

Entre o fetichismo tecnológico e o sadismo gerencialista: a inovação do atraso e a repressão da autonomia na educação paulista

Hélio da Guia Alves Juniorⁱ

Gabriel Jorge Rodrigues de Souzaⁱⁱ

Maria Amélia Santoro Francoⁱⁱⁱ

Resumo

No contexto do ensino de Filosofia, este estudo questiona: como as tecnologias digitais têm sido utilizadas para monitorar e restringir a autonomia e a prática docentes na rede estadual paulista? Às luzes da Pedagogia Crítica, seu objetivo é identificar os fundamentos das práticas de vigilância e repressão na rede estadual paulista. Constitui-se como uma análise documental, cujo material analisado corresponde à transcrição da fala do Secretário da Educação do Estado de São Paulo, proferida em 29 de janeiro de 2025. Os dados qualitativos obtidos foram organizados sob três categorias analíticas: (i) autonomia; (ii) repressão; e (iii) imposição. Os resultados evidenciam que a suposta autonomia atribuída aos professores está condicionada a metas externas, estabelecidas em um regime de controle, que se manifesta por meio de cobranças, incentivos financeiros e ameaças de punição.

Palavras-chave: políticas neoliberais; escola pública; pedagogia crítica.

Between technological fetishism and managerialist sadism: the innovation of backwardness and the repression of autonomy in São Paulo's education system

Abstract

In the context of Philosophy Education, this study asks: How have digital technologies been used to monitor and restrict teaching autonomy and practice in the São Paulo state school system? Based on Critical Pedagogy, its objective is to identify the foundations of surveillance and repression practices in the São Paulo state school system. This is a documentary analysis, the material analyzed corresponding to the transcript of a speech by the São Paulo State Secretary of Education, delivered on January 29, 2025. The qualitative data obtained were organized into three analytical categories: (i) autonomy, (ii) repression, and (iii) imposition. The results demonstrate that the supposed autonomy attributed to teachers is conditioned by external targets, established within a control regime that manifests itself through demands, financial incentives, and threats of punishment.

Keywords: neoliberal policies; public school; critical pedagogy.

ⁱ Doutorando e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos. Bolsista CAPES. E-mail: helio.guia@unisantos.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5643-8656>.

ⁱⁱ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos. Bolsista CAPES. E-mail: gabriel.jorge@unisantos.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0006-9579-1416>.

ⁱⁱⁱ Pós-doutora em Pedagogia (Paris VIII e UFS). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora titular e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos. E-mail: amelia@unisantos.br - ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-3867-5452>.

Entre el fetichismo tecnológico y el sadismo gerencial: la innovación del atraso y la represión de la autonomía en el sistema educativo de São Paulo

Resumen

En el contexto de la Enseñanza de la Filosofía, este estudio se pregunta: ¿Cómo se han utilizado las tecnologías digitales para monitorear y restringir la autonomía y la práctica docente en el sistema escolar estatal de São Paulo? Con base en la Pedagogía Crítica, su objetivo es identificar los fundamentos de las prácticas de vigilancia y represión en el sistema escolar estatal de São Paulo. Se trata de un análisis documental, cuyo material corresponde a la transcripción de un discurso del Secretario de Educación del Estado de São Paulo, pronunciado el 29 de enero de 2025. Los datos cualitativos obtenidos se organizaron en tres categorías analíticas: (i) autonomía, (ii) represión y (iii) imposición. Los resultados demuestran que la supuesta autonomía atribuida al profesorado está condicionada por objetivos externos, establecidos dentro de un régimen de control que se manifiesta a través de exigencias, incentivos económicos y amenazas de castigo.

Palabras clave: políticas neoliberales; escuela pública; pedagogía crítica.

1 INTRODUÇÃO

Em nome da suposta eficiência, da pretensa maximização da qualidade e do fetiche por “resultados”, a educação tem sido um campo de disputa entre as forças privatistas, que visam a expandir seus espaços de atuação dentro da estrutura e do orçamento públicos, fornecendo, dentre muitos outros serviços e produtos, os softwares de controle e de gestão do trabalho docente, que interferem na atuação pedagógica dos educadores e oferecem obstáculos a qualquer tentativa de se semear uma educação emancipatória.

É em meio a esse conflito que emerge a pergunta suleadora¹ desta pesquisa: com ênfase no contexto do ensino de Filosofia, como as tecnologias digitais têm sido utilizadas para monitorar e restringir a autonomia e a prática docentes na rede estadual paulista?

A partir da perspectiva da Pedagogia Crítica, o objetivo geral deste artigo é identificar os fundamentos da vigilância e da repressão que permeiam o contexto do ensino de Filosofia na rede estadual paulista. Para isso, foram elencados os seguintes objetivos específicos: (i) compreender o contexto hodierno do ensino de Filosofia na rede estadual de São Paulo; (ii) analisar os discursos que subsidiam o uso repressivo das tecnologias educacionais adotadas pela gestão da rede; e (iii) refletir a respeito das possibilidades de restrição da autonomia e do pensamento crítico na prática pedagógica dos professores de Filosofia.

Considerando que a luta constante pela vivência da democracia na educação é o que mantém os sujeitos vigilantes contra as narrativas que apontam as perspectivas conservadoras como inevitáveis (Apple, 2017), este estudo busca subsídios teóricos nos fundamentos epistemológicos da Pedagogia Crítica postulados por Freire (2024; 2025) e Franco (2008).

2 O ENSINO DE FILOSOFIA: ALGUNS PRESSUPOSTOS

Conforme Adorno (2020, p. 60), “a Filosofia pode ser lida como sendo o potencial de resistência por meio do próprio pensamento que o indivíduo opõe à apropriação parva de conhecimentos”. Por essa razão, o ensino dessa disciplina pressupõe uma postura radical de questionamento da realidade e de superação do senso comum. Trata-se, portanto, de incentivar a problematização como “um modo crítico de perceber o mundo e, a partir dessa percepção, interpretar os significados das coisas” (Ghedin, 2003, p. 34).

