicas. Desse modo, quando o trabalho de ensinar se aproxima do trabalho fabril, com etapas rígidas e controle externo constante, a própria possibilidade de diálogo – fundamento da pedagogia freireana – é comprimida, instaurando um ambiente em que a eficiência operacional vale mais do que o encontro humano, e a execução vale mais do que a reflexão.

Por outro ângulo, quando colocamos lado a lado a fragmentação do trabalho docente, a padronização curricular e o monitoramento constante de resultados, a imagem que se desenha não é apenas a da fábrica, mas também a do panóptico, isto é, de um espaço arquitetado para que todos se sintam permanentemente observados, ajustando a própria conduta mesmo na ausência de um vigilante visível. Dito isso, essa vigilância não se limita às câmeras ou aos relatórios digitais, ela se infiltra nas rotinas, nos horários rígidos, nos formulários de desempenho, nos indicadores de produtividade que fazem com que professores e estudantes internalizem o olhar avaliativo e passem a autocensurar práticas consideradas “ineficientes”. Foucault descreve com precisão esse mecanismo ao afirmar: “[...] o poder disciplinar produz corpos dóceis, úteis e

economicamente produtivos” (2014, p. 141), mostrando que a disciplina não reprime apenas, mas fabrica comportamentos adequados ao sistema. Conjuntamente, Freire (2014) alerta que “[...] qualquer pedagogia fundada no medo e na obediência compromete a formação crítica, pois a educação que nega a palavra do educando converte-se em domesticação” (p. 58). Dito isso, quando a escola organiza fileiras, calendários inflexíveis, provas sequenciais e rankings públicos, não está apenas organizando o trabalho, mas moldando subjetividades que aprendem a obedecer antes de compreender, a competir antes de cooperar, a responder antes de perguntar. Como se vê, o controle deixa de ser exceção disciplinar e torna-se atmosfera cotidiana, naturalizada a tal ponto que muitos passam a acreditar que sempre foi assim. Em consequência disso, a criatividade pedagógica é substituída por prudência, o debate crítico é trocado por silêncio estratégico, e o erro – que poderia ser momento de aprendizagem – transforma-se em risco a ser evitado. A partir disso, a metáfora do panoptismo ajuda a compreender que a escola contemporânea não apenas transmite conteúdos, mas administra condutas, governando corpos e consciências por meio de dispositivos aparentemente técnicos, mas profundamente políticos, instaurando um ambiente em que vigiar torna-se regra e dialogar torna-se exceção.

Logo, à medida que o controle estrutural da escola se consolida por meio da vigilância, das métricas e da padronização dos tempos e dos corpos, o próprio conteúdo ensinado começa a sofrer um encolhimento silencioso, quase imperceptível à primeira vista, mas profundamente impactante em seus efeitos formativos, pois o conhecimento passa a ser selecionado não pelo seu potencial crítico ou emancipador, mas por sua utilidade imediata, sua aplicabilidade rápida, sua capacidade de gerar resultados mensuráveis. Pouco a pouco, disciplinas que estimulam reflexão histórica, sensibilidade estética ou problematização filosófica são classificadas como “acessórias”, enquanto ganham centralidade habilidades operacionais, técnicas instrumentais, competências pragmáticas que prometem inserir o estudante no mercado de trabalho de forma célere, como se a escola tivesse a função exclusiva de produzir mão de obra adaptável. Saviani (2012, p. 56) afirma: “[...] quando se nega às camadas populares o acesso ao conhecimento sistematizado, perpetua-se a desigualdade sob a aparência de democratização”, evidenciando que simplificar o currículo para os pobres é estratégia histórica de exclusão. De modo convergente, Freire adverte que “[...] a educação reduzida ao treino técnico transforma o educando em objeto de adaptação e não em sujeito de decisão” (1996, p. 39), lembrando que formar para executar tarefas não é o mesmo que formar para compreender o mundo. Assim, o currículo passa a operar como filtro social: aos estudantes das elites reserva-se a formação ampla, teórica e culturalmente

rica; aos das periferias, oferece-se um pacote mínimo de competências básicas, suficiente para inserção precária, mas insuficiente para leitura crítica da realidade. A escola, conseqüentemente, deixa de ser espaço de ampliação de horizontes e torna-se ambiente de adequação social, ensinando a caber no sistema em vez de questioná-lo. Como se vê, o conhecimento é tratado como mercadoria de curto prazo, não como patrimônio histórico da humanidade; aprende-se para responder testes, não para interpretar a vida; estuda-se para sobreviver economicamente, não para participar politicamente. Dessa maneira, a redução curricular reforça a “pedagogia do controle”, pois quanto menos repertório crítico o estudante possui, menor sua capacidade de problematizar as estruturas que o oprimem, consolidando uma formação funcional, eficiente e, ao mesmo tempo, profundamente empobrecida do ponto de vista humano.

Diante desse conjunto de processos – padronização curricular, fragmentação do trabalho docente, avaliações externas, plataformas digitais, vigilância constante e redução do conhecimento a competências mínimas –, o que se configura não é apenas uma soma de políticas isoladas, mas uma nova forma de organizar o próprio sentido da escola, isto é, uma racionalidade que converte a educação em sistema de gerenciamento de resultados e transforma o ato pedagógico em operação técnica de controle. Como resultado, pouco a pouco, a instituição escolar deixa de ser pensada como espaço de formação humana, de encontro intergeracional, de produção cultural compartilhada, e passa a ser concebida como unidade de desempenho, avaliada por números, pressionada por metas, comparada por rankings, como se seu valor pudesse ser expresso exclusivamente em índices estatísticos. Apple (2011), ao analisar os efeitos do neoliberalismo na educação, observa que “[...] essa lógica desloca o debate pedagógico para o terreno da eficiência econômica, subordinando o currículo às exigências do mercado” (p. 21). De forma ainda mais direta, Freire (2014, p. 47) afirma: “[...] a prática educativa que se limita a ajustar os educandos ao mundo tal como está renuncia à sua tarefa histórica de transformá-lo”, lembrando que adaptar não é emancipar. Desse modo, quando a escola se organiza prioritariamente para cumprir metas externas, ela passa a ensinar menos a compreender a realidade e mais a comportar-se dentro dela; menos a perguntar por justiça e mais a aceitar o dado; menos a sonhar coletivamente e mais a competir individualmente. Em consequência disso, professores são treinados para administrar planilhas, estudantes são treinados para responder testes, gestores são treinados para elevar indicadores, instaurando uma cadeia de responsabilidades que obscurece o propósito formativo do processo educativo. Como se vê, a pedagogia do controle não precisa declarar-se como tal, ela opera por meio de dispositivos

aparentemente neutros – relatórios, gráficos, protocolos –, mas que, no fundo, disciplinam condutas e estreitam horizontes. Nesses termos, a escola contemporânea corre o risco de tornar-se mais próxima de um centro de gestão produtiva do que de um espaço público de pensamento crítico, consolidando uma cultura institucional em que medir substitui compreender e administrar substitui educar.

A escola submetida à racionalidade neoliberal deixa progressivamente de se definir por sua função cultural e política e passa a ser pensada como uma organização produtiva que deve demonstrar resultados mensuráveis. Nessa lógica, ensinar já não significa transmitir, problematizar ou produzir saberes, mas gerir fluxos, atingir objetivos previamente fixados e responder a indicadores externos. O estabelecimento escolar é avaliado como se fosse uma empresa, os professores como operadores de desempenho e os alunos como portadores de resultados quantificáveis. O efeito mais profundo desse processo é a substituição da formação humana por uma cultura de gestão, na qual a eficácia, a competitividade e a comparação permanente se tornam critérios centrais de legitimidade (Laval, 2019, p. 67-68).

Ao mesmo tempo, merece atenção o fato de que essa pedagogia do controle não atua apenas na superfície das estruturas escolares, mas penetra lentamente na subjetividade de quem vive o cotidiano da escola, moldando modos de sentir, de pensar e de se perceber como professor ou estudante, de modo que a vigilância externa acaba se convertendo em vigilância interior. Assim, o que antes era pressão institucional transforma-se em autocobrança constante: o docente passa a sentir culpa quando não cumpre todas as metas, ansiedade diante dos índices, medo de avaliações negativas; o estudante, por sua vez, aprende a medir o próprio valor por notas, percentuais e posições em rankings, como se sua dignidade estivesse atrelada ao desempenho numérico. Essa interiorização do controle produz cansaço crônico, competição exacerbada e sensação permanente de insuficiência, instaurando uma cultura emocional marcada por estresse e esgotamento. Han descreve esse fenômeno com clareza ao afirmar que “[...] a sociedade do desempenho produz sujeitos que se exploram a si mesmos acreditando estar se realizando” (2015, p. 24), evidenciando que o poder contemporâneo opera menos por coerção direta e mais por autoexploração voluntária. Freire (2014) recorda que “[...] a educação humanizadora exige esperança ativa e confiança na capacidade coletiva de transformação, pois sem isso a prática pedagógica degenera em mero cumprimento de tarefas” (p. 70). Dessa forma, quando a escola substitui diálogo por meta e solidariedade por competição, ela compromete não apenas a aprendizagem, mas a própria saúde emocional da comunidade educativa. Como se vê, multiplicam-se relatos de professores adoecidos, afastamentos por burnout, estudantes desmotivados, jovens que associam estudar a sofrimento e não a descoberta, revelando que o

custo humano dessa racionalidade raramente aparece nos relatórios oficiais. Em consequência disso, a promessa de eficiência acaba produzindo exaustão, a busca por resultados gera frustração contínua, e o espaço que deveria nutrir vínculos e sentidos transforma-se em ambiente de tensão permanente. Desse modo, compreender a escola como dispositivo de controle implica reconhecer também seus efeitos íntimos, pois governar números é, simultaneamente, governar emoções e subjetividades.

Desse modo, quando reunimos todos esses elementos – a gestão por metas, a vigilância algorítmica, a fragmentação do trabalho docente, o currículo reduzido a competências mínimas, a competição permanente e o esgotamento subjetivo –, torna-se possível perceber que não estamos diante de distorções pontuais ou falhas administrativas corrigíveis, mas de uma verdadeira mudança de paradigma, isto é, de uma reconfiguração estrutural que desloca a escola do campo da formação humana para o campo da administração de desempenhos. Essa mutação não ocorre apenas no plano técnico, mas, sobretudo, simbólico, pois altera a própria imagem do que significa educar: aprender deixa de ser processo aberto de construção de sentido e passa a ser cumprimento de protocolos; ensinar deixa de ser ato ético-político e converte-se em execução padronizada; a comunidade escolar deixa de ser espaço de diálogo e transforma-se em rede de monitoramento de resultados. Laval (2019, p. 33) afirma: “[...] a escola é progressivamente tratada como empresa, devendo justificar sua existência por indicadores de eficiência e competitividade”, mostrando que o vocabulário empresarial substitui a linguagem do direito social. Adicionalmente, Freire (1996) insiste que reduzir a educação à adaptação funcional significa abdicar de sua vocação libertadora, pois a prática pedagógica só se justifica quando possibilita aos sujeitos “[...] ler criticamente o mundo para poder reescrevê-lo” (p. 36). Dito isso, quando a lógica do desempenho se impõe como critério supremo, o conhecimento é instrumentalizado, as relações humanas são secundarizadas e a esperança coletiva vai sendo corroída por rotinas burocráticas. Como se vê, a escola passa a operar como dispositivo de regulação social: organiza comportamentos, distribui expectativas, ajusta trajetórias ao mercado, enquanto apresenta tudo isso como neutralidade técnica. Daí decorre que, consolida-se uma pedagogia do controle que administra corpos, mentes e tempos com a mesma frieza com que se gerenciam estoques ou planilhas financeiras. Compreender criticamente essa racionalidade torna-se passo indispensável para qualquer projeto emancipador, pois somente ao explicitar seus mecanismos é que se pode abrir brechas para resistências, reinscrevendo a educação como prática de liberdade e não como tecnologia de conformação.

