

Entre le fétichisme technologique et le sadisme managérial: l'innovation du retard et la répression de l'autonomie dans le système éducatif de São Paulo

Hélio da Guia Alves Juniorⁱ

Gabriel Jorge Rodrigues de Souzaⁱⁱ

Maria Amélia Santoro Francoⁱⁱⁱ

Resumé

Dans le contexte de l'enseignement de la philosophie, cette étude pose la question suivante : comment les technologies numériques ont-elles été utilisées pour surveiller et restreindre l'autonomie ainsi que la pratique enseignante dans le réseau scolaire public de l'État de São Paulo ? À la lumière de la pédagogie critique, son objectif est d'identifier les fondements des pratiques de surveillance et de répression dans ce réseau. Elle se constitue comme une analyse documentaire, dont le matériau étudié correspond à la transcription du discours du Secrétaire à l'Éducation de l'État de São Paulo, prononcé le 29 janvier 2025. Les données qualitatives obtenues ont été organisées en trois catégories analytiques : (i) autonomie, (ii) répression et (iii) imposition. Les résultats mettent en évidence que la prétendue autonomie attribuée aux enseignants est conditionnée par des objectifs externes, établis dans un régime de contrôle qui se manifeste à travers des exigences, des incitations financières et des menaces de sanction.

Mots clés: politiques néolibérales; école publique; pédagogie critique.

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

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.

ⁱ Doctorant et maître en éducation au sein du Programme de troisième cycle en éducation de l'Université Catholique de Santos. Boursier CAPES. E-mail: helio.guia@unisantos.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5643-8656>.

ⁱⁱ Doctorant et maître en éducation au sein du Programme de troisième cycle en éducation de l'Université Catholique de Santos. Boursier CAPES. E-mail: gabriel.jorge@unisantos.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0006-9579-1416>.

ⁱⁱⁱ Post-docteure en pédagogie (Paris VIII et UFS). Docteure en éducation de l'Université de São Paulo. Professeure titulaire et chercheuse au sein du programme de troisième cycle en éducation de l'Université Catholique de Santos. E-mail: amelia@unisantos.br - ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-3867-5452>.

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.

1 INTRODUCTION

Au nom de la supposée efficacité, de la prétendue maximisation de la qualité et du fétiche des “résultats”, l'éducation est devenue un champ de dispute entre les forces privatisantes qui cherchent à élargir leurs espaces d'action au sein de la structure et du budget publics, en fournissant, parmi de nombreux autres services et produits, des logiciels de contrôle et de gestion du travail enseignant qui interfèrent dans l'action pédagogique des éducateurs et constituent des obstacles à toute tentative de semer une éducation émancipatrice.

C'est au cœur de ce conflit qu'émerge la question directrice¹ de cette recherche : en mettant l'accent sur le contexte de l'enseignement de la philosophie, comment les technologies numériques ont-elles été utilisées pour surveiller et restreindre l'autonomie et la pratique enseignante dans le réseau scolaire public de l'État de São Paulo?

À partir de la perspective de la pédagogie critique, l'objectif général de cet article est d'identifier les fondements de la surveillance et de la répression qui traversent le contexte de l'enseignement de la philosophie dans ce réseau. Pour cela, les objectifs spécifiques suivants ont été définis : (i) comprendre le contexte actuel de l'enseignement de la philosophie dans le réseau public de l'État de São Paulo ; (ii) analyser les discours qui justifient l'usage répressif des technologies éducatives adoptées par la gestion du réseau ; (iii) réfléchir aux possibilités de restriction de

l'autonomie et de la pensée critique dans la pratique pédagogique des professeurs de philosophie.

Considérant que la lutte constante pour l'expérience vécue de la démocratie dans l'éducation est ce qui maintient les sujets vigilants face aux récits qui présentent les perspectives conservatrices comme inévitables (Apple, 2017), cette étude recherche des fondements théoriques dans les bases épistémologiques de la pédagogie critique postulées par Freire (2024, 2025) et Franco (2008).