Com vistas a viabilizar as condições de aprendizado, o ponto de partida dessa perspectiva é o potencial de interesse orientado pelo senso comum que o educando traz para o contexto pedagógico, tratado por Freire como “curiosidade ingênua”, na qual reside, sem dúvidas, um certo saber, não importa que “metodicamente desrigoroso”, já que é exatamente isso que o caracteriza: “O saber de pura experiência feito” (Freire, 2025, p. 31).

Para Freire (2025), o conceito de “pensar certo”, dentro de uma perspectiva crítica, é o ponto final dos estágios que constituem o ciclo gnosiológico, os quais explicam o movimento da curiosidade em direção a tornar o pensamento mais metodicamente rigoroso a partir do trânsito da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica.

Na perspectiva freireana (Freire, 2025), o pensamento crítico do educador não se resume à negação imediata do senso comum, mas envolve o reconhecimento e o respeito aos saberes populares como ponto de partida para sua superação.

Nesse sentido, pensar de forma crítica, portanto, é comprometer-se com a promoção gradual da consciência crítica nos educandos, fomentando sua capacidade criativa e viabilizando as condições para o avanço reflexivo além da ingenuidade inicial, sempre de maneira intencional e não automática, com vistas à transformação da realidade.

Assim, às luzes da Pedagogia Crítica, a curiosidade passa a adquirir um papel central no processo pedagógico instituído no âmbito do ensino de Filosofia, se considerarmos que

[...] é tão curioso o professor chamado leigo no interior de Pernambuco quanto o professor de Filosofia da Educação na Universidade A ou B. O de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica (Freire, 2025, p. 40).

Filosofar, na mesma direção, exige também essa reflexão rigorosa, pois “refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, vasculhar numa busca constante de significado, examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. E é isto filosofar” (Ghedin, 2003, p. 34).

Diferentemente de abordagens didáticas tradicionais, em que o professor transmite respostas prontas de maneira vertical e bancária, o ensino de Filosofia deve ajudar a construir a indagação e a análise diante das questões da vida. Desta maneira, crítica e pensamento filosófico caminham juntos. Não por acaso, “nossa educação não se constrói por uma pedagogia da pergunta, mas numa pedagogia da resposta” (Ghedin, 2003, p. 36).

Debruçando-se sobre a bibliografia de Freire, Scocuglia (2014) retoma essa questão da “pedagogia da pergunta” como uma alternativa à hegemônica “pedagogia da resposta” que tem se perpetuado no contexto educacional, inclusive no ensino de Filosofia.

As constatações de Ghedin (2023) e de Adorno (2020), alinhadas à pedagogia problematizadora freireana (Freire, 2024; 2025), evidenciam a necessidade de substituir o modelo bancário de educação por práticas dialógicas que busquem perguntas e estranhem as respostas fáceis, já que essas práticas “‘bancárias’, ‘imobilistas’, ‘fixistas’, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens” (Freire, 2024, p. 101).

O ensino de Filosofia, portanto, fundamenta-se em questionar ideias dadas e simplistas, construindo a curiosidade epistemológica e a investigação crítica como possibilidades de aprendizagem, conforme ilustramos na figura a seguir:



Figura 1 – Diagrama da Pedagogia Problematizadora

Fonte: Adaptado de Ghedin (2003).

Considerando essa concepção problematizadora de Ghedin (2003), um dos pressupostos centrais do ensino de Filosofia é sua dimensão emancipatória (Adorno, 2020), a qual encontra consonância na perspectiva freiriana da Pedagogia Crítica (2024), já que, conforme abordamos, sua finalidade última não é a mera transmissão de conteúdos históricos da Filosofia, mas, sim, a formação da consciência crítica dos educandos.

Nessa direção, a concepção de “História da Filosofia” na educação não deve se reduzir à simples cronologia de doutrinas filosóficas consagradas. Pelo contrário, sua função pedagógica deve servir como provocação ao pensamento crítico, proporcionando aos educandos o contato com diferentes modos de interpretar a realidade e de problematizá-la.

Desta maneira, há um caminho que reside na direção da construção de uma consciência crítica, ou seja, construir com os educandos a possibilidade de analisar e discutir problemas de forma crítica e racional, sem aceitar automaticamente opiniões de senso comum, possibilitando a construção de sujeitos “dotados de senso crítico” (Ghedin, 2003, p. 36).

Na mesma direção, Adorno (2020, p. 59) aponta que o primeiro passo que se deve tomar na busca pela conscientização de si mesmo é “não assumir a estupidez como integridade moral superior”, ao contrário do que costumam fazer os detratores do esclarecimento, “mas resistir sempre em face da perseguição aos intelectuais, seja qual for a forma em que essa se disfarça”.

Em consonância, uma das características fundamentais da Pedagogia Crítica é a de ter como perspectiva a conscientização dos sujeitos de seu lugar social, de modo que percebam o jogo de poder que se configura à sua volta e possam atuar na perspectiva de sua libertação, de sua emancipação (Franco, 2021). Ou seja, o ensino de Filosofia, em consonância com os princípios da Pedagogia Crítica, visa a contribuir para que os alunos compreendam criticamente sua realidade social e histórica, e se reconheçam como agentes capazes de transformá-la.

Como enfatiza Paulo Freire (2024), o educador não pode limitar-se a ensinar sua disciplina, ele deve também ajudar o educando a compreender criticamente a realidade em que vive, tornando-se sujeito da construção do saber. Compreendemos, portanto, que esse é exatamente o tipo de postura que o ensino filosófico pode e deve assumir em sala de aula, tornando-se um exercício de emancipação, pois constrói com os educandos a autonomia de pensamento e a coragem de questionar as “verdades” estabelecidas.

Assim também defende Franco (2021), para quem o papel desse ensino crítico é criar condições para que os sujeitos se reconheçam em sua inserção histórica e, a partir disso, resistam às formas de dominação.

Portanto, em síntese, a prática pedagógica, sob a perspectiva crítica, nunca será neutra: ou ela se orienta por uma intencionalidade emancipadora ou acaba servindo à manutenção do senso comum (Franco, 2021), produzindo o exato oposto do que propomos para o ensino de Filosofia.

3 A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA CRÍTICA CONTRA A BARBÁRIE

Consideramos, conforme Adorno (2020), que a barbárie é o impulso destrutivo que domina as pessoas, fruto de uma agressividade e de um ódio primitivos, que alimentam a tendência inerente da civilização a explodir.