Neste sentido, se a escola passa a operar como dispositivo de gestão de resultados, disciplinando corpos e administrando condutas, então os primeiros a sentir o peso desse arranjo são justamente os estudantes das camadas populares, pois sobre eles recai uma “pedagogia do silenciamento” que não apenas reduz conteúdos, mas reduz também perguntas, expectativas e horizontes de mundo, como se pensar criticamente fosse luxo incompatível com a pobreza. Esses jovens, paulatinamente, aprendem a atravessar a escola quase como quem atravessa um corredor estreito: cumprem tarefas, copiam exercícios, repetem respostas, mas raramente são convidados a indagar quem são, de onde vêm, por que suas famílias vivem nas mesmas condições há gerações, por que o bairro carece de serviços básicos, por que o trabalho é precário. Em outras palavras, caminham, mas sem enxergar, ou enxergando apenas o que lhes é permitido ver. Freire (2014) afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e sem compreender a realidade o sujeito permanece prisioneiro aos que estão no poder, lembrando que a consciência crítica é condição para romper com a naturalização da miséria. De modo convergente, Apple adverte que “[...] as formas dominantes de escolarização frequentemente legitimam a cultura dos grupos poderosos enquanto desqualificam as experiências das classes trabalhadoras” (2006, p. 37), revelando que o currículo também funciona como filtro social. Em situações onde a escola ignora as histórias periféricas, quando não problematiza desigualdades estruturais, quando transforma conhecimento em treino mecânico, ela contribui para manter os estudantes numa espécie de cegueira política, como se existisse sempre uma cortina encobrindo os mecanismos reais de exploração. Em consequência disso, a educação deixa de iluminar o mundo e passa a obscurecê-lo, produzindo sujeitos adaptados que sabem executar tarefas, mas não conseguem nomear as forças que determinam suas próprias condições de vida. Dessa maneira, a pedagogia do silenciamento cumpre função estratégica no interior do capitalismo neoliberal: não precisa proibir explicitamente a crítica, basta não criá-la, basta ocupar o tempo com rotinas técnicas, basta esvaziar o currículo de perguntas fundamentais. Pode-se afirmar, portanto, que a negação do direito de compreender a própria história constitui uma das formas mais sutis – e mais eficazes – de exclusão contemporânea.

Além disso, quando observamos mais de perto o modo como essas políticas tecnicistas se distribuem concretamente pelo território educacional brasileiro, percebe-se que seus efeitos não se manifestam de maneira homogênea, mas seletiva, incidindo com maior força justamente sobre as escolas frequentadas pelos filhos da classe trabalhadora, como se houvesse, silenciosamente, dois projetos de educação coexistindo no mesmo sistema: um amplo, culturalmente rico, voltado

à formação intelectual das elites, e outro enxuto, pragmático e funcional, destinado a garantir apenas o mínimo necessário para a inserção subordinada no mercado. Essa diferenciação raramente aparece explicitada nos documentos oficiais, mas torna-se visível nas escolhas cotidianas – menos tempo para artes e filosofia, mais tempo para reforço de português instrumental e matemática básica, menos debate social, mais treinamento para testes –, configurando uma “pedagogia da sobrevivência”, não da emancipação. Freire (1996) já alertava que, quando a escola nega aos educandos a possibilidade de problematizar criticamente sua realidade, ela os transforma em seres ajustados ao mundo e não em sujeitos capazes de recriá-lo, evidenciando que a adaptação acrítica funciona como mecanismo de conservação das desigualdades. Em consonância com essa leitura, Saviani (2008, p. 41) pontua: “[...] a escola que não garante o acesso efetivo ao conhecimento elaborado termina por legitimar a exclusão sob a aparência de democratização”, denunciando que oferecer pouco aos pobres é uma forma sofisticada de mantê-los no mesmo lugar social. Diante disso, a padronização curricular e o tecnicismo não representam neutralidade administrativa, mas escolha política sobre quem terá direito a pensar teoricamente e quem será preparado apenas para executar tarefas. Em consequência disso, a promessa de igualdade formal convive com uma profunda desigualdade material de oportunidades formativas, produzindo trajetórias previsíveis: os de cima ampliam repertórios, os de baixo aprendem a cumprir instruções. Neste sentido, o tecnicismo opera como engrenagem de reprodução social, pois restringe o acesso ao saber crítico justamente para aqueles que mais necessitam dele para romper o ciclo histórico da pobreza. Dessa maneira, a escola pública corre o risco de transformar-se em espaço de contenção de expectativas, ensinando os estudantes a caber no mundo tal como ele é, e não a questionar por que ele é assim.

Um dos efeitos mais poderosos das reformas orientadas pelo mercado e pelo tecnicismo é a intensificação das desigualdades sociais já existentes, ao oferecer diferentes tipos de educação para diferentes grupos sociais. Para aqueles que já se encontram em posições privilegiadas, as escolas tendem a proporcionar currículos ricos, que enfatizam o pensamento crítico, a abstração e a ampliação do capital cultural. Para os estudantes das classes trabalhadoras, porém, a escolarização é cada vez mais reduzida a habilidades básicas, competências padronizadas e conformidade comportamental. Esse resultado não é acidental. Ele reflete decisões políticas sobre quais conhecimentos contam, quais futuros são valorizados e quais vidas devem ser administradas em vez de ampliadas. Nesse sentido, a reforma educacional torna-se um mecanismo de reprodução das relações de classe sob o disfarce da neutralidade e da eficiência (Apple, 2012, p. 112-113, tradução nossa).

Por outro lado, quando a promessa de “empregabilidade” passa a ocupar o centro do discurso oficial sobre educação pública, observa-se uma transformação ainda mais pragmática do

currículo, como se o objetivo último da escola fosse apenas preparar rapidamente jovens pobres para aceitar postos de trabalho instáveis, mal remunerados e altamente substituíveis, convertendo o direito à formação ampla em mero adestramento funcional. Essa orientação se materializa em práticas bastante concretas: oficinas de comportamento profissional, treinamentos de habilidades básicas, simulações de entrevistas, módulos acelerados de competências técnicas, isto é, um conjunto de estratégias que ensinam mais a obedecer regras produtivas do que a compreender criticamente o mundo do trabalho. Freire afirma, com clareza perturbadora, que “[...] quanto mais a educação se reduz a treino, mais se afasta da possibilidade de formar sujeitos históricos capazes de intervir na realidade” (1997, p. 44), lembrando que a neutralização política do ensino é também forma de domesticação. Do mesmo modo, Antunes (2009), ao analisar as metamorfoses do trabalho contemporâneo, demonstra que “[...] a expansão do setor de serviços precarizados exige trabalhadores flexíveis, disciplinados e pouco questionadores” (p. 113), o que ajuda a compreender por que a escola tecnicista prioriza comportamentos adaptativos em detrimento de consciência crítica. A sala de aula, assim, passa a funcionar como antecâmara do mercado, ensinando pontualidade rígida, cumprimento cego de metas, aceitação de hierarquias, silêncio diante da exploração, como se a cidadania pudesse ser substituída por disciplina produtiva. Por conta disso, os estudantes aprendem a ajustar expectativas ao mínimo, internalizando a ideia de que estudar serve apenas para “arrumar um emprego qualquer”, e não para interpretar a sociedade ou disputar direitos. Como se vê, a formação instrumental não emancipa, apenas encaixa, treinando corpos e mentes para caber em estruturas precárias já dadas. A instituição de ensino, dessa maneira, deixa de ser espaço de ampliação de horizontes existenciais e converte-se em dispositivo de preparação comportamental, legitimando a lógica do mercado como destino inevitável, quando poderia ser objeto de crítica e transformação coletiva.

Nesse movimento contínuo de instrumentalização da escola, não apenas o currículo é reduzido e o trabalho docente fragmentado, mas também as próprias experiências culturais dos estudantes das periferias vão sendo progressivamente desautorizadas, como se seus saberes, suas narrativas familiares, suas linguagens, suas memórias comunitárias não possuíssem estatuto legítimo de conhecimento. Aquilo que nasce do território – a história do bairro, as formas de organização coletiva, as expressões artísticas locais, as religiões de matriz popular, as lutas por moradia e trabalho – raramente entra na sala de aula como conteúdo digno de reflexão, permanecendo à margem, silenciado, tratado como ruído a ser corrigido. Em verdade, o estudante aprende, muitas vezes de modo doloroso, que para “ter sucesso” precisa deixar do lado de fora

sua própria identidade, adequando-se a um modelo cultural dominante que pouco dialoga com sua realidade concreta. Freire (2014, p. 118) afirma: “[...] negar a cultura do povo é negar o próprio povo como sujeito da história”, lembrando que a desvalorização dos saberes populares constitui forma sutil de opressão simbólica. Em consonância com essa perspectiva, Giroux sustenta que “[...] a pedagogia crítica deve legitimar as vozes marginalizadas e transformá-las em fontes de conhecimento” (2011, p. 72), indicando que o currículo é também arena de reconhecimento político. Contudo, quando a escola tecnicista privilegia apenas conteúdos padronizados e competências utilitárias, ela estreita o espaço de fala dos estudantes, ensinando-os mais a repetir do que a narrar, mais a adaptar-se do que a interpretar o próprio mundo. A aprendizagem, diante desse contexto, perde sentido existencial, pois o que se estuda parece não dialogar com a vida vivida, produzindo desengajamento, desinteresse e a sensação recorrente de que a escola não foi feita “para nós”. Como se constata, o silenciamento cultural não é detalhe pedagógico, mas mecanismo de despolitização: ao apagar a memória coletiva, apaga-se também a possibilidade de reivindicação. Dessa maneira, o espaço de aprendizagem e de desvelamento do desconhecido corre o risco de transformar-se em espaço de desenraizamento simbólico, exigindo que os educandos se tornem outros para serem aceitos, quando, na verdade, poderia ser lugar de valorização crítica de suas próprias histórias.

Desse modo, à medida que o currículo vai sendo comprimido e as experiências culturais dos estudantes são descartadas como irrelevantes, a própria finalidade da escola sofre um deslocamento quase imperceptível, porém profundo, deixando de ser espaço de formação humana ampla para converter-se, pouco a pouco, em ambiente de adestramento comportamental. Não se trata mais de compreender o mundo, mas de aprender a caber nele sem questioná-lo; não se trata de interpretar criticamente as estruturas sociais, mas de ajustar-se às exigências de empregabilidade mínima, aceitando a lógica de trabalhos instáveis, mal remunerados e intermitentes como se fossem destino natural. Assim, multiplicam-se rotinas cronometradas, atividades padronizadas, fichas de desempenho, protocolos de conduta, como se o objetivo maior da escolarização fosse ensinar pontualidade, obediência, silêncio e cumprimento de metas – competências úteis a uma economia precarizada, mas insuficientes para a emancipação intelectual. Freire pontua que “[...] quando a educação se limita a treinar habilidades sem problematizar a realidade, ela domestica em vez de libertar” (1996, p. 67), evidenciando que o ensino meramente técnico fabrica sujeitos adaptados, não sujeitos históricos. Como observa Laval (2019) ao analisar a captura empresarial da escola, a instituição passa a operar segundo

critérios de eficiência e rendimento, convertendo o estudante em “recurso humano” e o saber em ferramenta produtiva, deslocando o sentido formativo da educação para a lógica da utilidade econômica, esvaziando sua densidade cultural e política, o que se traduz, no cotidiano. Nesse cenário, a sala de aula começa a se parecer mais com um centro de treinamento do que com um espaço de reflexão coletiva: aprende-se a seguir instruções, a responder testes, a executar tarefas fragmentadas, mas raramente a argumentar, duvidar ou criar. Quando a escola assume essa feição disciplinar, os corpos também são moldados – sentar direito, falar pouco, pedir autorização, cumprir comandos – numa pedagogia silenciosa que ensina submissão antes mesmo do conteúdo formal. O resultado, portanto, não é apenas cognitivo, mas existencial: forma-se uma subjetividade resignada, convencida de que seu lugar é executar, não decidir. Consolida-se, desse modo, a transição de uma educação de formação crítica para uma educação de conformação social, que prepara para sobreviver no mercado, mas não para transformá-lo.