2 L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE : QUELQUES PRÉSUPPOSÉS

Selon Adorno (2020, p. 60), “[...] la philosophie peut être comprise comme le potentiel de résistance par le biais même de la pensée que l'individu oppose à l'appropriation obtuse des connaissances”. Pour cette raison, l'enseignement de cette discipline suppose une posture radicale de questionnement de la réalité et de dépassement du sens commun. Il s'agit donc d'encourager la problématisation comme “une manière critique de percevoir le monde et, à partir de cette perception, d'interpréter les significations des choses” (Ghedin, 2003, p. 34).

Afin de rendre possibles les conditions d'apprentissage, le point de départ de cette perspective est le potentiel d'intérêt, orienté par le sens commun, que l'apprenant apporte au contexte pédagogique. Freire le qualifie de “curiosité naïve”, dans laquelle réside, sans aucun doute, un certain savoir, peu importe qu'il soit “méthodiquement peu rigoureux”, puisque c'est précisément ce qui le caractérise : “Le savoir de la pure expérience faite” (Freire, 2025, p. 31). Pour Freire (2025), le concept de “penser juste”, dans une perspective critique, constitue l'aboutissement des étapes qui composent le cycle gnoséologique, lesquelles expliquent le mouvement de la curiosité en direction d'un mode de pensée plus méthodiquement rigoureux, à travers le passage de la curiosité naïve à la curiosité épistémologique.

Dans la perspective freiréenne (Freire, 2025), la pensée critique de l'éducateur ne se réduit pas à la négation immédiate du sens commun, mais implique la reconnaissance et le respect des savoirs populaires comme point de départ vers leur dépassement.

En ce sens, penser de manière critique, c'est donc s'engager dans la promotion graduelle de la conscience critique chez les apprenants, en stimulant leur capacité créative et en rendant possibles les conditions d'un progrès réflexif au-delà de

l'ingénuité initiale toujours de façon intentionnelle et non automatique en vue de la transformation de la réalité.

Ainsi, à la lumière de la pédagogie critique, la curiosité acquiert un rôle central dans le processus pédagogique institué dans le cadre de l'enseignement de la philosophie, si l'on considère que :

[...] le professeur dit "laïc" de l'intérieur du Pernambouc est aussi curieux que le professeur de philosophie de l'éducation à l'Université A ou B. Ce qu'il faut, c'est rendre possible que, en se retournant sur elle-même, à travers la réflexion sur la pratique, la curiosité naïve, en se percevant comme telle, devienne progressivement critique. (Freire, 2025, p. 40).

Philosopher, dans la même direction, exige également cette réflexion rigoureuse, car "Réfléchir est l'acte de reprendre, de reconsidérer les données disponibles, de fouiller dans une recherche constante de sens, d'examiner attentivement, de prêter attention, d'analyser avec soin. Et c'est cela, philosopher" (Ghedin, 2003, p. 34).

Contrairement aux approches didactiques traditionnelles, dans lesquelles l'enseignant transmet des réponses toutes faites de manière verticale et bancaire, l'enseignement de la philosophie doit contribuer à construire l'interrogation et l'analyse face aux questions de la vie. De cette manière, la critique et la pensée philosophique avancent ensemble. Ce n'est pas par hasard que "notre éducation ne se construit pas à travers une pédagogie de la question, mais dans une pédagogie de la réponse" (Ghedin, 2003, p. 36).

En se penchant sur la bibliographie de Freire, Scocuglia (2014) reprend cette question de la "pédagogie de la question" comme alternative à l'hégémonique "pédagogie de la réponse" qui s'est perpétuée dans le contexte éducatif, y compris dans l'enseignement de la philosophie.

Les constats de Ghedin (2023) et d'Adorno (2020), alignés sur la pédagogie problématisante freiréenne (Freire, 2024, 2025), mettent en évidence la nécessité de remplacer le modèle bancaire de l'éducation par des pratiques dialogiques qui cherchent les questions et mettent en doute les réponses faciles, puisque ces pratiques "[...] 'bancaires', 'immobilistes', 'fixistes', finissent par méconnaître les hommes en tant qu'êtres historiques, tandis que la problématisante part précisément du caractère historique et de l'historicité des hommes" (Freire, 2024, p. 101).