Nessa direção, a forma que ela tem assumido é a da autoridade não esclarecida, ou seja, é orientada pela falta de rigor metodológico do senso comum

(Freire, 2025), que, “em nome de poderes estabelecidos, praticarem-se precisamente atos que anunciam, conforme sua própria configuração, a deformidade, o impulso destrutivo e a essência mutilada da maioria das pessoas” (Adorno, 2020, p. 173), promovendo a desumanização dos sujeitos ao lhes impor o individualismo e a concorrência como princípios de existência.

Sob a imposição de uma axiologia derivada de um sistema econômico que os coloca como eternos competidores, os trabalhadores do século XXI têm tido suas subjetividades atravessadas e constituídas ao redor de discursos neoliberais, que difundem os imperativos de busca pela máxima eficiência e necessidade de [re]qualificação, para que se tornem mais “competentes”, estejam sempre “atualizados” e sujeitem-se à lógica da concorrência, do individualismo, do darwinismo técnico, mascarada como “demandas do mercado de trabalho”, reduzindo-os a meras mercadorias, sedentas por serem consumidas, o que resulta numa tragédia, já que, conforme Adorno (2020, p. 100), “a antinomia social consiste precisamente na enorme distância entre a qualidade intelectual, de um lado, e as demandas dos consumidores, por sua vez já manipuladas”. É nesse cenário que a finalidade da educação deixa de ser a emancipação dos sujeitos para se reduzir à formação de mão de obra docilizada para a manutenção do sistema produtivo e do *status quo*.

Nessa direção, em busca de uma suposta qualidade na Educação (Charlot, 2021), as diretrizes curriculares definidas para os cursos de licenciatura a partir de 2019 têm reafirmado um discurso sobre as competências que há muitas décadas já oculta “a tecnização do trabalho dos professores e de sua formação” (Pimenta, 2006, p. 25).

Em consonância, Almeida (2009) aponta que a chamada “Pedagogia das Competências” se organiza em torno da padronização da mensuração dos resultados, o que impõe aos sistemas de ensino uma lógica tecnocrática, com foco nas aferições de avaliações externas. Nesse contexto, Franco (2008), ao apresentar a Pedagogia como Ciência da Educação, estabelece seu objeto como a prática social da educação, elencando a Pedagogia como uma ciência crítico-dialética, que irá se dedicar aos desafios da prática pedagógica, articulando-a aos saberes produzidos pelo próprio campo do conhecimento e aos das demais ciências, sem que isso a descaracterize, assim como faz a Medicina² na área da saúde.

Em outras palavras, isso significa dizer que, em sua concepção crítica, a Pedagogia é a ciência da Educação que nos permite analisar e compreender os

problemas que o professor de Filosofia se defronta no cotidiano escolar, permitindo-nos propor, construir e estabelecer respostas para a superação das questões que emergem no contexto da prática pedagógica docente, dando espaço a novas problematizações.

Assim, assumimos como pressuposto a posição de que “a pedagogia, distante do caráter crítico, é uma tecnologia social de manipulação de intervenções autoritárias e des-humanas, a favor da reprodução do *status quo*”, já que desconsidera as contradições que se instalam em relações desiguais de poder (Franco, 2021, p. 728).

Tem sido nesse contexto que as empresas de tecnologias digitais, revestidas de pretensa neutralidade, encontram espaço para atravessarem todos os campos da Educação, da formação à prática docente, pois recebem respaldo da perspectiva tecnicista da Pedagogia, que coloca a inovação digital como um fetiche, quando incentivam qualquer prática que a envolva, mesmo que de forma acrítica e descontextualizada socialmente, servindo, muitas vezes, como uma distração dos problemas estruturais que atravessam a escola.

Nessa direção, “a ilusão de que se podem resolver os problemas da escola e da educação por um investimento informático” (Charlot, 2013, p. 41) respalda a concepção de uso da tecnologia, que faz com que ela esteja a serviço da mistificação pedagógica, a partir da compreensão equivocada do valor pedagógico do instrumento informático. Por conta dessa compreensão do uso ideológico da tecnologia digital, Charlot (2013, p. 41), defende que se pode

[...] chamar de *informática* ou *tecnicista* a outra atualização da mistificação pedagógica, aquela que propaga a ideia de que se podem resolver os problemas de aprendizagem e de formação colocando um computador ou um *tablet* na mochila de cada aluno (grifos do autor).

Por isso, em oposição à perspectiva tecnicista, defendemos a assimilação de um entendimento do Ensino de Filosofia que, em consonância com os princípios da Pedagogia Crítica, esteja consciente do papel político da Educação, assumindo uma postura que seja ontologicamente biófila, epistemologicamente crítica e metodologicamente rigorosa (Freire, 2025), impondo resistência às tentativas de usurpação da legitimidade do professor para discernir a pertinência de quaisquer tentativas de se instrumentalizar a prática docente a interesses alheios.

Portanto, a partir do referencial teórico exposto, defendemos que, em contraste com a concepção tecnicista em vigência (Pimenta, 2006; Alves Junior, 2024), os

pressupostos epistemológicos da Pedagogia Crítica (Freire, 2024; 2025) possibilitam concepções mais complexas de humano e de Educação que podem esvaziar o amplamente disseminado fetiche pela tecnologia e suas concepções tecnocráticas, adestradoras focadas em “resultados” e na manutenção da barbárie.

4 METODOLOGIA

Visando a discutir os pressupostos epistemológicos que orientam o emprego das tecnologias digitais no Ensino de Filosofia, a presente pesquisa constitui-se como uma análise documental com abordagem qualitativa, de natureza básica e objetivo exploratório (Gil, 2008).

O registro documental analisado é constituído a partir da transcrição da fala do Secretário da Educação do Estado de São Paulo aos professores da rede durante uma transmissão *on-line*, com registro disponível no canal do YouTube do Centro de Mídias (São Paulo, 2025), cujo objetivo foi esclarecer suas expectativas a respeito do trabalho docente para o ano de 2025.

Os resultados foram obtidos a partir do tratamento dos dados qualitativos extraídos do conteúdo da transcrição das falas do Secretário, realizado segundo o método de Análise de Conteúdo proposto por Bardin (2016). Esse material foi submetido a um processo de codificação e categorização, permitindo a identificação de temas-chave recorrentes, dos quais emergiram as categorias de análise utilizadas neste trabalho.