Quando a escola abdica de sua função específica de socializar o conhecimento elaborado historicamente pela humanidade, ela deixa de cumprir um papel formativo e passa a operar como instância de adaptação social. Nessa condição, o ensino tende a restringir-se ao treinamento de comportamentos, à inculcação de hábitos e à preparação para o cumprimento de tarefas fragmentadas, ajustadas às exigências imediatas do mercado de trabalho. A educação, assim reduzida, não promove a compreensão crítica da realidade social, mas contribui para a internalização de formas de submissão e conformismo. Em lugar de formar sujeitos capazes de compreender as determinações históricas de sua existência, a escola passa a produzir indivíduos aptos apenas a ocupar posições previamente definidas na divisão social do trabalho (Saviani, 2012, p. 87-88).

No entanto, quando se observa o cotidiano concreto das escolas públicas situadas nas periferias – o cansaço de quem chega depois de duas conduções, o estômago vazio no meio da aula, a ansiedade diante de provas padronizadas que parecem medir tudo, menos a inteligência vivida – torna-se impossível sustentar a narrativa de neutralidade do tecnicismo, pois seus efeitos aparecem inscritos no corpo dos estudantes, no abandono silencioso, na evasão precoce, no olhar desinteressado de quem já não reconhece sentido no que aprende. A escola, que poderia ser espaço de acolhimento e elaboração crítica da própria história, converte-se, pouco a pouco, em lugar de frustração acumulada: o aluno erra, é comparado, é ranqueado, é rotulado, e termina por acreditar que o fracasso é pessoal, quando, na verdade, é estrutural. Para Freire (1987, p. 72) “[...] os oprimidos acabam por internalizar a imagem que deles fazem os opressores e passam a duvidar de sua própria capacidade de saber”, frase que ilumina precisamente esse processo de autodesvalorização cultivado por avaliações incessantes e currículos empobrecidos. Nesse contexto, como consequência dessa lógica classificatória, o estudante deixa de experimentar o

conhecimento como descoberta e passa a vivê-lo como ameaça permanente, isto é, aprender torna-se sinônimo de ser julgado. Apple reforça essa crítica ao afirmar que “[...] quando a escola organiza o saber segundo padrões de desempenho e competição, ela produz vencedores e perdedores antes mesmo de ensinar qualquer coisa” (2006, p. 38), revelando que a estrutura avaliativa antecede e condiciona a própria experiência pedagógica. Logo, a repetência, o abandono e o desengajamento não podem ser lidos como desinteresse individual, mas como respostas previsíveis a um ambiente que humilha sistematicamente aqueles que não se ajustam ao ritmo imposto. Não apenas se reduz o conteúdo, mas também se reduz o horizonte de futuro: muitos jovens passam a frequentar a escola apenas para cumprir presença, esperando o tempo passar, como se aquele espaço não lhes pertencesse. Desse modo, a instituição que deveria ampliar possibilidades termina por estreitá-las, convertendo a aprendizagem em mera sobrevivência escolar. E, nesse ponto, a “pedagogia do controle” revela sua face mais dura: ela não expulsa formalmente, mas empurra lentamente para fora, naturalizando o afastamento dos mais pobres. Trata-se, portanto, de uma exclusão que acontece por desgaste, por cansaço, por perda de sentido – uma exclusão administrada.

Além disso, quando se aprofunda o olhar para dentro da sala de aula, percebendo os gestos miúdos do cotidiano – o professor correndo para cumprir o roteiro da apostila, o sinal interrompendo qualquer conversa mais densa, o estudante copiando mecanicamente um resumo que não dialoga com sua vida – começa a ficar evidente que não se trata apenas de um problema de conteúdo reduzido, mas de uma transformação mais profunda na própria experiência de existir na escola. O tempo, que poderia ser vivido como duração reflexiva, é fracionado em blocos rígidos; o conhecimento, que poderia nascer do encontro entre sujeitos, é entregue como mercadoria pronta; e o vínculo pedagógico, que antes se tecia na escuta e na confiança, passa a ser mediado por planilhas, relatórios e metas. À luz disso, quase sem que se perceba, instala-se uma atmosfera de adestramento comportamental, em que aprender significa ajustar-se ao script. E, nesse cenário, a pergunta crítica – aquela que desestabiliza, que incomoda, que pede explicações sobre o mundo – vai sendo desestimulada, como se pensar demais fosse perda de tempo. Como já alertava Paulo Freire, ao refletir sobre a domesticação das consciências, “[...] ensinar não pode reduzir-se ao treinamento técnico, porque formar é muito mais do que adaptar o educando ao mundo tal como está” (1996, p. 33), lembrando-nos de que a educação meramente instrumental é, no fundo, uma forma sofisticada de contenção política. De igual maneira, observa-se que essa “pedagogia de adaptação” dialoga diretamente com a racionalidade empresarial

descrita por Laval, que afirma: “[...] a escola passa a funcionar segundo o modelo da empresa, orientada por eficiência, controle e resultados mensuráveis” (2019, p. 74), evidenciando que a lógica produtivista não é metáfora, mas projeto concreto de reorganização institucional. Assim sendo, aquilo que se apresenta como modernização – tablets, plataformas, indicadores – frequentemente opera como tecnologia de normalização, pois tudo o que escapa ao padrão é visto como erro a ser corrigido. Não apenas se ensina menos história, sociologia, filosofia ou artes, mas também se ensina menos a perguntar, menos a duvidar, menos a sonhar coletivamente. A consequência, pouco a pouco, é a produção de subjetividades conformadas, estudantes que aprendem a obedecer antes de aprender a compreender. Nesse ambiente, a criatividade vira desvio, a crítica vira indisciplina, a participação vira ruído. Isto é, consolida-se uma escola que treina corpos para caber em rotinas, mas raramente forma consciências capazes de transformá-las, o que aprofunda a cisão entre escolarização e emancipação humana.

Dando um passo adiante nessa mesma direção – e procurando tornar ainda mais visível aquilo que antes aparecia apenas como sensação difusa de controle – a escola contemporânea começa a se parecer, cada vez mais, com uma linha de montagem silenciosa, quase mecânica, na qual estudantes entram com horários marcados, percorrem estações sucessivas de tarefas padronizadas e saem classificados por níveis de desempenho, como peças avaliadas por qualidade. Não se trata apenas de metáfora retórica, mas de uma reorganização concreta do trabalho pedagógico: planos vêm prontos, conteúdos já chegam “fatiados”, avaliações são externas e centralizadas, e o professor, pouco a pouco, deixa de ser autor do processo para tornar-se executor de protocolos. A aula perde densidade humana e ganha ritmo industrial; o diálogo cede lugar ao cumprimento de metas; o improviso criativo é visto como risco à produtividade. Enquanto isso, os próprios estudantes aprendem, desde cedo, a internalizar essa lógica, medindo a si mesmos por notas, percentis, gráficos, rankings, como se aprender fosse competir permanentemente. É curioso – e ao mesmo tempo doloroso – perceber como a linguagem empresarial invade o cotidiano escolar: fala-se em “entregas”, “resultados”, “performance”, “eficiência”, termos que pouco dizem sobre formação humana, mas muito dizem sobre controle. Nesse cenário, a educação deixa de perguntar “[...] quem você é?” ou “[...] o que você pensa sobre o mundo?” e passa a perguntar apenas “[...] quanto você produz?” ou “[...] quanto você acertou?”. Essa mudança semântica não é inocente, pois ela redefine o próprio sentido de estar na escola, deslocando-o da experiência coletiva para a lógica da mensuração individual. Desse modo, consolida-se uma cultura em que o erro não é entendido como parte do aprender, mas como falha

a ser eliminada rapidamente, tal qual defeito de fábrica. O efeito subjetivo é profundo: cresce a ansiedade, diminui o pertencimento, instala-se uma sensação constante de inadequação, especialmente entre aqueles que já chegam à escola marcados por desigualdades sociais históricas. E, quanto mais a instituição se organiza como engrenagem, menos espaço resta para a escuta, para a narrativa de vida, para as memórias comunitárias que poderiam enriquecer o currículo. A partir disso, a escola vai se convertendo em ambiente de gestão de fluxos e indicadores, não em território de produção de sentidos compartilhados, reforçando a percepção de que o estudante é objeto de processamento, e não sujeito de história. Essa aproximação entre pedagogia e racionalidade fabril, portanto, ajuda a compreender por que tantos jovens se sentem exaustos, desmotivados ou alheios ao que estudam: eles não se reconhecem naquilo que fazem, porque quase nada ali dialoga com sua realidade concreta.

O novo padrão de organização do trabalho, marcado pela flexibilização, pela intensificação dos ritmos e pela fragmentação extrema das tarefas, produz uma forma específica de controle que vai muito além da vigilância direta. Trata-se de um modelo em que o trabalhador é permanentemente avaliado, comparado e mensurado, internalizando os critérios de produtividade como medida de seu próprio valor. Nesse processo, o trabalho perde seu sentido criativo e passa a ser vivido como sucessão de procedimentos prescritos, nos quais o sujeito executa etapas definidas externamente, sem domínio do processo total. O resultado é a produção de uma subjetividade adaptada à lógica do desempenho, na qual o erro é visto como falha, o tempo como custo e a atividade como cumprimento de metas (Antunes, 2018, p. 94-95).

No entanto, quando essa lógica fabril se articula às tecnologias digitais de gestão, o que antes era apenas controle visível – o sinal que toca, a fila, a prova – transforma-se em vigilância contínua, quase imperceptível, espalhada por telas, relatórios automáticos, gráficos de desempenho e plataformas que registram cada clique do estudante, cada minuto do professor, cada tarefa entregue ou não entregue, como se a vida escolar inteira pudesse ser convertida em rastros numéricos. Pouco a pouco, a escola passa a funcionar como um grande painel de monitoramento, no qual coordenadores acompanham índices em tempo real, redes comparam resultados entre turmas e sistemas classificam sujeitos por cores, níveis ou metas atingidas, instaurando um ambiente em que todos se sentem permanentemente observados. Não é apenas a aprendizagem que está em jogo, mas a própria subjetividade, pois o estudante aprende a se comportar como “dado”, e o professor, como “operador de indicadores”, internalizando uma autocensura silenciosa: evita experimentar, evita debater temas sensíveis, evita desacelerar para escutar histórias, porque tudo precisa caber no cronograma e na métrica. Nesse contexto, a metáfora do panoptismo deixa de ser exagero teórico e se converte em descrição cotidiana, já que

a vigilância não necessita mais de um vigia concreto – ela se automatiza, se algoritmiza, se naturaliza. Como já alertava Michel Foucault ao analisar as sociedades disciplinares, “[...] o olhar que vigia acaba sendo interiorizado pelo próprio sujeito, que passa a comportar-se como se estivesse sempre sendo observado” (2009, p. 202), o que ajuda a compreender por que tantos estudantes moldam seus gestos e falas ao padrão esperado, mesmo quando ninguém os está repreendendo diretamente. Em diálogo com essa crítica, Paulo Freire insiste, ao refletir sobre a desumanização escolar, que “[...] ensinar exige presença, diálogo e risco criador, não pode reduzir-se a um ato burocrático de controle” (2011, p. 67), lembrando-nos de que a educação se esvazia quando substitui encontro por monitoramento. Enquanto os sistemas prometem eficiência, o que frequentemente se instala é uma “pedagogia do medo” – medo de errar, de fugir do script, de não alcançar a meta – que sufoca a curiosidade e empobrece o pensamento crítico. De forma complementar, essa vigilância digital atinge com mais força as escolas das periferias, onde plataformas padronizadas são vendidas como “solução mágica”, mas acabam impondo currículos estreitos, repetitivos, com foco quase exclusivo em treino para testes, como se esses estudantes precisassem apenas de adestramento mínimo. Desse modo, a tecnologia, que poderia ampliar horizontes, converte-se em ferramenta de contenção, limitando experiências e reforçando desigualdades já existentes. O resultado é uma escola hiperconectada e, paradoxalmente, cada vez mais solitária, na qual se acumulam dados, mas rareiam conversas significativas, produzindo sujeitos monitorados, porém pouco escutados.