L'enseignement de la philosophie, par conséquent, se fonde sur la remise en question d'idées toutes faites et simplistes, construisant la curiosité épistémologique et l'investigation critique comme possibilités d'apprentissage, comme nous l'illustrons dans la figure suivante :



Figure 1 – Schéma de la pédagogie de la problématisation
Source : adapté de Ghedin (2003).

En considérant cette conception problématisante de Ghedin (2003), l'un des présupposés centraux de l'enseignement de la philosophie est sa dimension émancipatrice (Adorno, 2020), laquelle trouve une résonance dans la perspective freiréenne de la pédagogie critique (2024), puisque, comme nous l'avons souligné, sa finalité ultime n'est pas la simple transmission de contenus historiques de la philosophie, mais la formation de la conscience critique des apprenants.

Dans cette direction, la conception de "l'histoire de la philosophie" dans l'éducation ne doit pas se réduire à une simple chronologie de doctrines philosophiques consacrées. Au contraire, sa fonction pédagogique doit servir de provocation à la pensée critique, en offrant aux apprenants le contact avec différentes manières d'interpréter la réalité et de la problématiser.

De cette manière, il existe une voie orientée vers la construction d'une conscience critique, c'est-à-dire construire avec les apprenants la possibilité d'analyser et de discuter les problèmes de façon critique et rationnelle, sans accepter

automatiquement les opinions de sens commun, ce qui permet la formation de sujets “dotés de sens critique” (Ghedin, 2003, p. 36).

Dans la même perspective, Adorno (2020) souligne que le premier pas à accomplir dans la quête de la prise de conscience de soi est de “ne pas assumer la stupidité comme une intégrité morale supérieure” (p. 59), contrairement à ce que font habituellement les détracteurs des Lumières, “mais de toujours résister face à la persécution des intellectuels, quelle que soit la forme sous laquelle elle se dissimule” (p. 59).

En cohérence, l’une des caractéristiques fondamentales de la pédagogie critique est d’avoir pour horizon la conscientisation des sujets quant à leur place sociale, de sorte qu’ils perçoivent le jeu de pouvoir qui se configure autour d’eux et puissent agir dans la perspective de leur libération, de leur émancipation (Franco, 2021).

Autrement dit, l’enseignement de la philosophie, en accord avec les principes de la pédagogie critique, vise à contribuer à ce que les élèves comprennent de manière critique leur réalité sociale et historique et se reconnaissent comme des agents capables de la transformer.

Comme le souligne Paulo Freire (2024), l’éducateur ne peut se limiter à enseigner sa discipline : il doit également aider l’apprenant à comprendre de façon critique la réalité dans laquelle il vit, en devenant sujet de la construction du savoir.

Nous comprenons, par conséquent, que c’est précisément ce type de posture que l’enseignement philosophique peut et doit assumer en classe, devenant ainsi un exercice d’émancipation, puisqu’il construit avec les apprenants l’autonomie de pensée et le courage de questionner les “vérités” établies.

C’est également ce que défend Franco (2021), pour qui le rôle de cet enseignement critique est de créer les conditions permettant aux sujets de se reconnaître dans leur insertion historique et, à partir de là, de résister aux formes de domination.

Ainsi, en résumé, la pratique pédagogique dans une perspective critique ne sera jamais neutre : soit elle s’oriente par une intentionnalité émancipatrice, soit elle finit par servir au maintien du sens commun (Franco, 2021), produisant exactement l’opposé de ce que nous proposons pour l’enseignement de la philosophie.

3 LA PERSPECTIVE DE LA PÉDAGOGIE CRITIQUE CONTRE LA BARBARIE

Nous considérons, conformément à Adorno (2020), que la barbarie est l'élan destructeur qui domine les individus, fruit d'une agressivité et d'une haine primitives qui alimentent la tendance inhérente de la civilisation à exploser.