Conforme Severino (2013), nesse tipo de pesquisa, os procedimentos metodológicos são organizados a partir do levantamento de fontes documentais e bibliográficas, das quais decorrem sua leitura e análise interpretativa, com vistas a sistematizar os resultados que, no contexto deste trabalho, possam explicar a relação entre o uso das tecnologias digitais e a repressão da autonomia docente no Ensino de Filosofia.

Para isso, recorreremos aos processos supracitados da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) para estabelecermos as seguintes categorias de análise: (i) autonomia condicionada da prática pedagógica, (ii) repressão do trabalho docente; e (iii) imposição da concepção tecnicista da prática pedagógica.

Portanto, no contexto do Ensino de Filosofia, com a organização dos dados qualitativos, buscamos analisar as dimensões do conteúdo a partir das três categorias

mencionadas, almejando analisar os limites e as possibilidades da autonomia do trabalho docente, atravessada por interesses externos à prática pedagógica contextualizada e criticamente compromissada com a emancipação dos educandos, bem como o papel que as tecnologias digitais cumprem.

5 RESULTADOS

O quadro, a seguir, apresenta o conteúdo de um trecho que serve como uma pequena amostra da transcrição supracitada, a partir da qual é possível compreender a perspectiva adotada pelo Secretário. Para que o leitor interessado possa ter acesso à integralidade da fala em seu contexto de enunciação, o discurso completo pode ser encontrado no vídeo, cujo endereço eletrônico consta nas referências deste trabalho.

Quadro 1 – Amostra da fala do Secretário da Educação do Estado de São Paulo no Centro de Mídias de São Paulo (CMSP), no dia 29 de janeiro de 2025

Conteúdo do trecho da fala
“Resultado. Resultado. Então, eu não estou aqui para ser legal, para ser sorridente, para falar que estamos todos juntos e unidos, e que vai dar tudo certo e tal. O resultado precisa acontecer na sua escola. [Em] Algumas escolas, o resultado está show. Talvez, na sua escola, o resultado não esteja bom, e vocês vão buscar esse resultado. Então, vocês têm as ferramentas que o time aqui está falando, é a prova paulista, é o material, tem (<i>sic</i>) cheio de ferramentas para vocês. Mas a gente vai parar de falar como fazer, a gente vai confiar em vocês e vocês vão atrás do resultado. Resultado é uma aula melhor. Resultado de um professor que vai estudar o material da maneira que ele quiser. Mas, se ele quiser resultado, ele tem que ir atrás de uma boa aula. A gente vai falar menos como essa aula tem que ser. Vai sugerir, mas não vai cobrar. A gente confia que você vai atrás do resultado”.

Fonte: São Paulo (2025).

É importante enfatizar que nem todo conteúdo que servirá como exemplo das categorias durante as análises constará no recorte apresentado no quadro acima, pois elas não estão restritas a esse pequeno excerto, já que consideram o conteúdo integral do discurso do Secretário, o qual não encontra viabilidade em ser totalmente transcrito neste trabalho por conta da extensão de sua fala.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Dentre as categorias que emergiram na análise, a primeira foi “autonomia condicionada da prática pedagógica”, em que o conteúdo revela o comprometimento

da capacidade de ação dos docentes, a qual aparece frequentemente vinculada à obrigação de cumprir resultados previamente definidos de fora para dentro.

Na segunda categoria, “repressão do trabalho docente”, explicitamos a pressão exercida pela Secretaria, por meio de cobrança e controle por resultados, atrelados a metas quantitativas, ameaças de punição e mecanismos financeiros de recompensa.

A terceira, por sua vez, concentra-se na “imposição da concepção tecnicista da prática pedagógica”, para revelarmos o emprego extensivo de recursos digitais apresentados como opcionais, mas cujo emprego é implicitamente exigido, devido à forte ênfase no desempenho dos alunos, que é quantificado a partir dos resultados produzidos por plataformas digitais.

Na sequência, o Quadro 2 sintetiza a categorização de parte dos dados qualitativos oriundos da transcrição da fala do Secretário, estabelecendo uma relação entre o conteúdo de seu discurso e as categorias descritas acima.

Quadro 2 – Síntese das categorias de análise

(continua)

Categorias	Subcategorias	Conteúdo
Autonomia condicionada da prática pedagógica	Autonomia vinculada a resultados mensuráveis	“Tem autonomia, essa autonomia tem que entrar no seu coração... Mas me entregue o SARESP”.
		“Faça o seu caminho, mas me entregue o SARESP, me entregue o SAEB”.
		“A gente vai pagar bons bônus para vocês, se Deus quiser”.
	Apelo emocional para adesão às políticas	“Se eu fosse resumir em uma palavra o que eu espero de 2025 é a palavra autonomia”.
		“Essa autonomia vai gerar brilho, brilho em você e brilho nos estudantes da escola”.
		“Coloque no seu coração que você tem autonomia... faça isso que é bom para a educação”.
Repressão do trabalho docente	Ameaça de punição explícita por desempenho insuficiente	“Diretor que não entregar SARESP está passível de ser cessado, vou repetir, diretor que não entregar SARESP está passível de ser cessado”.
	Transferência da responsabilidade para o docente	“A gente confia em vocês e vocês vão atrás do resultado..., mas, se quiser resultado, tem que ir atrás de uma boa aula”.
	Declaração simultânea de confiança e cobrança	“Você praticamente vai decidir se usa plataforma ou não, mas o SARESP vai chegar e a gente vai cobrar”.