Contudo, quando se desloca o foco do controle tecnológico sobre os estudantes para a organização concreta do trabalho docente, percebe-se, quase de imediato, que a mesma lógica de vigilância que captura dados de aprendizagem também reorganiza a profissão do professor em moldes tipicamente industriais, isto é, fragmenta tarefas, prescreve etapas, define tempos rígidos e transforma a docência – que historicamente envolvia autoria, escuta, improviso responsável e sensibilidade pedagógica – em uma sequência de procedimentos técnicos previamente roteirizados. O planejamento deixa de ser gesto intelectual para tornar-se preenchimento de planilhas, o currículo vira apostila padronizada, a aula converte-se em execução de script, e o professor passa a responder mais a relatórios do que aos rostos concretos dos alunos que estão à sua frente. Não apenas se reduz a autonomia, mas também se esvazia o sentido ético-político do ensinar, pois aquilo que deveria nascer do encontro humano vai sendo capturado por protocolos externos, por metas quantitativas e por uma cultura permanente de auditoria. É como se a escola, pouco a pouco, importasse o modelo da linha de montagem: alguém elabora o material, outro

aplica, outro corrige, outro lança notas, e ninguém, de fato, reconhece o processo educativo como totalidade viva. Nesse horizonte, Michael W. Apple observa que “[...] quando o currículo é organizado segundo a lógica empresarial, o trabalho do professor tende a ser desqualificado e reconfigurado como mera execução de decisões tomadas em outros níveis” (2011, p. 58), o que ajuda a explicar por que tantos docentes relatam a sensação de terem sido convertidos em operadores de sistema. Em sintonia crítica com essa percepção, Paulo Freire afirma: “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, numa relação que não admite a redução do professor a técnico obediente” (1996, p. 25), lembrando que a docência é, antes de tudo, prática dialógica e criadora, e não mera aplicação de receitas. Quando essa dimensão relacional é comprimida, a sala de aula perde densidade humana, porque o professor já não dispõe de tempo para conhecer histórias, adaptar percursos, escutar silêncios, acolher conflitos; ele corre contra o relógio, pressionado por cronogramas e indicadores. É preciso dizer que essa intensificação gera adoecimento, exaustão emocional e sentimento de inutilidade profissional, uma vez que a experiência acumulada parece valer menos do que a fidelidade ao roteiro. Estamos diante da consolidação de uma “pedagogia do cumprimento”, não da compreensão, na qual o êxito é medido pelo quanto se segue o manual, e não pelo quanto se transforma a vida dos estudantes. Ao fim, a escola deixa de ser espaço de criação coletiva e aproxima-se perigosamente de uma central de produção de resultados, na qual o professor é peça substituível, e não sujeito histórico do processo educativo.

Soma-se a isso, quando se observa o cotidiano das escolas localizadas nas periferias urbanas e nas zonas rurais empobrecidas, que essa racionalidade tecnicista não incide de modo abstrato ou neutro, mas, ao contrário, recai seletivamente sobre determinados corpos, determinados territórios e determinadas histórias de vida, produzindo uma espécie de “currículo mínimo para os mínimos”, isto é, uma escolarização enxuta, apressada, instrumental, pensada menos para formar sujeitos críticos e mais para ajustar comportamentos ao mercado de trabalho precarizado que os aguarda do lado de fora dos muros escolares. Não se pode ignorar que, nessas escolas, o tempo de debate é reduzido, as artes desaparecem do horário, a filosofia vira luxo, e a pergunta – aquela pergunta incômoda que desestabiliza certezas – vai sendo tratada como perda de tempo. Em outras palavras, ensina-se o suficiente para operar máquinas, preencher formulários, seguir ordens, mas raramente o necessário para compreender as estruturas que produzem a própria pobreza que atravessa a vida desses estudantes. Como adverte Paulo Freire (2014), ao discutir o caráter político do ato educativo, “[...] a educação que se limita a treinar

destrezas adapta o educando ao mundo tal como está, em vez de desafiá-lo a transformá-lo” (p. 83), e essa constatação dói porque revela que a neutralidade pedagógica é, na prática, cumplicidade com a desigualdade. Henry A. Giroux afirma que “[...] as escolas sob a lógica neoliberal passam a funcionar como locais de treinamento e classificação, não como esferas públicas de formação democrática” (2011, p. 72), indicando que o vocabulário empresarial – eficiência, desempenho, produtividade – substitui o léxico da emancipação. À medida que esse modelo se consolida, o estudante pobre internaliza a ideia de que seu destino é apenas “dar conta do básico”, como se pensar criticamente fosse privilégio de outros grupos sociais. Daí decorre um empobrecimento formativo que não é apenas cognitivo, mas também simbólico e afetivo. De forma silenciosa, a própria identidade desses jovens vai sendo comprimida, porque suas culturas, gírias, memórias comunitárias e saberes locais não cabem nas apostilas padronizadas, sendo tratados como ruído ou desvio. A escola que deveria ampliar horizontes acaba estreitando expectativas, convertendo sonhos em metas modestas e, muitas vezes, em mera sobrevivência. Nesse cenário, a tecnicização do ensino opera como filtro social: para alguns, forma-se liderança e pensamento complexo; para outros, apenas obediência funcional. O resultado, tristemente previsível, é a reprodução das desigualdades sob a aparência de meritocracia, como se o fracasso escolar fosse responsabilidade individual e não efeito de um projeto político-pedagógico excludente.

As políticas educacionais orientadas pela racionalidade neoliberal produzem uma segmentação estrutural dos sistemas escolares, na qual diferentes grupos sociais têm acesso a diferentes formas de escolarização. Para os setores populares, a escola tende a oferecer uma formação empobrecida, reduzida a aprendizagens instrumentais básicas, desvinculadas da compreensão crítica da realidade social. Trata-se de uma pedagogia da exclusão que, ao mesmo tempo em que proclama a igualdade de oportunidades, naturaliza a desigualdade de resultados, atribuindo o fracasso escolar às capacidades individuais dos alunos e ocultando as condições materiais, culturais e políticas que estruturam essas trajetórias. Assim, a escola deixa de ser um espaço de ampliação de direitos e converte-se em mecanismo de administração da pobreza (Gentili, 1999, p. 17-18).

Neste sentido, quando se acompanha mais de perto a experiência concreta desses educandos – o caderno incompleto porque faltou dinheiro para o material, o turno da noite depois de um dia inteiro de trabalho informal, o cansaço que pesa nas pálpebras durante a aula – torna-se evidente que a padronização curricular não apenas ignora essas condições materiais, mas as agrava, pois exige desempenho homogêneo de sujeitos que vivem realidades profundamente desiguais, como se todos partissem do mesmo ponto de largada. Nesse movimento, a escola passa

a tratar as diferenças sociais como falhas individuais, convertendo desigualdade histórica em “déficit de aprendizagem”, medicalizando comportamentos, rotulando estudantes como desinteressados, quando, na verdade, muitos apenas carregam o peso de sobreviver. Não apenas se reduz o conteúdo ao essencial utilitário, mas também se empobrece o próprio sentido de aprender, que deixa de ser descoberta do mundo para virar cumprimento de tarefas. Nesse horizonte crítico, cabe lembrar o alerta de Paulo Freire ao afirmar que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (2014, p. 47), o que recoloca a aprendizagem como prática viva, relacional, situada, e não como mera absorção mecânica de apostilas. Michael W. Apple (2006, p. 58) observa: “[...] quando o currículo é reorganizado segundo princípios de mercado, aquilo que não gera lucro ou desempenho mensurável tende a ser descartado”, evidenciando que a seleção do que se ensina é sempre política, nunca inocente. À medida que artes, humanidades, debates comunitários e memórias locais vão sendo expulsos do planejamento escolar, o estudante pobre perde também o direito de ver sua própria história reconhecida como conhecimento legítimo. Em outras palavras, a escola deixa de dialogar com o território e passa a impor um repertório externo, estranho, que não conversa com a vida real desses jovens, produzindo distanciamento, desengajamento e, muitas vezes, evasão. Vale destacar que essa lógica cria um paradoxo cruel: cobra-se rendimento máximo de quem teve acesso mínimo às condições de estudo. Como se vê, a pedagogia tecnicista transforma a sala de aula em espaço de correção de falhas, não de valorização de potências, e, pouco a pouco, o vínculo pedagógico se fragiliza, pois o estudante deixa de se sentir sujeito e passa a se perceber como problema a ser gerido. Dito isso, o que poderia ser experiência de reconhecimento coletivo converte-se em rotina de frustração silenciosa, reforçando a ideia de que a escola pública oferece apenas o bastante para manter cada um “em seu lugar” na hierarquia social.

Logo, à medida que essa engrenagem de padronização se consolida, começam a aparecer efeitos menos visíveis, porém igualmente devastadores, isto é, impactos subjetivos e emocionais que atravessam silenciosamente o cotidiano dos estudantes pobres: o sentimento de inadequação constante, a vergonha de não acompanhar o ritmo imposto, o medo de errar diante de provas sucessivas, o esvaziamento do desejo de aprender. Não se trata apenas de conteúdos reduzidos, mas de uma experiência escolar que vai se tornando árida, burocrática, quase hostil, como se a escola deixasse de ser espaço de acolhimento e passasse a funcionar como posto de triagem, classificando quem “serve” e quem “atrapalha” os indicadores. E ainda, quando cada atividade

vira número, cada redação vira nota e cada estudante vira dado estatístico, o vínculo pedagógico se fragiliza, porque o encontro humano cede lugar à planilha. Nesse contexto, Paulo Freire lembra que “[...] a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem” (1996, p. 67), frase que recoloca a relação pedagógica no campo da ética e do afeto, e não do controle frio; ao retirar o amor do processo, resta apenas a gestão de comportamentos. Em contraste, Byung-Chul Han (2015) descreve como a lógica contemporânea do desempenho produz sujeitos exaustos, ao afirmar que “[...] a sociedade do rendimento gera cansaço profundo e autoexploração permanente” (p. 23), o que ajuda a compreender por que tantos jovens experimentam a escola não como oportunidade, mas como sobrecarga psíquica. O sofrimento escolar deixa de ser exceção e se torna rotina: crises de ansiedade antes das avaliações, faltas recorrentes, desistências silenciosas que raramente aparecem nas estatísticas oficiais. Ou seja, a evasão não nasce apenas da “falta de interesse”, como frequentemente se diz, mas de um processo continuado de desumanização que corrói a autoestima e a confiança intelectual desses sujeitos. Vale destacar que, quando o estudante não se reconhece no que aprende, ele passa a habitar a sala de aula como corpo presente e mente ausente, cumprindo protocolos, mas sem envolvimento real. Desse modo, a tecnicização do ensino produz uma pedagogia da indiferença, na qual ninguém pergunta como o aluno está, apenas se atingiu a meta. Por consequência, a escola, que poderia ser território de reconstrução de sentido e dignidade, converte-se em mais um espaço de desgaste, reforçando a sensação de que estudar é apenas suportar, não florescer, e isso, inevitavelmente, compromete qualquer projeto emancipador de formação humana.

Por conseguinte, quando esse desgaste cotidiano se prolonga ao longo dos meses e dos anos, ele não se manifesta apenas como cansaço difuso, mas, de maneira muito concreta, transforma-se em evasão, abandono intermitente, faltas sucessivas e, sobretudo, em um desengajamento coletivo que corrói a própria ideia de comunidade escolar. Pouco a pouco, os corredores vão ficando vazios, as carteiras ficam desocupadas, e o silêncio que resta não é o silêncio do estudo concentrado, mas o silêncio de quem já não acredita que aquele espaço lhe pertença. Vale observar que muitos desses jovens não “desistem” de aprender, mas desistem de uma escola que não os reconhece, que os mede apenas por provas padronizadas e que insiste em comparar trajetórias profundamente desiguais como se fossem equivalentes. À medida que o currículo se torna mais estreito e utilitário, a experiência escolar perde densidade simbólica, cultural e política, convertendo-se em mera rotina de presença obrigatória. Em diálogo com essa crítica, Stephen J. Ball afirma que “[...] as políticas de performatividade transformam professores

e alunos em produtores de indicadores, não em sujeitos de processos formativos” (2005, p. 114), evidenciando que o centro do trabalho escolar desloca-se do desenvolvimento humano para a fabricação de resultados. Quando a instituição passa a celebrar índices e rankings enquanto ignora histórias interrompidas, cria-se um paradoxo perverso: a escola melhora nos números e piora nas vidas concretas. O abandono escolar deixa de ser interpretado como fracasso do sistema e passa a ser tratado como falha individual, reforçando estigmas sobre juventudes pobres, negras e periféricas. Convém observar que esse processo gera também uma “pedagogia da culpa”, na qual o estudante internaliza a ideia de que não “se esforçou o suficiente”, quando, na realidade, foi empurrado para um modelo que nunca considerou suas condições de existência. Logo, a evasão não é mero dado estatístico, mas sintoma social de um projeto educacional que seleciona silenciosamente quem permanece e quem é descartado. Resulta, assim, que, a escola pública, que deveria ser trincheira de direitos, corre o risco de se tornar mecanismo de triagem social, naturalizando a exclusão sob a máscara da eficiência administrativa, o que fragiliza qualquer horizonte democrático de formação.