Dans cette direction, la forme qu'elle a prise est celle d'une autorité non éclairée, c'est-à-dire guidée par l'absence de rigueur méthodologique du sens commun (Freire, 2025), qui permet que "[...] au nom de pouvoirs établis, soient précisément commis des actes qui annoncent, par leur propre configuration, la difformité, l'élan destructeur et cette essence mutilée de la majorité des personnes" (Adorno, 2020, p. 173), promouvant la déshumanisation des sujets en leur imposant l'individualisme et la concurrence comme principes d'existence.

Sous l'imposition d'une axiologie dérivée d'un système économique qui les place en éternels compétiteurs, les travailleurs du XXI^e siècle voient leurs subjectivités traversées et façonnées par des discours néolibéraux qui diffusent les impératifs de la recherche de la performance maximale, de la nécessité de [re]qualification, de devenir plus "compétents", d'être toujours "à jour". Bref, de s'assujettir à la logique de la concurrence, de l'individualisme, du darwinisme technique maquillé en "exigences du marché du travail", réduits à de simples marchandises avides d'être consommées. Il en résulte une tragédie puisque, selon Adorno (2020, p. 100), "L'antinomie sociale consiste précisément dans l'énorme distance entre la qualité intellectuelle, d'un côté, et les demandes des consommateurs, de l'autre, elles-mêmes déjà manipulées."

C'est dans ce scénario que la finalité de l'éducation cesse d'être l'émancipation des sujets pour se réduire à la formation d'une main-d'œuvre docilisée, destinée au maintien du système productif et du *status quo*.

Dans cette perspective, au nom d'une supposée qualité de l'éducation (Charlot, 2021), les directives curriculaires définies pour les cours de formation des enseignants à partir de 2019 ont réaffirmé un discours sur les compétences qui, depuis des décennies, dissimule déjà "la technicisation du travail des enseignants et de leur formation" (Pimenta, 2006, p. 25).

Dans le même sens, Almeida (2009) souligne que la dite "pédagogie des compétences" s'organise autour de la standardisation de la mesure des résultats, ce qui impose aux systèmes éducatifs une logique technocratique centrée sur les évaluations externes.

Dans ce contexte, Franco (2008), en présentant la pédagogie comme science de l'éducation, définit son objet comme étant la pratique sociale de l'éducation, et l'érige comme une science critique-dialectique vouée aux défis de la pratique pédagogique, en l'articulant avec les savoirs produits par son propre champ de connaissance et ceux des autres sciences, sans pour autant la dénaturer, tout comme la médecine² le fait dans le domaine de la santé.

En d'autres termes, cela signifie que, dans sa conception critique, la pédagogie est la science de l'éducation qui nous permet d'analyser et de comprendre les problèmes auxquels le professeur de philosophie se confronte dans le quotidien scolaire, et nous permet de proposer, construire et établir des réponses pour dépasser les questions qui émergent dans le contexte de la pratique pédagogique, en ouvrant l'espace à de nouvelles problématisations.

Ainsi, nous adoptons comme présupposé la position selon laquelle "La pédagogie, lorsqu'elle est dépourvue de son caractère critique, est une technologie sociale de manipulation d'interventions autoritaires et inhumaines, au service de la reproduction du *status quo*", puisqu'elle méconnaît les contradictions qui s'installent dans les relations de pouvoir inégales (Franco, 2021, p. 728).

C'est dans ce contexte que les entreprises de technologies numériques, revêtues d'une prétendue neutralité, ont trouvé un espace pour traverser tous les domaines de l'éducation, de la formation à la pratique enseignante, car elles ont reçu l'appui de la perspective techniciste de la pédagogie, laquelle érige l'innovation numérique en fétiche dès lors qu'elle encourage toute pratique qui l'implique, même de manière acritique et socialement décontextualisée, servant bien souvent de diversion face aux problèmes structurels qui traversent l'école.

Dans cette direction, "L'illusion que l'on peut résoudre les problèmes de l'école et de l'éducation par un investissement informatique" (Charlot, 2013, p. 41) soutient la conception de l'usage de la technologie qui la place au service de la mystification pédagogique, à partir d'une compréhension erronée de la valeur pédagogique de l'outil informatique. En raison de cette compréhension idéologique de l'usage de la technologie numérique, Charlot (2013, p. 41) défend que :

On peut appeler informatique ou techniciste l'autre actualisation de la mystification pédagogique, celle qui propage l'idée que l'on peut résoudre les problèmes d'apprentissage et de formation en mettant un ordinateur ou une tablette dans le sac à dos de chaque élève (souligné par l'auteur).