Quadro 2 – Síntese das categorias de análise

(conclusão)

Categories	Subcategorias	Conteúdo
Imposição da concepção tecnicista da prática pedagógica	Prioridade e ênfase nas metas quantitativas (SARESP e SAEB)	“Principalmente resultado no SARESP, resultado no SARESP... Eu vou cobrar resultado, então, foque no resultado”.
		“Seja um bom aluno, vá bem no SARESP, temos tutoria, bolsa estágio, aluno monitor...”
		“Eu não estou aqui para ser legal, para falar que vai dar tudo certo... O resultado precisa acontecer na sua escola”.
		“Você quer uma escola boa de resultado, tem que ter aula boa”.
		“Vocês vão buscar esse resultado... você no fundo sabe o que precisa fazer para melhorar sua aula”.
		“Eu vou parar de cobrar processo, vou parar de falar como você deveria fazer... a gente vai cobrar resultado”.
		“Peso da plataforma vai reduzir mais ainda, o que vai subir é SARESP”.
		“Tudo que eu vou fazer esse ano é apoiar, dar ferramentas, cobrar resultado... Resultado no SARESP e no SAEB”.
	Valorização das ações gerenciais	“A gente entregou muitas ferramentas: computador, tablets, Chromebooks... Um milhão de computadores”.
		“Material impresso estão recebendo só elogios... EFAPÉ está melhorando muito, muito engajante”.
		“Estamos entregando muito mais coisas para as escolas... Temos centenas de milhares de computadores”.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quando olhamos para a primeira categoria – “Autonomia condicionada da prática pedagógica” –, consideramos que, ao contrário de uma autonomia genuína do educador, que é capaz de deliberar sobre a construção das próprias práticas pedagógicas, o que se observa é uma falsa autonomia, vigiada e constrangida pelas políticas de responsabilização do docente: “Faça o seu caminho, mas me entregue o SARESP, me entregue o SAEB” (São Paulo, 2025).

Nessa direção, o professor até recebe um discurso tentador de confiança na sua liberdade pedagógica, mas esta vem atrelada a condições e metas predefinidas pelas instâncias administrativas, por meio de provas, plataformas e burocracias tecnológicas: “Tem autonomia, essa autonomia tem que entrar no seu coração... Mas me entregue o SARESP” (São Paulo, 2025). A respeito dessa evidente contradição, Charlot (2021, p. 9) aponta que,

[...] por fim, hoje o professor tem mais autonomia pedagógica, o ministro ou o Secretário de educação (em princípio...) não lhe diz como ele deve ensinar, mas, ao mesmo tempo, multiplicam-se os dispositivos de avaliação: Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), PISA etc.

Em outras palavras, espera-se que o docente tenha uma suposta autonomia “profissional”, porém dentro de limites rígidos: “faça como quiser, mas entregue-me alunos que [...] consigam bons resultados nas provas” (Charlot, 2021, p. 9). O que fica explícito no seguinte trecho da fala do Secretário: “Eu vou parar de cobrar processo, vou parar de falar como você deveria fazer... A gente vai cobrar resultado [...] Principalmente resultado no SARESP, resultado no SAEB... Eu vou cobrar resultado, então, foque no resultado” (São Paulo, 2025).

Trata-se, portanto, de uma autonomia que existe apenas no nível da retórica, pois a ideia do “faça como quiser” fica esvaziada diante da obrigação de atingir bons resultados em índices e *rankings*. Nesse contexto, o educador alinhado a uma perspectiva crítica pode perceber aqui uma armadilha perigosa e ideológica, já que, se, por um lado, há a retórica de uma “flexibilização”, por outro, maquina-se um controle sutil, que condiciona a prática docente a parâmetros externos, alheios ao contexto concreto da sala de aula.

Em síntese, trata-se de uma autonomia apenas aparente, condicionada pelo cumprimento de padrões e resultados. Como consequência, a autonomia do professor fica severamente prejudicada, uma vez que a finalidade do processo pedagógico já não reside na construção da curiosidade epistemológica (Freire, 2025), mas nos resultados, os quais passam a orientar todo o resto, conforme ilustra a fala do Secretário: “Diretores reclamaram... Renato, você, em [20]24, tirou nossa autonomia, é verdade, erramos, vocês têm razão” (São Paulo, 2025).

Na segunda categoria – “Repressão do trabalho docente” –, observamos que, uma vez deturpada e condicionada a autonomia docente, instala-se uma cultura de cobrança frenética por resultados, a qual só pode ser instaurada a partir da repressão permanente, nem sempre sutil: “Diretor que não entregar SARESP está passível de ser cessado. Vou repetir: diretor que não entregar SARESP está passível de ser cessado” (São Paulo, 2025).

Com isso, a educação passa a ser pautada por metas de aprovação, médias em testes padronizados e outros indicadores quantitativos, sem considerar a complexidade do contexto em que se dá a prática pedagógica (Franco, 2020), como quando o Secretário afirma que, “se quiser resultado, tem que ir atrás de uma boa aula”.

Franco (2020, p. 424) alerta que essa perspectiva tem forçado as escolas a privilegiarem “um ensino organizado para dar conta de exames e regulações externas; ensino esse que exclui [...] a formação de um pensamento crítico, autônomo e criativo”, a única coisa que passa a importar são os tais “resultados”, perseguidos implacavelmente, conforme o Secretário faz questão de reiterar: “o SARESP vai chegar e a gente vai cobrar” (São Paulo, 2025).

Essa obsessão por resultados fica ainda mais evidente ao constatarmos que, ao longo dos quase 14 minutos do discurso do Secretário, a palavra “resultado” foi repetida 32 vezes, o que equivale, em média, a uma menção a cada 30 segundos. Nesse cenário distópico, “os saberes interrogantes das práticas, os saberes dialogantes das intencionalidades da práxis e os saberes que respondem às indagações reflexivas formuladas por essas práxis” (Franco, 2008, p. 86) ficam de fora das preocupações do cotidiano escolar, uma vez que não atendem aos interesses do adestramento necessário para o que se compreende, nessa perspectiva tecnicista, como “bom desempenho” nas avaliações.

Em outras palavras, o currículo passa a ser limitado para caber nas provas, e as práticas reflexivas, dialógicas e questionadoras, essenciais à Filosofia, são abandonadas, por não “caírem na prova”. Com isso, a pressão por resultados vai tornando a sala de aula um espaço de adestramento mecânico, o que reforça a clássica crítica freireana sobre a educação “bancária”.

Não por acaso, Franco (2020, p. 424-425) afirma que as práticas pedagógicas sob esse regime se tornam “dominadas, submissas, competitivas, meritocráticas, reprodutivistas e, como reforçaria Paulo Freire, práticas meramente bancárias”.