Ao mesmo tempo, quando se observa essa evasão de maneira mais demorada, quase com lupa sociológica, percebe-se que ela não ocorre como um gesto brusco, como uma porta que se fecha de repente, mas como um processo lento de afastamento, um esgarçamento cotidiano do vínculo com a escola, algo que começa com pequenas ausências, segue com atrasos frequentes, passa pela sensação de inutilidade das tarefas e, por fim, culmina no desaparecimento silencioso daquele nome na chamada. Nesse intervalo entre o “estar matriculado” e o “já não vir”, instala-se uma espécie de “pedagogia da desistência”, na qual o estudante vai aprendendo, dia após dia, que sua presença pouco altera a dinâmica escolar, que suas perguntas não cabem no roteiro e que sua história não entra no planejamento. Não apenas se reduz o currículo, mas também se reduz o próprio direito de existir simbolicamente naquele espaço. Logo no início dessa crítica, Paulo Freire escreve: “[...] ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando” (1996, p. 79), lembrando-nos de que a educação é processo vivido, construção compartilhada, experiência histórica situada, e não mera sequência de tarefas padronizadas. Quando esse caminhar é substituído por trilhos rígidos, o estudante deixa de ser sujeito do percurso e vira passageiro de um trajeto imposto. Em diálogo tenso com essa imagem, Michel Foucault (2014) analisa a escola como parte de um conjunto de dispositivos disciplinares e afirma que “[...] o exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza” (p. 177), mostrando como provas, relatórios e classificações funcionam como mecanismos sutis de

controle. Desse modo, quando o cotidiano escolar se estrutura quase exclusivamente em testes, boletins, rankings e comparações permanentes, o estudante pobre aprende que está sempre sob avaliação, sempre aquém de um padrão abstrato que nunca leva em conta sua realidade concreta. A instituição de ensino passa a operar como espaço de suspeição contínua, onde se mede, corrige e pune, mas raramente se escuta. Vale destacar que esse clima permanente de vigilância gera estratégias de autodefesa: alguns se calam, outros fingem desinteresse, outros simplesmente param de ir. Como se vê, não é falta de capacidade, mas excesso de controle que empurra muitos para fora. Desse modo, a evasão deixa de ser interpretada como fracasso individual e passa a revelar uma arquitetura institucional que, ao priorizar normalização e desempenho, expulsa justamente aqueles que mais necessitam de acolhimento, consolidando a ideia de que certos corpos são tolerados apenas enquanto produzem bons números.

Quando os estudantes sentem que sua presença na sala de aula não importa, que suas vozes não são ouvidas e que suas experiências vividas não têm lugar no processo de aprendizagem, o desengajamento começa muito antes de eles deixarem fisicamente a escola. A alienação é produzida por meio de práticas cotidianas que negam aos estudantes reconhecimento, agência e participação. Nesses contextos, o afastamento torna-se uma forma de autoproteção. Aquilo que muitas vezes é nomeado como ‘falta de motivação’ ou ‘fracasso’ é, na verdade, uma resposta a um ambiente educacional que não afirma a humanidade do estudante nem o seu direito de pertencer (hooks, 2003, p. 41-42, tradução nossa).

Nesse contexto ampliado, quando se descem alguns degraus e se olha diretamente para a sala de aula concreta – o quadro preenchido com metas semanais, os simulados mensais colados na parede, os gráficos de desempenho expostos como troféus ou alertas – torna-se difícil negar que o cotidiano escolar foi progressivamente colonizado por uma lógica de auditoria permanente, quase empresarial, na qual cada gesto precisa ser registrado, cada aprendizagem precisa virar evidência, cada estudante precisa caber em alguma categoria estatística. Essa cultura do registro contínuo produz uma atmosfera de tensão difusa, porque todos sabem que estão sendo observados: o professor pelo coordenador, o coordenador pela secretaria, a escola pelos rankings, e os estudantes pelos testes padronizados. Não apenas se ensina, mas se comprova que se ensinou; não apenas se aprende, mas se prova que se aprendeu. Como lembra Paulo Freire (2014, p. 92), “[...] quanto mais se burocratiza a prática educativa, menos espaço resta para a criação e para o diálogo”, frase que ajuda a compreender por que tantos docentes relatam sentir-se mais escriturários do que educadores, mais gestores de planilhas do que mediadores de sentidos. Em outra direção crítica, Shoshana Zuboff afirma: “[...] a coleta massiva de dados transforma a

experiência humana em matéria-prima para sistemas de controle e previsão” (2019, p. 95), o que, transposto para o ambiente escolar, revela como a dataficação do cotidiano converte trajetórias estudantis em conjuntos de métricas, reduzindo vidas complexas a dashboards coloridos. À medida que cada erro vira dado, cada ausência vira indicador e cada comportamento vira relatório, a escola se aproxima de um laboratório de rastreabilidade, não de um espaço de formação integral. O estudante pobre passa a ser acompanhado menos como sujeito histórico e mais como “perfil de risco”, “caso crítico”, “índice a melhorar”, categorias que despersonalizam e rotulam. Vale destacar que essa vigilância digital, longe de ser neutra, tende a incidir com mais força justamente sobre as escolas periféricas, onde se concentram programas de monitoramento intensivo e políticas de correção de fluxo. Por esse caminho, consolida-se uma pedagogia do controle algorítmico, na qual decisões pedagógicas são orientadas por planilhas e softwares, e não por escuta e diálogo, enfraquecendo o encontro humano que deveria sustentar o processo educativo. Por consequência, o que se perde não é apenas autonomia docente, mas a própria possibilidade de construir uma comunidade escolar baseada na confiança, substituída por uma cultura de suspeita permanente, em que todos prestam contas o tempo todo e quase ninguém tem tempo para conversar de verdade.

À medida que as plataformas digitais passam a ocupar o centro da organização pedagógica – diários eletrônicos, ambientes virtuais de aprendizagem, sistemas de correção automática, aplicativos de acompanhamento comportamental – a própria experiência escolar vai se reconfigurando quase sem que se perceba, como se a tela substituísse o encontro, como se o clique tomasse o lugar da conversa, como se aprender se reduzisse a cumprir trilhas pré-programadas. Aquilo que foi apresentado inicialmente como inovação, como modernização necessária, começa a revelar seu lado mais duro: a intensificação do monitoramento contínuo, a padronização das sequências didáticas, a transformação do professor em operador de plataforma e do estudante em usuário rastreável. Não apenas se informatiza a gestão, mas se redefine o sentido do ensinar, que passa a obedecer a roteiros fechados, apostilas digitais e algoritmos que sugerem o “próximo passo”, esvaziando a improvisação criativa e o diálogo vivo com a turma. Paulo Freire (2014) adverte que “[...] a prática educativa exige a presença de sujeitos que se encontram e se reconhecem no ato de conhecer” (p. 51), o que implica corporeidade, escuta, tempo compartilhado, ou seja, elementos que dificilmente cabem em fluxos automatizados. Em sentido complementar, Ball afirma: “[...] a performatividade fabrica professores que vivem sob constante comparação e escrutínio” (2005, p. 143), mostrando como os sistemas digitais ampliam a lógica

da vigilância ao transformar cada aula em dado mensurável. Diante disso, o docente passa a planejar pensando menos nas necessidades concretas dos estudantes e mais nos relatórios que precisará preencher. O medo de “não bater a meta” substitui o desejo de experimentar novas metodologias. Em outras palavras, a autonomia pedagógica se contrai, porque tudo precisa caber nos moldes do sistema. Vale destacar que, para os educandos pobres, essa mediação tecnológica muitas vezes significa distanciamento ainda maior, pois faltam acesso estável à internet, equipamentos adequados e condições domésticas de estudo, o que amplia desigualdades já existentes. Nesses termos, aquilo que se apresenta como solução técnica acaba produzindo exclusão silenciosa, penalizando justamente quem mais necessita de acompanhamento humano. Por consequência, a escola corre o risco de se converter em central de processamento de dados educacionais, na qual a vida concreta dos sujeitos é traduzida em cliques, percentuais e alertas automáticos, enquanto a dimensão ética e política da educação vai sendo relegada a segundo plano, quase como detalhe dispensável.

Por esse ângulo, a metáfora da escola como fábrica deixa de ser mero recurso retórico e passa a funcionar quase como descrição literal do que se observa no cotidiano: horários cronometrados como turnos industriais, conteúdos fragmentados em módulos mínimos, campanhas que regulam movimentos coletivos, apostilas que funcionam como peças padronizadas, professores distribuídos em funções especializadas – quem planeja, quem aplica, quem corrige, quem lança dados – e estudantes organizados em séries como lotes sucessivos de produção. Tal como numa linha de montagem, o tempo do pensamento lento, da conversa demorada, da dúvida fértil, é visto como desperdício, algo que “atrapalha o fluxo”, porque o importante é cumprir metas, finalizar etapas, entregar resultados mensuráveis ao final do bimestre. Não apenas se racionaliza o trabalho pedagógico, mas também se esvazia seu sentido humano, pois o encontro educativo passa a obedecer à lógica da eficiência e não da formação. Nesse registro crítico, Ricardo Antunes descreve como a flexibilização contemporânea fragmenta o labor ao afirmar que “[...] o trabalho é parcelado, controlado e intensificado, reduzindo a autonomia do trabalhador a mínimos gestos prescritos” (2018, p. 64), análise que ecoa fortemente quando se pensa no docente submetido a scripts, roteiros e apostilamentos rígidos. Em diálogo direto com essa percepção, Paulo Freire (2014, p. 109) escreve: “[...] quando a prática educativa se converte em puro treinamento técnico, perde-se a dimensão ontológica do ser mais”, lembrando que educar é ampliar a condição humana, não adestrar comportamentos. Diante de um contexto onde a escola adota métodos semelhantes aos da produção industrial, o estudante deixa

de ser visto como sujeito singular e passa a ser tratado como “produto educacional” que precisa atingir especificações mínimas de desempenho. Isto é, mede-se sua utilidade futura, não sua potência presente. Vale destacar que essa organização fabril afeta, sobretudo, as escolas das periferias, onde programas de reforço e aceleração funcionam como esteiras de correção, tentando ajustar rapidamente “desvios” para que os índices não caiam. Neste sentido, consolida-se uma pedagogia da pressa, na qual aprender profundamente parece luxo e refletir criticamente vira obstáculo. Por consequência, a formação humana – com suas ambiguidades, conflitos, afetos e descobertas – é comprimida em protocolos operacionais, como se fosse possível produzir consciência em série. O resultado é uma instituição que se aproxima mais de um centro de treinamento do que de um espaço de cultura viva, o que reforça a percepção de que a racionalidade tecnicista não apenas organiza a escola, mas redefine radicalmente o que se entende por educar.

Escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que atinge tanto o sentido do saber e as instituições que supostamente transmitem os valores e os conhecimentos quanto o próprio vínculo social. A afirmação da plena autonomia dos indivíduos sem amarras, salvo as que eles próprios reconhecem por vontade própria, corresponde a instituições que parecem não ter outra razão de ser que não seja servir a interesses particulares (Laval, 2019, p. 20).