C'est pourquoi, en opposition à la perspective techniciste, nous défendons l'assimilation d'une conception de l'enseignement de la philosophie qui, en accord avec les principes de la pédagogie critique, soit consciente du rôle politique de l'éducation, en adoptant une posture ontologiquement biophile, épistémologiquement critique et méthodologiquement rigoureuse (Freire, 2025), imposant une résistance aux tentatives d'usurpation de la légitimité de l'enseignant à discerner la pertinence de toute tentative d'instrumentaliser la pratique enseignante au service d'intérêts extérieurs.

Ainsi, à partir du cadre théorique exposé, nous soutenons qu'en contraste avec la conception techniciste en vigueur (Pimenta, 2006 ; Alves Junior, 2024), les présupposés épistémologiques de la pédagogie critique (Freire, 2024, 2025) permettent des conceptions plus complexes de l'humain et de l'éducation, capables de vider de son sens le fétiche largement diffusé pour la technologie et ses conceptions technocratiques de dressage, centrées sur les "résultats" et sur le maintien de la barbarie.

4 METODOLOGIE

Dans le but de discuter les présupposés épistémologiques qui orientent l'emploi des technologies numériques dans l'enseignement de la philosophie, la présente recherche se constitue comme une analyse documentaire à approche qualitative, de nature fondamentale et à objectif exploratoire (Gil, 2008).

Le registre documentaire analysé est constitué de la transcription du discours du Secrétaire à l'Éducation de l'État de São Paulo aux enseignants du réseau, lors d'une transmission en ligne disponible sur la chaîne YouTube du Centro de Mídias (São Paulo, 2025), dont l'objectif était de préciser ses attentes concernant le travail enseignant pour l'année 2025.

Les résultats ont été obtenus à partir du traitement des données qualitatives extraites du contenu de la transcription des propos du Secrétaire, réalisé selon la méthode d'analyse de contenu proposée par Bardin (2016). Ce matériau a ainsi été soumis à un processus de codification et de catégorisation, permettant l'identification de thèmes clés récurrents, desquels ont émergé les catégories d'analyse utilisées dans ce travail.

Selon Severino (2013), dans ce type de recherche, les procédures méthodologiques s'organisent à partir du recensement de sources documentaires et bibliographiques, dont découlent leur lecture et leur analyse interprétative, afin de systématiser les résultats qui, dans le contexte de ce travail, peuvent expliquer la relation entre l'usage des technologies numériques et la répression de l'autonomie enseignante dans l'enseignement de la philosophie.

Pour cela, nous avons eu recours aux processus susmentionnés de l'analyse de contenu (Bardin, 2016) afin d'établir les catégories d'analyse suivantes : (i) autonomie conditionnée de la pratique pédagogique, (ii) répression du travail enseignant et (iii) imposition de la conception techniciste de la pratique pédagogique.

Ainsi, dans le contexte de l'enseignement de la philosophie, à partir de l'organisation des données qualitatives, nous cherchons à analyser les dimensions du contenu selon les trois catégories mentionnées, en visant à examiner les limites et les possibilités de l'autonomie du travail enseignant traversé par des intérêts extérieurs à la pratique pédagogique contextualisée et critique, engagée dans l'émancipation des apprenants, ainsi que le rôle que jouent les technologies numériques.

5 RESULTATS

Le tableau ci-après présente le contenu d'un extrait qui sert de petite illustration de la transcription susmentionnée, à partir duquel il est possible de comprendre la perspective adoptée par le Secrétaire. Afin que le lecteur intéressé puisse avoir accès à l'intégralité du discours dans son contexte d'énonciation, celui-ci peut être consulté dans la vidéo dont l'adresse électronique figure dans les références de ce travail.