A cobrança contínua e a vigilância exacerbada³ sobre o cumprimento de metas podem levar educadores e educandos a uma competição constante, minando a cooperação e o sentido coletivo do trabalho pedagógico, desumanizando, individualizando e isolando todos os sujeitos envolvidos no processo, bem como condenando-os a uma eterna adaptação ao presente, que lhes ofusca e os distancia

do horizonte da emancipação da barbárie como finalidade da Educação e do Ensino de Filosofia (Adorno, 2020).

Diante desse cenário, Charlot (2021, p. 9) aponta que, assujeitados a essa concepção estritamente quantitativa, os responsáveis pelos sistemas educacionais sofrem de uma “síndrome de transparência e domínio absolutos”, agindo “como se avaliar permitisse resolver os problemas da escola”. Com isso, criam-se *rankings* de escolas e alunos, e promove-se a lógica perversa do “vencedor vs. perdedor”, típica da ideologia meritocrática neoliberal (Franco, 2020, p. 436), esperando-se do educando apenas que “seja um bom aluno, vá bem no SARESP” (São Paulo, 2025).

Entretanto, do ponto de vista da Pedagogia Crítica (Freire, 2024; 2025), essa obsessão avaliativa é parte do problema, não da solução, já que, no lugar de melhorar a qualidade concreta do ensino, ela naturaliza as desigualdades ao comparar desempenhos sem considerar o contexto social, culpabilizando os indivíduos, alunos, professores e diretores pelos baixos resultados, e ocultando as condições estruturais, conforme fica evidente quando o Secretário usa a cessão⁴ vinculada aos resultados como ameaça aos diretores (São Paulo, 2025).

Freire (2024) já criticava essas abordagens pedagógicas que se reduzem a mero treinamento, sem reflexão política ou social, denunciando o rebaixamento do educador a um mero “treinador”, cuja prática pedagógica passa a se limitar a uma repetição mecânica de técnicas, esvaziadas de criticidade e sem compromisso emancipatório.

Nessa direção, a ideologia neoliberal sustenta uma educação “friamente tecnicista” e requer “um educador exímio na tarefa de acomodação ao mundo e não na de sua transformação”, isto é, um professor que “tem muito pouco de formador, com muito mais de treinador, de transferidor de saberes, de exercitador de destrezas” (Freire, 2025, p. 140).

Em outros termos, o que concebemos como “pedagogia do resultado”, transforma o professor em um tarefeiro⁵ e o aluno em um objeto de medição, subvertendo a finalidade da educação, já que, no lugar de viabilizar as condições de uma educação crítica e emancipatória, passa-se a “treinar” sujeitos para atingir indicadores, “desautorizando saberes e perspectivas crítico-reflexivas em nome da adoção de modelos neoefficietistas de gestão de formação e do trabalho docente” (Pimenta; Severo, 2021, p. 12).

Resultante dos elementos anteriores, na terceira categoria analisada, está a “imposição da concepção tecnicista da prática pedagógica”, que reside em uma retórica gerencialista, isto é, na utilização de conceitos, linguagens e práticas advindas do mundo empresarial, buscando deturpar o campo educacional e encontrando seu limite na própria natureza do ato pedagógico, conforme salienta Laval (2004, p. 205-206): “Como este poderia se reduzir à função de uma produção que possibilita o cálculo de um valor agregado? [...] um ato tão complexo não pode ser simplesmente objetivado por uma abordagem econômica ou tecnológica reducionista”.

Esse limite evidente mostra-se ignorado pelo Secretário quando ele afirma que “tudo que eu vou fazer esse ano é apoiar, dar ferramentas, cobrar resultado... Resultado no SARESP e no SAEB” (São Paulo, 2025), explicitando que a complexidade em questão não é devidamente levada em consideração, ficando restrita à dimensão quantitativa das avaliações externas.

Na perspectiva de Contreras (2002), os *slogans* são utilizados em excesso para provocar uma atração emocional, sem que haja a necessidade de se esclarecer o significado que lhes quer atribuir. Por essa razão, os *slogans* aparecem com muita frequência, já que essa retórica gerencialista adotada pelo Secretário se articula em torno de termos como “qualidade total”, “eficácia”, “eficiência”, “produtividade”, “gestão por metas”, “*accountability*”, “cliente” (no lugar de estudante), “resultados”, dentre outros jargões empresariais, agora aplicados equivocadamente à Educação:

Funcionam assim como palavras com aura, que evocam ideias que parecem positivas e ao redor das quais se pretende criar consenso e identificação. Porém, é provável que parte do êxito dos *slogans* em geral, como o da autonomia de professores em particular, resida em que na verdade escondem diferentes pretensões e significados, em que diferentes pessoas estejam entendendo ou querendo dizer coisas diversas com as mesmas palavras, embora aparentemente todos digam o mesmo (Contreras, 2002, p. 23).

Com isso, o ensino de Filosofia, essencialmente voltado à crítica e ao questionamento de fins e meios, torna-se alvo de uma ideologia gerencial que procura naturalizar essas categorias do mundo empresarial como se fossem neutras e “boas”.

Incluso no repertório tecnicista, está também o uso instrumental de tecnologias educacionais digitais como meio de padronização, controle e vigilância do trabalho pedagógico. Assim, sob o discurso sedutor da “inovação” e da “modernização” do ensino, busca-se incessantemente a adoção de equipamentos eletrônicos, plataformas digitais, *softwares* educacionais e sistemas de avaliação *on-line*, para

impor aos professores um modo de trabalho docilizado e disciplinado para atender aos interesses estreitos, determinados de fora para dentro do processo pedagógico.

Um exemplo explícito disso pode ser observado na fala do Secretário quando ele afirma: “A gente entregou muitas ferramentas: computador, *tablets*, *Chromebooks*... Um milhão de computadores” (São Paulo, 2025). Assim, ele demonstra a antiga ilusão apontada por Charlot (2013) de que os problemas da escola e da educação podem ser resolvidos com um simples investimento informático.

Esses discursos dos “modernizadores” mostram que a imitação do mundo da empresa privada, justificada pela busca da eficiência, se estende à adoção das novas tecnologias (Laval, 2004), já que a difusão da informática e da internet é enaltecida como um meio para aumentar a eficiência do sistema educacional e obter ganhos de produtividade, copiando os modos de pensar da indústria.