De maneira correlata, quando essa lógica produtivista se infiltra no próprio desenho curricular, o conhecimento começa a ser reconfigurado não mais como campo de problematização do mundo, mas como estoque de competências operacionais, pequenas habilidades fragmentadas, treináveis, certificáveis, facilmente mensuráveis em testes objetivos. Aquilo que antes se apresentava como formação cultural ampla – ler criticamente, interpretar a realidade, argumentar, criar, duvidar – vai sendo substituído por listas de “saber fazer”, quase sempre vinculadas a tarefas imediatas do mercado. Esse deslocamento não ocorre de forma ruidosa, mas sob o discurso sedutor da empregabilidade, da modernização, da adaptação às “demandas do século XXI”, como se a função maior da escola pública fosse apenas preparar mão de obra flexível para trabalhos igualmente precários. Não apenas se simplifica o currículo, mas também se empobrece a própria ideia de inteligência, reduzida a desempenho técnico. Nesse ponto, Christian Laval adverte que “[...] a escola passa a ser governada pelos critérios da empresa, subordinando o saber à lógica da utilidade econômica” (2019, p. 41), revelando como o vocabulário empresarial redefine silenciosamente o sentido do aprender. Em contracorrente a essa racionalidade estreita, Paulo

Freire afirma: “[...] estudar é um ato de reinvenção, de recriação, de reescrita do mundo” (2011, p. 28), lembrando que o conhecimento nasce do encontro crítico com a realidade, não da mera repetição de procedimentos. Se a escola substitui perguntas complexas por checklists de competências, ela ensina o estudante a executar, mas não a compreender; a responder, mas não a questionar. Em outras palavras, forma-se alguém capaz de operar sistemas, porém inseguro para interpretar a própria história. Vale destacar que, para os educandos pobres, essa redução curricular é ainda mais drástica, pois frequentemente lhes é oferecido apenas o “básico funcional”, enquanto saberes filosóficos, sociológicos, históricos, artísticos e científicos mais densos permanecem como privilégio de escolas elitizadas. Institucionaliza-se uma divisão pedagógica do trabalho social: alguns aprendem a pensar o mundo; outros, a servi-lo. Por consequência, o tecnicismo revela seu caráter seletivo e político, pois decide, antecipadamente, quais grupos terão acesso ao pensamento crítico e quais serão treinados para a adaptação. O resultado é uma escolarização que garante certificação, mas não emancipação, que promete inclusão, mas entrega conformismo, consolidando uma formação utilitarista que dificilmente rompe o ciclo das desigualdades estruturais.

Em continuidade a esse movimento de estreitamento curricular, torna-se cada vez mais perceptível que a redução do conhecimento a competências técnicas produz também um efeito político profundo, ainda que pouco nomeado: a despolitização progressiva dos estudantes, isto é, a perda do hábito de perguntar, de estranhar, de relacionar sua biografia às estruturas sociais mais amplas. E ainda, quando a escola se limita a treinar procedimentos – preencher formulários, interpretar instruções, repetir fórmulas – ela vai, pouco a pouco, esvaziando o espaço do debate público, da memória coletiva, das narrativas comunitárias que dão sentido à experiência de ser jovem, negro, periférico, trabalhador. Não apenas se ensina menos conteúdo crítico, mas também se silenciam vozes, sotaques, histórias, saberes que não cabem nos padrões oficiais. Aquilo que os estudantes trazem de casa, por exemplo, o rap, a cultura de rua, a religiosidade popular, a vivência do trabalho precoce, a solidariedade comunitária, passa a ser visto como “irrelevante” ou “extraescolar”, como se conhecimento legítimo fosse apenas o que aparece na apostila. Nesse ponto, Paulo Freire é contundente ao afirmar que “[...] quanto mais se nega ao povo o direito de dizer a sua palavra, mais se reforça a sua condição de objeto da história” (1981, p. 54), indicando que o silenciamento pedagógico é também silenciamento político. Em diálogo com essa crítica, Michael W. Apple (1999, p. 38) observa: “[...] o conhecimento oficial reflete os interesses dos grupos dominantes e marginaliza outras formas de saber”, evidenciando que o currículo é sempre

campo de disputa, nunca simples seleção neutra de conteúdos. Desse modo, quando a escola pública adota exclusivamente o repertório considerado “útil” ao mercado, ela retira dos estudantes pobres a possibilidade de se reconhecerem como produtores de cultura e pensamento, empurrando-os para uma posição de consumidores passivos de verdades prontas. Ou seja, forma-se o trabalhador adaptável, mas não o cidadão crítico; o executor competente, mas não o sujeito histórico. Vale destacar que essa despolitização tem efeitos concretos ao diminuir a participação estudantil, enfraquecendo grêmios, esvaziando assembleias, reduzindo a escola a “espaço de passagem”, não de pertencimento. Ao calar as experiências culturais periféricas, a instituição perde a chance de construir pontes entre saber escolar e vida real, reforçando a sensação de estranhamento que tantos jovens relatam. Por consequência, consolida-se uma pedagogia do silêncio, na qual falar demais, questionar demais ou problematizar demais parece inadequado, quase perigoso, o que contradiz frontalmente qualquer projeto de educação democrática e emancipadora.

Neste sentido, quando se traz essa discussão para o chão concreto da escola – o pátio barulhento no intervalo, a roda de conversa que nunca acontece porque “não está no planejamento”, o professor que gostaria de debater racismo, trabalho precário ou violência policial, mas precisa “cumprir o conteúdo” – percebe-se, de modo quase dolorosamente palpável, como o silenciamento cultural se materializa em pequenas interdições cotidianas, em cortes sucessivos, em escolhas aparentemente técnicas que, no fundo, são profundamente políticas. A título de ilustração, basta observar quantas vezes projetos de memória local, saraus, debates comunitários, assembleias estudantis ou discussões sobre direitos sociais são adiados em nome de simulados, reforços para prova externa ou treinamentos de competências básicas. Não apenas se reorganiza o tempo escolar, mas se redefine o que é considerado digno de atenção pedagógica. Nesse cenário, Paulo Freire afirma: “[...] dizer a palavra verdadeira é transformar o mundo” (1987, p. 78), lembrando que a fala crítica dos oprimidos não é acessório didático, mas núcleo da própria prática emancipadora. Em consonância com essa perspectiva, Henry A. Giroux sustenta que “[...] quando a escola abdica de seu papel como esfera pública, ela abandona os jovens à lógica privada do mercado” (2013, p. 101), o que ajuda a compreender por que a retirada do debate político empobrece não só o currículo, mas a própria democracia. Quando a experiência cultural dos estudantes com suas músicas, suas lutas, suas linguagens, suas dores são tratadas como ruídos a serem contidos, a escola envia uma mensagem silenciosa, porém contundente: “[...] o que você vive não importa aqui”. Em verdade, ensina-se que pensar criticamente a própria

realidade é perda de tempo, enquanto decorar procedimentos é prioridade. Destaca-se que esse deslocamento gera um tipo específico de afastamento afetivo, pois o estudante deixa de se reconhecer naquilo que aprende e passa a frequentar a escola como quem cumpre uma obrigação burocrática. Logo, a desumanização do vínculo pedagógico não ocorre por ausência de prédios ou materiais, mas por ausência de sentido, por falta de escuta, por negligência simbólica. Como se vê, o tecnicismo não apenas organiza conteúdos, ele redefine quem pode falar, o que pode ser dito e quais saberes têm legitimidade, operando como filtro cultural que mantém invisíveis justamente aqueles que mais necessitam ser vistos. Por consequência, a escola pública corre o risco de perder sua vocação histórica de espaço de encontro e transformação coletiva, convertendo-se em ambiente administrado, previsível e silencioso, onde quase nada perturba a ordem – nem mesmo a injustiça social que atravessa a vida de seus estudantes.

Quando as escolas deixam de funcionar como esferas públicas democráticas, elas não apenas abandonam sua responsabilidade de promover o pensamento crítico, mas também contribuem para a despolitização dos jovens. Nesse contexto, os estudantes são treinados para aceitar o mundo tal como ele é, em vez de serem encorajados a questionar as relações de poder que moldam suas vidas cotidianas. O conhecimento é esvaziado de seu potencial crítico e reduzido a um conjunto de habilidades técnicas, enquanto as vozes, experiências e culturas dos estudantes são sistematicamente marginalizadas. A escola, assim, torna-se um espaço de conformidade e adaptação, e não de resistência, diálogo e transformação social (Giroux, 2013, p. 104).

Assim, depois de percorrer o cenário de vigilância, padronização e empobrecimento formativo que recai de modo seletivo sobre os filhos e filhas das classes populares, torna-se quase inevitável afirmar que a pedagogia freireana emerge não apenas como crítica, mas como verdadeira fresta de luz no interior dessa engrenagem endurecida, isto é, como possibilidade concreta de reaprender a ver o mundo com olhos próprios. Porque, no cotidiano real da escola pública, o que se observa é que muitos estudantes chegam carregando perguntas silenciosas – por que minha família sempre trabalhou tanto e teve tão pouco, por que meu bairro é sempre o último a receber políticas públicas, por que meu destino parece já escrito antes mesmo de eu nascer – e, no entanto, a escola tecnicista insiste em oferecer apenas exercícios mecânicos, apostilas, metas e silêncio. É nesse ponto que a presença de Paulo Freire se torna quase ética, quase vital, como quem devolve a palavra a quem só conhecia ordens. Como ele próprio afirma, ao defender uma prática educativa comprometida com a libertação, é preciso que saibamos ler o nosso cotidiano (Freire, 2011, p. 20), lembrando-nos de que alfabetizar é também politizar o olhar, é ensinar a perceber as estruturas que moldam a vida concreta. Dito isso, dialogando com essa mesma

preocupação, Apple escreve que “[...] as escolas nunca são apenas lugares de transmissão de conhecimento, mas arenas de disputa sobre que tipo de sociedade queremos produzir” (1999, p. 36), o que nos ajuda a compreender que cada escolha pedagógica carrega um projeto de mundo. Quando professores assumem uma formação crítica e passam a trabalhar o currículo a partir da realidade dos estudantes, por exemplo, investigando o bairro, discutindo o trabalho precário dos pais, analisando o preço do transporte, problematizando a violência policial, a sala de aula deixa de ser linha de montagem e começa, lentamente, a tornar-se espaço de consciência histórica. Essa virada, embora pareça pequena, rompe com a lógica do “be-a-bá” para o chão de fábrica e devolve humanidade ao processo educativo.

Além disso, quando se observa mais de perto o chão concreto da sala de aula – o barulho das carteiras sendo arrastadas, o cansaço do professor que corre entre três escolas, o estudante que trabalha à noite e cochila no fundo da turma, a pressa do conteúdo “a cumprir” antes da prova externa – percebe-se que falar em resistência pedagógica não pode significar apenas um discurso bonito sobre liberdade, mas precisa traduzir-se em método, gesto, organização do tempo e da palavra, isto é, numa ética cotidiana do diálogo. Porque, se a racionalidade tecnocrática fragmenta, acelera e silencia, a pedagogia freireana faz o movimento inverso: ela desacelera para escutar, aproxima para compreender, pergunta para reconstruir sentidos. Nesse horizonte, a aula deixa de ser exposição unilateral e passa a constituir-se como investigação coletiva, como roda de conversa, como problema compartilhado, como experiência em que ninguém sabe tudo e ninguém ignora tudo, mas todos aprendem juntos. Paulo Freire (2014, p. 96) é direto ao afirmar que ensinar não é entregar ao outro conhecimento, mas criar “pontes”, “elos”, “caminhos” para que outro possa seguir sozinho, deslocando radicalmente o papel do docente de mero executor de scripts para intelectual comprometido com a formação crítica. Em diálogo com essa perspectiva, Giroux reforça a dimensão política desse gesto ao declarar que “[...] os professores precisam ser vistos como intelectuais transformadores capazes de ligar o conhecimento às lutas por democracia e justiça social” (2011, p. 44), o que amplia a docência para além do tecnicismo e a reinscreve no campo da responsabilidade pública. Assim, quando um educador substitui a apostila fechada por projetos interdisciplinares, quando organiza assembleias de turma para discutir conflitos, quando convida os estudantes a pesquisar o próprio território, ele não está “perdendo tempo”, como diria a lógica produtivista, mas está, na verdade, reconfigurando a própria natureza do aprender, transformando conteúdo em experiência vivida. Dessa forma, o currículo ganha carne, história, sotaque, deixa de ser planilha e passa a ser narrativa coletiva, algo que se constrói com as mãos

suas de realidade. É justamente aí que a pedagogia freireana deixa de ser teoria abstrata e se converte em prática concreta de resistência diária.