Tableau 1 – Extrait du discours du Secrétaire à l'Éducation de l'État de São Paulo au Centre des Médias de São Paulo (CMSP), le 29 janvier 2025

Contenu de l'extrait du discours
« Résultat. Résultat. Donc, je ne suis pas ici pour être gentil, pour sourire, pour dire que nous sommes tous ensemble, unis, et que tout ira bien, etc. Le résultat doit avoir lieu dans votre école. [Dans] certaines écoles, le résultat est top. Peut-être que dans votre école, le résultat n'est pas bon. Et vous allez chercher ce résultat. Alors vous avez les outils, dont l'équipe ici parle : c'est l'"épreuve paulista", c'est le matériel, il y a plein d'outils à votre disposition. Mais nous allons arrêter de dire comment faire, nous allons vous faire confiance et vous, vous irez chercher le résultat. Le résultat, c'est un meilleur cours, le résultat d'un professeur qui va étudier le matériel de la manière dont il le souhaite. Mais s'il veut du résultat, il doit aller chercher un bon cours. Nous allons moins dire comment ce cours doit être. Nous allons suggérer, mais nous n'allons pas exiger. Nous faisons confiance au fait que vous irez chercher le résultat.

Source: São Paulo (2025)

Il est important de souligner que tout le contenu servant d'exemple pour les catégories au cours des analyses ne figurera pas nécessairement dans l'extrait présenté dans le tableau ci-dessus, car celles-ci ne se limitent pas à ce petit passage. Elles prennent en compte l'intégralité du discours du Secrétaire, dont la transcription complète n'est pas réalisable dans ce travail en raison de la longueur de son intervention.

6 ANALYSE ET DISCUSSION

Parmi les catégories qui ont émergé de l'analyse, la première fut "l'autonomie conditionnée de la pratique pédagogique", dans laquelle le contenu révèle la compromission de la capacité d'action des enseignants, laquelle apparaît fréquemment liée à l'obligation de satisfaire des résultats préalablement définis de l'extérieur vers l'intérieur.

La deuxième catégorie, "répression du travail enseignant", explicite la pression exercée par le Secrétariat à travers l'exigence et le contrôle de résultats rattachés à des objectifs quantitatifs, des menaces de sanction et des mécanismes financiers de récompense.

La troisième, quant à elle, se concentre sur "l'imposition de la conception techniciste de la pratique pédagogique", afin de révéler l'usage extensif de ressources numériques présentées comme optionnelles, mais dont l'emploi est implicitement exigé en raison de la forte emphase sur la performance des élèves, laquelle est quantifiée à partir des résultats produits par les plateformes numériques.

Dans la continuité, le Tableau 2 synthétise la catégorisation d'une partie des données qualitatives issues de la transcription du discours du Secrétaire, en établissant un lien entre le contenu de son intervention et les catégories décrites ci-dessus.

Tableau 2 – Synthèse des catégories d'analyse

(à suivre)

Catégories	Sous-catégories	Contenu
Autonomie conditionnée	autonomie rattachée à des	"Tu as de l'autonomie, elle doit t'habiter profondément... Mais livre-moi le SARESP."