Conforme afirma Alves Junior (2024b), essa posição se fundamenta a partir do fetiche pelas tecnologias digitais, que alimenta o caráter mistificador do discurso informático na Educação (Charlot, 2013), constituindo um poderoso recurso ideológico para o controle pedagógico e evidenciando uma compreensão equivocada do valor pedagógico dos instrumentos digitais, frequentemente utilizados sem uma reflexão crítica sobre suas reais implicações nos processos formativos. Com isso, a tecnologia, muitas vezes, se apresenta como uma distração diante dos desafios estruturais que atravessam a escola, obscurecendo debates essenciais sobre as condições concretas do trabalho pedagógico.

Não obstante, o Secretário reafirma essa ideia em seu discurso, como uma espécie de parâmetro de melhora da educação: “Estamos entregando muito mais coisas para as escolas... Temos centenas de milhares de computadores” (São Paulo, 2025). É como se a disponibilização desses equipamentos desse conta da complexidade dos problemas estruturais que atravessam a sala de aula.

De acordo com Paro (2022, p. 150), o fetichismo faz com que esses objetos adquiram o “poder real de mover relações sociais”, ocultando as relações humanas por trás deles e fazendo “as relações sociais de produção assumirem elas mesmas a forma de coisas e só se expressarem por meio de coisas”, enquanto os sujeitos passam a ser reificados:

Sob o capitalismo, as mais recônditas relações entre pessoas vão progressivamente deixando de se realizar diretamente por laços de afeto, amizade e respeito humano, para serem comandadas pela fria

mercadoria (dinheiro) que busca realizar a ânsia de poder de seus possuidores (Paro, 2022, p. 153).

O que passa a importar, portanto, não é a dimensão humana da relação entre professores e alunos, o contexto em que se dão suas práticas ou a sua finalidade emancipatória, já que os dispositivos eletrônicos e as ferramentas digitais passam a exercer esse poder de mobilização social (Paro, 2022) ordenado pela retórica gerencialista e pela concepção tecnicista, que se atêm à dimensão quantitativa e parcial da realidade concreta que se expressa pelos números das plataformas digitais.

Esse cenário passa a ser solo fértil para empresas que fornecem esses recursos tecnológicos. Envoltas em uma pretensa neutralidade, expandem seu alcance para todos os âmbitos da Educação, aproveitando-se da padronização estabelecida nos sistemas de ensino por conta da ênfase nas avaliações externas.

Para além das questões de financeirização da educação pública (Laval, 2004), esse avanço se sustenta na perspectiva tecnicista, que transforma a inovação digital em fetiche (Alves Junior, 2024b), promovendo qualquer iniciativa que a envolva, mesmo que de maneira acrítica e socialmente descontextualizada.

Nessa direção, Laval (2004) aponta que a promoção dessas tecnologias digitais vai ao encontro da preocupação de reorganizar o ensino, eliminando o contato cara a cara entre professor e aluno, algo que é considerado por essa perspectiva tecnicista como uma “atividade artesanal” e “irracional”:

Fazer com que se acredite que o professor deve ser um orientador de pesquisas pessoais e exercícios padronizados em suporte informático possibilita justificar a compra de equipamentos em nome de uma “substituição [inelutável] do trabalho pelo capital”. No futuro, a educação será uma indústria capitalista que funcionará com a ajuda de “professores de silício”, segundo a imagem proposta por um dos mais fervorosos defensores dessa revolução tecnológica (Laval, 2004, p. 130).

O problema, portanto, reside na tendência de se medir a “eficiência” do trabalho docente a partir de critérios reducionistas que podem ser facilmente quantificados pela tecnologia, o que leva a uma espécie de normatização do ensino e dos conteúdos, a qual é incompatível com uma práxis crítico-reflexiva (Pimenta, 2006) e com a Pedagogia como ciência da educação (Franco, 2008).

É nesse cenário hostil à construção de uma perspectiva crítica e emancipatória que os coletivos feitos desiguais (Arroyo, 2010) se percebem desprovidos das condições para a transformação da própria realidade, sendo resumidos a meros

objetos da história, condenados pelo projeto econômico de modernização das arcaicas estruturas de poder do nosso país (Frigotto, 2009) a uma eterna adequação ao presente, “esgotando-se sem fôlego na adaptação ao existente” (Adorno, 2020, p. 35).

Por fim, em seu discurso, o Secretário afirmou: “Se eu fosse resumir em uma palavra o que eu espero de 2025 é a palavra autonomia” (São Paulo, 2025). No entanto, às luzes do que foi explicitado ao longo das análises aqui apresentadas, podemos estabelecer que a palavra que sintetiza suas expectativas é “resultado”. Defendemos, por essa razão, que a escola pública seja preservada como um espaço de resistência, no qual os sujeitos historicamente marginalizados possam se reconhecer como sujeitos ativos na transformação social.

No campo do ensino de Filosofia, esse compromisso assume destaque ainda mais profundo, pois é por meio do exercício da dúvida, da problematização e da reflexão que se alcança a possibilidade de questionar as estruturas de dominação e de construir um novo horizonte de emancipação.

Assim, às luzes da Pedagogia Crítica, tanto o ensino de Filosofia quanto a Educação em si não devem ser limitados a meros conteúdos curriculares. É necessário resgatar e defender o caminho da crítica como a via legítima para a emancipação e a construção da curiosidade epistemológica (Freire, 2025).

Nas palavras de Franco (2021, p. 726), “urge articular-se um projeto educativo insurgente, voltado à emancipação dos sujeitos e fundamentado nos pressupostos da pedagogia crítica”. Somente assim poderemos reverter a repressão pedagógica dos resultados e recolocar a educação filosófica de volta à humanização, não à barbárie.

7 ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

As categorias abordadas neste trabalho revelaram os mecanismos pelos quais a lógica neoliberal e gerencialista que impera na rede estadual paulista vem moldando de forma opressora o trabalho docente. Tais mecanismos, que destacamos como (i) autonomia condicionada da prática pedagógica; (ii) repressão do trabalho docente; e (iii) imposição da concepção tecnicista da educação, convergem para submeter a prática pedagógica a ideias distantes do sentido crítico e emancipatório da educação, conforme postulamos.