Do mesmo modo, quando a pedagogia freireana é assumida como horizonte ético-político da escola, ela não atua apenas no plano das metodologias, mas, sobretudo, no plano da concepção de ser humano que sustenta cada escolha pedagógica, isto é, ela redefine o que entendemos por educar, para quem educamos e a serviço de que projeto de sociedade a escola existe. Vale pontuar que, em contextos marcados por metas padronizadas, planilhas de desempenho e cronogramas inflexíveis, recuperar a centralidade da consciência histórica significa recolocar os estudantes como sujeitos que carregam memórias, culturas, dores e sonhos, não como números em relatórios. Nesse sentido, o diálogo não aparece como técnica simpática, mas como gesto radical de reconhecimento do outro, como recusa à hierarquia silenciosa que transforma professor em supervisor e aluno em recipiente. Freire inicia essa inversão ao escrever: “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (2014, p. 79), frase que implode a lógica vertical da educação bancária e afirma a aprendizagem como construção coletiva, enraizada na experiência concreta. Em consonância, Apple (2011) argumenta que a escola é sempre atravessada por disputas de poder e sentido, e que “[...] a educação é um terreno de luta em que diferentes grupos tentam definir que conhecimento conta” (p. 37), o que revela que o currículo jamais é neutro e que optar por práticas participativas é também optar por democratizar o próprio acesso ao saber. Dito isso, quando professores planejam com a turma, quando investigam problemas do bairro, quando relacionam matemática com orçamento doméstico ou geografia com o transporte precário da comunidade, eles não estão apenas “contextualizando”, mas reconstituindo a dignidade do conhecimento, fazendo com que ele volte a servir à vida real. Além disso, essa postura devolve ao docente a condição de autor do trabalho pedagógico, rompendo com a dependência de apostilas prontas e plataformas fechadas que engessam a criação didática. Consequentemente, a sala de aula passa a respirar como espaço vivo, atravessado por conflitos, debates, negociações e descobertas, onde ensinar e aprender se entrelaçam continuamente. Ou seja, essa reconfiguração ética do vínculo pedagógico revela que a emancipação não nasce de ferramentas tecnológicas, mas do encontro humano sustentado por consciência crítica e compromisso coletivo.

A educação, entendida como prática da liberdade, não pode reduzir-se a um conjunto de métodos ou técnicas neutras. Ela implica necessariamente uma opção ética e política, pois envolve uma determinada concepção de ser humano e de mundo. Quando o educador assume o diálogo como fundamento de sua prática, reconhece nos educandos

sujeitos históricos, portadores de saberes, experiências e culturas que precisam ser respeitados e problematizados. Nessa perspectiva, ensinar deixa de ser um ato de transferência de conhecimento e passa a ser um ato de criação coletiva, em que professores e alunos se constituem mutuamente na leitura crítica da realidade (Freire, 2014, p. 96).

Dessa forma, quando se observa com atenção o cotidiano concreto das escolas públicas, percebe-se que a pedagogia freireana ganha corpo não apenas em discursos, mas em práticas miúdas, quase invisíveis, que se acumulam ao longo dos dias, como rodas de conversa antes da aula, projetos que partem das perguntas dos estudantes, assembleias para decidir regras de convivência, investigações sobre o saneamento do bairro ou sobre a história da comunidade. Esses gestos, aparentemente simples, vão desmontando, peça por peça, a engrenagem tecnocrática que tenta transformar o currículo em trilho único e o professor em executor de roteiro. E ainda, à medida que os alunos passam a falar de si, de suas famílias, de seus trabalhos informais, do medo da violência ou da falta de comida em casa, o conhecimento deixa de ser abstração e passa a ser ferramenta de leitura do mundo, o que recoloca a escola no terreno da vida vivida. Como afirma Freire (1992) dentro de sua reflexão sobre esperança e prática educativa, “[...] ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” e essa convicção, quando assumida coletivamente, reanima o sentido político do ato pedagógico (p. 67). Já Giroux inicia sua crítica à neutralidade escolar lembrando que “[...] a pedagogia é sempre uma prática moral e política, porque molda identidades e possibilidades de futuro” (2011, p. 28), o que reforça que cada escolha didática – dialogar ou silenciar, problematizar ou repetir, ouvir ou impor – carrega implicações históricas profundas. Assim sendo, não se trata apenas de “motivar” estudantes, mas de criar condições reais para que interpretem criticamente o mundo que os cerca, reconhecendo-se como sujeitos históricos capazes de intervir na realidade. Do mesmo modo, o professor deixa de ser fiscal de tarefas para tornar-se mediador de sentidos, alguém que aprende com a turma enquanto ensina, que revisa certezas, que aceita o conflito como parte do processo formativo. Dessa forma, a sala de aula se converte em espaço de produção coletiva de saberes, onde a experiência popular dialoga com o conhecimento científico sem hierarquias rígidas, abrindo brechas concretas dentro do sistema padronizado. Em consequência disso, a pedagogia freireana mostra-se menos como teoria distante e mais como prática cotidiana de resistência, sustentada por pequenos atos persistentes que reumanizam as relações escolares.

Por outro lado, ao se aprofundar a discussão sobre a crítica freireana à chamada educação bancária, torna-se evidente que o problema não reside apenas na metodologia expositiva, mas em toda uma concepção de mundo que reduz o estudante a recipiente e o professor a depositário

autorizado de conteúdos, como se o saber pudesse ser acumulado em camadas, tal qual moedas guardadas num cofre. Essa metáfora financeira do conhecimento, tão presente no vocabulário gerencial – capital humano, investimento educacional, retorno de aprendizagem – aproxima perigosamente a escola da lógica do mercado, esvaziando sua dimensão formativa mais ampla. É nesse ponto que a ruptura proposta por Freire adquire força política decisiva. Paulo Freire abre essa crítica afirmando: “[...] na visão bancária da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (1979, p. 58), desnudando o caráter autoritário de uma pedagogia que naturaliza a desigualdade intelectual. Em diálogo com essa leitura, Apple (2008) observa que as reformas curriculares contemporâneas frequentemente operam como mecanismos de seleção social, e sustenta que “[...] o currículo funciona como tradição seletiva, legitimando alguns conhecimentos e silenciando outros” (p. 53), evidenciando que aquilo que se ensina e aquilo que se omite, nunca é inocente. É preciso dizer que escolas localizadas em territórios populares recebem apenas conteúdos mínimos, treinamentos operacionais e roteiros fechados, enquanto instituições de elite trabalham com artes, sociologias, filosofia, pesquisa e autonomia intelectual, o que se produz não é diferença pedagógica, mas desigualdade estruturada. Além disso, a padronização curricular, vendida como igualdade de oportunidades, acaba por homogeneizar experiências e sufocar a cultura local, a linguagem da periferia, as memórias comunitárias, impondo um modelo único de inteligência e sucesso. Consequentemente, a crítica à educação bancária ultrapassa a sala de aula e atinge o próprio projeto de sociedade que se quer construir, pois uma escola que deposita conteúdos prepara sujeitos que obedecem, ao passo que uma escola que dialoga forma sujeitos que pensam. Dessa forma, a pedagogia freireana revela-se como recusa sistemática à domesticação intelectual, abrindo caminho para uma prática educativa que reconhece o estudante como produtor legítimo de conhecimento e história.

Nesse contexto, convém observar que a noção freireana de práxis – entendida como ação refletida e reflexão atuante – constitui talvez o núcleo mais potente dessa alternativa pedagógica, porque desloca a educação do plano da adaptação para o plano da transformação, isto é, impede que a escola se contente em preparar os estudantes apenas para caber no mundo tal como ele está posto. A prática educativa assume esse caráter prático, cada conteúdo deixa de ser fim em si mesmo e passa a funcionar como instrumento de interpretação crítica da realidade concreta: a matemática serve para analisar o preço do aluguel e o endividamento das famílias, a geografia para compreender a segregação urbana, a língua portuguesa para narrar a própria história, a sociologia para decifrar as estruturas de exploração do trabalho. Assim, pouco a pouco, o

conhecimento escolar rompe o isolamento do livro didático e passa a circular como ferramenta de leitura e intervenção social. Freire (2014, p. 52) afirma: “[...] a reflexão sem ação se reduz ao verbalismo, e a ação sem reflexão converte-se em ativismo”, advertindo que somente a articulação entre ambas pode gerar consciência crítica consistente. Em sintonia com essa perspectiva, Giroux (1997) insiste que “[...] a pedagogia crítica deve oferecer aos estudantes não apenas linguagem para compreender o mundo, mas também condições para transformá-lo” (p. 121), reforçando que ensinar implica produzir agência histórica. Dessa maneira, quando uma turma investiga a ausência de equipamentos culturais no bairro e organiza um abaixo-assinado, ou quando professores articulam projetos interdisciplinares para discutir racismo estrutural ou precarização do trabalho juvenil, a escola deixa de ser espaço de mera simulação de cidadania e passa a experimentar formas reais de participação. Além disso, esse movimento altera a própria subjetividade discente, pois o estudante começa a se perceber não como destinatário passivo de políticas, mas como alguém capaz de falar, propor, reivindicar, interferir. Consequentemente, a aprendizagem ganha densidade existencial, tornando-se experiência que toca a vida e não apenas requisito avaliativo. Em verdade, a práxis freireana reconfigura o cotidiano escolar como território de ação coletiva e inaugura fissuras concretas na lógica tecnocrática que insiste em reduzir a educação a treinamento funcional.

A práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem a práxis, a atividade humana reduz-se ao puro fazer, ao ativismo cego, ou à pura reflexão, ao verbalismo alienado. É na unidade dialética entre ação e reflexão que os homens se tornam seres da transformação e não da adaptação. Por isso, a educação problematizadora, comprometida com a libertação, não pode limitar-se a descrever a realidade, mas deve inserir os educandos no movimento histórico de sua superação (Freire, 2014, p. 87).

À medida que essa concepção de práxis se enraíza no cotidiano escolar, torna-se igualmente imprescindível reconhecer que nenhuma transformação consistente ocorre sem a afirmação radical da autonomia docente, pois é o professor quem, em última instância, decide se seguirá a cartilha prescrita ou se abrirá brechas para o diálogo, para a invenção didática e para a escuta sensível da turma. Destaca-se que a racionalidade tecnocrática investe justamente na direção oposta, fragmentando o trabalho pedagógico em tarefas mínimas, apostilando conteúdos, impondo plataformas, roteiros, relatórios intermináveis, como se ensinar fosse apenas cumprir etapas produtivas semelhantes às de uma linha de montagem. Não apenas se controla o que ensinar, mas também quando, como e em quanto tempo, transformando o educador em operador

técnico de decisões tomadas à distância. É contra esse esvaziamento da autoria profissional que a pedagogia freireana se ergue. Como lembra Freire (2014) ao discutir a dignidade ética do ensinar, “[...] ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (p. 41), o que implica reconhecer a docência como prática criadora e não como repetição burocrática. Já Antunes inicia sua crítica ao mundo do trabalho contemporâneo observando: “[...] a flexibilização converte o trabalhador em mero executor de tarefas fragmentadas, destituído de controle sobre o processo total” (2018, p. 112), descrição que, embora pensada para o chão de fábrica, dialoga inquietantemente com o que vem ocorrendo nas escolas submetidas à lógica empresarial. Dessa forma, quando o professor perde autonomia, perde-se também a possibilidade de construir currículos vivos, contextualizados e críticos, pois ninguém emancipa se não estiver, ele próprio, minimamente emancipado em seu fazer. A ausência de liberdade pedagógica compromete o vínculo com os estudantes, já que o docente passa a responder mais às metas institucionais do que às necessidades reais da turma. Consequentemente, defender a autonomia docente não é reivindicação corporativa, mas condição estruturante para que a emancipação discente se torne viável, pois somente educadores que pensam, decidem e criam podem convidar seus alunos a fazer o mesmo. Diante disso, a resistência freireana ganha densidade material ao se afirmar como luta concreta pela reapropriação do trabalho pedagógico e pela restituição do sentido humano da profissão docente.