de la pratique pédagogique	résultats quantifiables	<p>“Suis ton propre chemin, mais donne-moi le SARESP, donne-moi le SAEB.”</p> <p>“On va vous payer de bons bonus, si Dieu le veut.”</p>
	Appel émotionnel à l’adhésion aux politiques	<p>“Si je devais résumer en un mot, ce que j’attends de 2025, c’est le mot autonomie.”</p> <p>“Essa autonomia vai gerar brilho, brilho em você e brilho nos estudantes da escola”</p> <p>“Mets dans ton cœur que tu as de l’autonomie... fais-le, car c’est bon pour l’éducation.”</p> <p>“Des directeurs se sont plaints... Renato, en 2024 tu nous as retiré notre autonomie, c’est vrai, nous avons eu tort, vous avez raison.”</p>
Répression du travail enseignant	Menace de sanction explicite pour performance insuffisante	“Le directeur qui ne remet pas le SARESP est passible d’être destitué, je vais répéter : le directeur qui ne remet pas le SARESP est passible d’être destitué.”
	Transfert de la responsabilité vers l’enseignant	“Nous avons confiance en vous et vous irez chercher le résultat..., mais si vous voulez du résultat, il faut aller chercher un bon cours.”
	Déclaration simultanée de confiance et d’exigence	“Vous allez pratiquement décider d’utiliser ou non la plateforme, mais le SARESP arrivera et nous allons l’exiger.”
Catégories	Sous-catégories	Contenu
Imposition de la conception techniciste de la pratique pédagogique	Priorité et emphase sur les objectifs quantitatifs (SARESP et SAEB)	“Principalement le résultat au SARESP, le résultat au SARESP... Je vais exiger du résultat, alors concentre-toi sur le résultat.”
		“Sois un bon élève, réussis bien au SARESP, nous avons du tutorat, des bourses de stage, des élèves moniteurs...”
		“Je ne suis pas ici pour être sympa, pour dire que tout ira bien... Le résultat doit avoir lieu dans ton école.”
		“Tu veux une bonne école avec des résultats, il faut qu’il y ait de bons cours”
		“Vous allez chercher ce résultat... au fond, vous savez ce qu’il faut faire pour améliorer votre cours”
		“Je vais arrêter d’exiger des processus, je vais arrêter de dire comment tu devrais faire... nous allons exiger du résultat”
		“Le poids de la plateforme va encore diminuer, ce qui va augmenter, c’est le SARESP ”
		“Tout ce que je vais faire cette année, c’est soutenir, donner des outils, exiger du résultat... Du résultat au SARESP et au SAEB. ”
	Valorisation des actions managériales	“Nous avons fourni de nombreux outils : ordinateurs, tablettes, Chromebooks... Un million d’ordinateurs.”
		“Le matériel imprimé ne reçoit que des éloges... l’EFAPE s’améliore beaucoup, très engageante”

Tableau 2 – Synthèse des catégories d’analyse

		(fin)
		“Nous livrons beaucoup plus de choses aux écoles... Nous avons des centaines de milliers d’ordinateurs”

Source: élaboré par les auteurs

Lorsque nous examinons la première catégorie, “Autonomie conditionnée de la pratique pédagogique”, nous considérons qu’au lieu d’une autonomie véritable de l’éducateur, capable de délibérer sur la construction de ses propres pratiques pédagogiques, ce que l’on observe est une fausse autonomie, surveillée et contrainte par les politiques de responsabilisation de l’enseignant : “Suis ton chemin, mais rends-moi le SARESP, rends-moi le SAEB” (São Paulo, 2025).

Dans cette direction, l’enseignant reçoit bien un discours séduisant de confiance en sa liberté pédagogique, mais celle-ci vient liée à des conditions et à des objectifs prédéfinis par les instances administratives, à travers des épreuves, des plateformes et des bureaucraties technologiques : “Tu as de l’autonomie, cette autonomie doit entrer dans ton cœur... Mais rends-moi le SARESP” (São Paulo, 2025). Face à cette contradiction évidente, Charlot (2021, p. 9) souligne que :

Enfin, aujourd’hui, l’enseignant dispose d’une plus grande autonomie pédagogique ; le ministre ou le Secrétaire à l’éducation (en principe...) ne lui dit pas comment il doit enseigner, mais, dans le même temps, se multiplient les dispositifs d’évaluation : le Saeb (Système d’évaluation de l’éducation de base), l’Ideb (Indice de développement de l’éducation de base), le PISA, etc.

En d’autres termes, on attend de l’enseignant qu’il dispose d’une prétendue autonomie “professionnelle”, mais à l’intérieur de limites rigides : “fais comme tu veux, mais livre-moi des élèves qui [...] obtiennent de bons résultats aux épreuves” (Charlot, 2021, p. 9). Cela apparaît explicitement dans l’extrait du discours du Secrétaire lorsqu’il affirme : “Je vais arrêter d’exiger des processus, je vais arrêter de dire comment tu devrais faire... Nous allons exiger des résultats (...) Principalement des résultats au SARESP, des résultats au SAEB... J’exigerai des résultats, donc concentre-toi sur le résultat” (São Paulo, 2025).