A partir das articulações apresentadas ao longo deste trabalho, foi possível constatar que as análises expostas nos excertos permitem entender a mistificação da tecnologia na educação como um processo em que esta é instrumentalizada por ideologias neoliberais e lógicas gerencialistas, apresentadas sob o disfarce de “modernização” e “eficiência”, e promovidas através de um discurso que redefine a educação em termos de competências úteis para o mercado, distanciando-a de sua finalidade cultural mais ampla, enquanto esconde os riscos de segregação e a subordinação da Educação aos interesses econômicos.

Os resultados mostram que a perspectiva adotada no discurso do Secretário talvez não apresente a consciência de que a autonomia da escola está subsumida a um espaço de permissão oferecido pelas intencionalidades de toda a estrutura do sistema educacional.

A escola reverbera, portanto, essa postura epistemologicamente equivocada e pedagogicamente frágil contida na fala do Secretário. Ainda assim, aqueles que conhecem a cultura escolar sabem que as resistências crescem e florescem nas práticas pedagógicas e na dimensão coletiva da escola pública. Por isso, ela continua sendo um território de luta e de insurgências pedagógicas na busca por processos emancipatórios contra aqueles que almejam apenas a barbárie em vez da Educação.

Esperamos, com este estudo, contribuir com a discussão em torno do uso e da pertinência da tecnologia digital nos contextos formativos, sobretudo no ensino de Filosofia, bem como de suas reverberações sociais e políticas, que determinam a manutenção do trabalho intelectual docente em condições de persistente e crescente precarização, alienando-o do seu significado social e do seu papel político no momento histórico atual no Sul global.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. Parte I – Professores e competências: revelando a qualidade do trabalho docente. In: RUÉ, Joan; ALMEIDA, Maria Isabel de; ARANTES, Valéria Amorin. (org). **Educação e competências: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ALVES JUNIOR, Hélio da Guia. A Hegemonia do “Saber-Fazer” e a Formação de Professores: Contradições Epistemológicas. **Revista Internacional Educon**, v. 5, n. 3, 2024a. Disponível em: <https://grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/view/1793/1480>. Acesso em: 11 jul. 2025.

ALVES JUNIOR, Hélio da Guia. O fetiche pelas tecnologias digitais e sua mistificação na educação: embates epistemológicos hodiernos no sul global. Congresso Internacional Movimentos docentes. **Caderno de Resumos do IV CMD**. v. 2. Diadema: UNIFESP, 2024b. p. 70. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/385741079_O_fetiche_pelas_tecnologias_digitais_e_sua_mistificacao_na_educacao_embates_epistemologicos_hodiernos_no_sul_global. Acesso em: 11 jul. 2025.

APPLE, Michael W. The struggle for democracy in critical education. **E-Curriculum**, v. 15, n. 4, p. 894-924, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/35530/24421/0>. Acesso em: 11 jul. 2025.

ARROYO, Miguel G. Políticas Educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WGyPfcRb7yFJPmFsj5pSxPx>. Acesso em: 11 jul. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CHARLOT, Bernard. “Qualidade da educação”: o nascimento de um conceito ambíguo. **Educar em Revista**, v. 37, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/wBJC4X4xMX9t4S3bcLxNJtk/>. Acesso em: 11 jul. 2025.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. Nova tradução. São Paulo: Cortez, 2013.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Docência crítica: contradições e perspectivas. **Pesquiseduca**, v. 16, n. 41, p. 4-8, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1665>. Acesso em: 11 jul. 2025.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pedagogia crítica: a radicalidade da dialética dominação-resistência. **Pesquiseduca**, v. 13, n. 31, p. 726-742, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1183/955>. Acesso em: 11 jul. 2025.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pedagogia crítica: transformações nos sentidos e nas práticas emancipatórias. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 42, p. 423-439, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/6299/5144>. Acesso em: 11 jul. 2025.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 90. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In: ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina e EDUFRRJ, 2009.

GHEDIN, Evandro. **A Filosofia e o filosofar**. São Paulo: Uniletras, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.

PARO, Vitor Henrique. **O capital para educadores: aprender e ensinar com gosto a teoria científica do valor**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **Pedagogia: Teoria, Formação e Profissão**. São Paulo: Cortez, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SÃO PAULO, Centro de Mídias. Fala do Secretário Renato Feder - Live CMSP 29/01/2025. **YouTube**, 15m10s, 29 jan. 2025. Disponível em: <https://youtu.be/KlvzPGtL4Ag?si=0U2yomlG99N9p2Z5>. Acesso em: 28 jun. 2025.

SCOCUGLIA, Afonso Celso Caldeira. Paulo Freire e a Pedagogia da Pesquisa. **EJA em Debate**, v. 3, n. 4, p. 29–42, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1499>. Acesso em: 11 jul. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

NOTAS:

¹ Escolhemos “sulear” em vez de “nortear” para firmar a nossa posição epistemológica crítica em relação a uma leitura do mundo que o compreende a partir de uma perspectiva eurocêntrica que estabelece o Norte como referência universal.

² Embora não seja a melhor comparação, essa ilustração ajuda a compreender o que Franco (2008) propõe para a Pedagogia como ciência crítico-dialética da e para a práxis pedagógica.

³ Enquanto redigíamos este texto, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo publicou a Resolução Seduc nº 83, de 19 de maio de 2025, que implementa a chamada “Avaliação 360” entre professores e alunos de escolas públicas regulares, a qual serve como ilustração para o cenário repressivo comentado acima.

⁴ Cessão é o ato administrativo pelo qual o servidor, sem interrupção ou suspensão de seu vínculo funcional com o órgão de origem, passa a ter exercício em outro órgão ou entidade da administração pública.

⁵ Não é mera coincidência que uma das plataformas direcionadas aos professores se chama “TarefasSP”. Nela, os professores destinam tarefas preparadas pela Secretaria para os alunos, as quais estão vinculadas aos slides que a Seduc também prepara. Nota-se o esvaziamento da concepção do trabalho por parte do professor e o foco na repetição mecânica e acrítica de exercícios.

AGRADECIMENTO

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Recebido em: 11/07/2025

Aprovado em: 08/09/2025

Publicado em: 24/04/2026



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.