Assim, quando se examinam as experiências concretas que brotam no interior das escolas – muitas vezes silenciosas, improvisadas, construídas com poucos recursos, mas carregadas de sentido coletivo – percebe-se que a resistência freireana não se manifesta apenas em grandes projetos institucionais, mas, sobretudo, em práticas cotidianas que reinventam o espaço escolar por dentro, quase como quem cultiva pequenas hortas em terrenos endurecidos. São professores que organizam assembleias semanais para discutir conflitos, turmas que investigam a história do bairro entrevistando moradores antigos, grupos que transformam a aula de ciências em estudo sobre a qualidade da água consumida pela comunidade, projetos de leitura que partem das narrativas das próprias famílias. E ainda, nessas iniciativas, o currículo deixa de ser lista fechada de tópicos e passa a comportar a vida real, com suas contradições, memórias e urgências. Nesse sentido, Freire abre essa perspectiva afirmando: “[...] quanto mais problematizamos a realidade concreta dos educandos, mais eles se sentem desafiados a compreendê-la e transformá-la” (2014, p. 83), indicando que a aprendizagem nasce do encontro crítico com o mundo vivido. Em diálogo com essa concepção, Giroux (2013) argumenta, no interior de sua reflexão sobre a escola pública

democrática, que “[...] a educação precisa criar esferas públicas onde os estudantes possam narrar suas experiências e agir coletivamente sobre elas” (p. 59), reforçando a ideia de que a escola deve funcionar como espaço de participação e não de silenciamento. Assim sendo, quando o cotidiano pedagógico acolhe a cultura local, as linguagens periféricas, os saberes populares e as lutas comunitárias, o conhecimento escolar deixa de ser estranho à existência dos estudantes e passa a dialogar com sua própria história. Tais práticas reconfiguram o papel do professor, que já não é transmissor isolado, mas articulador de processos coletivos de investigação, alguém que aprende junto enquanto ensina. Consequentemente, a sala de aula transforma-se em território de convivência democrática, onde a palavra circula, os conflitos são discutidos e as decisões são compartilhadas, produzindo experiências de cidadania que ultrapassam o discurso formal. Dito isso, essas pequenas fissuras demonstram que a pedagogia freireana opera como força concreta de reconstrução da escola, reumanizando as relações educativas e devolvendo sentido social ao ato de aprender.

Dessa forma, ao reunir todos esses movimentos – a crítica à racionalidade tecnicista, a denúncia da escola como dispositivo de controle, a exposição dos impactos seletivos sobre os estudantes pobres e, sobretudo, a afirmação da pedagogia freireana como prática concreta de resistência – torna-se possível compreender que a disputa educacional é, em essência, disputa de projeto civilizatório, isto é, trata-se de decidir se a escola servirá para adaptar corpos ao mercado ou para formar sujeitos históricos capazes de reinventar o mundo. Quando olhamos para as periferias urbanas, para as escolas que funcionam em prédios improvisados, para os jovens que conciliam estudo e trabalho precarizado, para professores exaustos que, apesar de tudo, insistem em criar brechas de sentido, percebe-se que a escolha por uma educação emancipatória não é luxo teórico, mas necessidade ética urgente. É nesse horizonte que a obra de Freire se mantém viva, como memória e como tarefa, lembrando que ensinar é gesto político cotidiano, tecido no encontro humano. Paulo Freire inicia essa convocação afirmando: “[...] a educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem, não pode temer o debate, a análise da realidade, não pode fugir à discussão criadora” (2014, p. 104), frase que recoloca a docência no campo do compromisso público e da esperança ativa. Em diálogo crítico com essa perspectiva, Ball argumenta que “[...] as políticas educacionais contemporâneas transformam a escola em organização gerenciada por metas, deslocando o foco da formação para a performance” (2005, p. 212), diagnóstico que evidencia o tamanho do desafio enfrentado por quem tenta sustentar práticas democráticas em meio à cultura da performatividade. Dessa forma, a tensão entre esses dois projetos – um

orientado pelo controle, outro pela emancipação – atravessa cada sala de aula, cada planejamento, cada decisão curricular. Além disso, optar pela pedagogia freireana significa afirmar que os filhos da classe trabalhadora não merecem apenas sobrevivência funcional, mas direito pleno à palavra, ao pensamento complexo, à criação cultural, à participação política, enfim, ao mundo em sua totalidade. Consequentemente, a escola pode deixar de ser espaço de adestramento e tornar-se território de humanização compartilhada, onde professores e estudantes constroem, juntos, possibilidades de vida que rompem com o destino previamente traçado pela desigualdade estrutural. Dito isso, a pedagogia freireana se apresenta como caminho histórico viável de reconstrução da escola pública brasileira, não como utopia distante, mas como prática diária de resistência que insiste, sol a sol, em devolver dignidade, consciência e futuro àqueles que historicamente tiveram seus horizontes encurtados.

CONCLUSÃO

Além de tudo o que foi discutido ao longo deste percurso analítico, torna-se possível afirmar, com certa nitidez histórica, que a racionalidade tecnicista que vem organizando as políticas educacionais brasileiras não opera apenas como método administrativo neutro, mas como projeto político de regulação da vida escolar, isto é, como uma engrenagem que redefine o próprio sentido de educar. Ao longo da pesquisa, evidenciou-se que a centralidade das métricas, das avaliações externas, dos rankings, dos cronogramas rígidos e das plataformas digitais desloca a escola de sua vocação formativa para uma lógica de gerenciamento de resultados, na qual o que importa é o desempenho quantificável e não a experiência humana que o produz. Dito isso, quando o cotidiano pedagógico passa a ser capturado por metas, relatórios e scripts, a docência é esvaziada de autoria, o currículo é comprimido em conteúdos mínimos e os estudantes são tratados como dados a serem monitorados. Dessa forma, a instituição escolar vai se convertendo, silenciosamente, em espaço de controle comportamental, mais próximo de um centro de treinamento do que de um ambiente de formação integral.

Ao mesmo tempo, os achados demonstraram que esse modelo não incide de maneira homogênea sobre todos os sujeitos. Pelo contrário, sua ação é seletiva e socialmente localizada. Nas escolas frequentadas majoritariamente por crianças e jovens das camadas populares, a padronização assume feições ainda mais duras: currículos reduzidos, ênfase em competências operacionais, preparação acelerada para ocupações precarizadas, pouco espaço para artes,

filosofia, debate político ou produção cultural. Em outras palavras, oferece-se uma escolarização mínima para aqueles que historicamente já tiveram seus horizontes encurtados. Assim, consolida-se uma escola pobre para pobres, que naturaliza desigualdades e transforma a educação em mecanismo de adaptação à escassez, e não em ferramenta de superação das condições estruturais que produzem a própria pobreza.

Além disso, verificou-se que a vigilância constante – materializada na dataficação das aprendizagens, no monitoramento digital, na rastreabilidade de comportamentos e na cultura permanente de avaliação – produz efeitos subjetivos profundos. Professores passam a trabalhar sob medo de não cumprir metas; estudantes internalizam a lógica da performance como medida de valor pessoal; o erro deixa de ser parte do processo formativo e passa a ser risco estatístico. Nesse cenário, o vínculo pedagógico se fragiliza, o diálogo é substituído por procedimentos, e a escola perde sua dimensão ética de cuidado. Pouco a pouco, instala-se uma atmosfera de ansiedade, competição e desengajamento, que contribui para evasão, sofrimento escolar e descrença no próprio sentido de aprender. Consequentemente, aquilo que deveria humanizar acaba por produzir cansaço e silenciamento.

Contudo, ao lado desse diagnóstico crítico, a investigação também revelou que a escola não é espaço totalmente capturado. Mesmo sob forte pressão tecnocrática, emergem frestas, práticas de resistência, gestos cotidianos de reinvenção. Professores que reorganizam o planejamento para incluir a realidade do bairro, turmas que investigam problemas locais, assembleias estudantis, projetos interdisciplinares, rodas de conversa, metodologias participativas – todas essas experiências indicam que há vida pulsando para além dos protocolos. E ainda, tais iniciativas demonstram que a transformação não depende exclusivamente de reformas estruturais amplas, mas também de escolhas pedagógicas micropolíticas, tomadas no interior da sala de aula, no encontro direto entre educador e educando. Assim, a escola revela-se campo de disputa, não território definitivamente colonizado.

Nesse sentido, os fundamentos da pedagogia freireana mostram-se decisivos como horizonte teórico e prático de reconstrução da experiência escolar. O diálogo, a problematização da realidade, a consciência histórica e a práxis coletiva podem recolocar o conhecimento como produção compartilhada e devolver aos sujeitos o direito de interpretar criticamente o mundo em que vivem. Não se trata apenas de criticar a educação bancária, mas de substituí-la por processos vivos, contextualizados, nos quais professores e estudantes aprendem uns com os outros, investigam juntos e constroem sentidos comuns. A autonomia docente, nesse quadro, aparece

como condição indispensável para a emancipação discente, pois ninguém forma sujeitos críticos a partir de práticas rigidamente controladas. Desse modo, a pedagogia freireana evidencia-se como possibilidade concreta de reumanização da escola, capaz de restituir dignidade ao trabalho docente e protagonismo aos estudantes.

Desse modo, pode-se afirmar que a racionalidade vigilante tende a inviabilizar práticas emancipadoras sempre que transforma a educação em mera técnica de gestão. Entretanto, quando confrontada por projetos pedagógicos ancorados no diálogo, na participação e na leitura crítica da realidade, essa mesma racionalidade passa a ser tensionada, abrindo brechas para outras formas de existir na escola. A conclusão que se impõe é que a emancipação não nasce de decretos ou plataformas, mas do encontro humano que resiste, diariamente, à redução da vida a números. Dito isso, a reconstrução da escola pública brasileira depende da escolha ética por uma educação comprometida com a formação integral, com a justiça social e com a democracia, fazendo do espaço escolar não um lugar de adestramento, mas um território de consciência, palavra e transformação coletiva.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2006.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, R. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, R.; PINTO, G. A. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.

APPLE, M. W. **Education and Power**. New York: Routledge, 2011.

APPLE, M. W. **Ideology and Curriculum**. New York: Routledge, 2008.

APPLE, M. W. **Official Knowledge: democratic education in a conservative age**. New York: Routledge, 1999.

APPLE, M. W. **Política cultural e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

- BALL, S. J. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S. J. **Education Policy and Social Class**. London: Routledge, 2006.
- BALL, S. J. **The Education Debate**. Bristol: Policy Press, 2008.
- BALL, S. J. **The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity**. London: Routledge, 2005.
- CHOMSKY, N. **Profit over People: neoliberalism and global order**. New York: Seven Stories Press, 1998.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2017.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **Dominar: investigação sobre a soberania do capital**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- FOUCAULT, M. **Security, Territory, Population: lectures at the Collège de France 1977–1978**. New York: Picador, 2009.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2008.
- FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. Recife: Universidade do Recife, 1959.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Moraes, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GENTILI, P.; APPLE, M.; FRIGOTTO, G.; ALGEBAIL, C. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GIROUX, H. A. **Pedagogy and the Politics of Hope**. Boulder: Westview Press, 1997.

GIROUX, H. A. **Stealing Innocence: youth, corporate power, and the politics of culture**. New York: Palgrave, 2000.

GIROUX, H. A. **On Critical Pedagogy**. New York: Bloomsbury, 2011.

GIROUX, H. A. **The Terror of Neoliberalism**. Boulder: Paradigm, 2014.

GIROUX, H. A. **Teachers as Intellectuals: toward a critical pedagogy of learning**. New York: Routledge, 2024.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

HAN, B.-C. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.

HAN, B.-C. **Psicopolítica: neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. Belo Horizonte: Âyiné, 2017.

HOOKS, B. **Teaching to Transgress: education as the practice of freedom**. New York: Routledge, 1999.

HOOKS, B. **Teaching Community: a pedagogy of hope**. New York: Routledge, 2003.

HOOKS, B. **Teaching Critical Thinking**. New York: Routledge, 2010.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo, 2019.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2012.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

WEBER, M. **The methodology of the social sciences**. New York: Free Press, 1949.

ZUBOFF, S. **The Age of Surveillance Capitalism**. New York: PublicAffairs, 2019.