Il s’agit donc d’une autonomie qui n’existe qu’au niveau rhétorique, car l’idée du “fais comme tu veux” se vide de son sens face à l’obligation d’atteindre de bons résultats dans les indices et les classements.

Dans ce contexte, l'éducateur aligné sur une perspective critique peut y percevoir un piège dangereux et idéologique puisque, d'un côté, il y a la rhétorique d'une "flexibilisation", mais de l'autre, se trame un contrôle subtil qui conditionne la pratique enseignante à des paramètres externes, étrangers au contexte concret de la salle de classe.

En résumé, il s'agit d'une autonomie seulement apparente, conditionnée par le respect de normes et de résultats. Par conséquent, l'autonomie de l'enseignant est gravement compromise, puisque la finalité du processus pédagogique ne réside plus dans la construction de la curiosité épistémologique (Freire, 2025), mais dans les résultats, lesquels orientent désormais tout le reste, comme l'illustre le propos du Secrétaire : "Des directeurs se sont plaints... Renato, en [20]24 tu nous as retiré notre autonomie, c'est vrai, nous avons eu tort, vous avez raison" (São Paulo, 2025).

Dans la deuxième catégorie, "Répression du travail enseignant", nous observons qu'une fois l'autonomie enseignante dénaturée et conditionnée, s'installe une culture de l'exigence frénétique de résultats, laquelle ne peut être instaurée qu'au prix d'une répression permanente, pas toujours subtile : "Le directeur qui ne remet pas le SARESP est passible d'être destitué. Je vais répéter : le directeur qui ne remet pas le SARESP est passible d'être destitué" (São Paulo, 2025).

Ainsi, l'éducation en vient à être guidée par des objectifs de réussite, des moyennes dans des tests standardisés et d'autres indicateurs quantitatifs, sans prendre en compte la complexité du contexte dans lequel se déroule la pratique pédagogique (Franco, 2020), comme lorsque le Secrétaire affirme que "[...] si vous voulez du résultat, il faut aller chercher un bon cours".

Franco (2020, p. 424) alerte sur le fait que cette perspective a contraint les écoles à privilégier "un enseignement organisé pour répondre aux examens et aux régulations externes ; un enseignement qui exclut [...] la formation d'une pensée critique, autonome et créative". La seule chose qui compte devient alors ces fameux "résultats" poursuivis implacablement, comme le Secrétaire tient à le réitérer : "[...] le SARESP va arriver et nous allons l'exiger" (São Paulo, 2025).

Cette obsession des résultats devient encore plus évidente lorsque l'on constate que, tout au long des presque 14 minutes du discours du Secrétaire, le mot "résultat" a été répété 32 fois, soit en moyenne une mention toutes les 30 secondes.

Dans ce scénario dystopique, “les savoirs interrogatifs des pratiques, les savoirs dialogiques des intentions de la praxis et les savoirs qui répondent aux interrogations réflexives formulées par ces praxis” (Franco, 2008, p. 86) sont exclus des préoccupations du quotidien scolaire, puisqu’ils ne répondent pas aux exigences du dressage nécessaire à ce qui est compris, dans cette perspective techniciste, comme “bonne performance” aux évaluations.

En d’autres termes, le curriculum se trouve réduit afin d’entrer dans les épreuves, et les pratiques réflexives, dialogiques et questionnantes, essentielles à la philosophie, sont abandonnées parce qu’elles ne “tombent pas à l’examen”. De ce fait, la pression pour des résultats transforme progressivement la salle de classe en un espace de dressage mécanique, ce qui renforce la critique classique de Freire à propos de l’éducation “bancaire”.

Ce n’est pas un hasard si Franco (2020) affirme que les pratiques pédagogiques sous ce régime deviennent “dominées, soumises, compétitives, méritocratiques, reproductivistes et, comme le soulignerait Paulo Freire, des pratiques purement bancaires” (Franco, 2020, p. 424-425).

L’exigence continue et la surveillance exacerbée³ quant au respect des objectifs peuvent conduire éducateurs et apprenants à une compétition permanente, sapant la coopération et le sens collectif du travail pédagogique, déshumanisant, individualisant et isolant tous les sujets impliqués dans le processus, les condamnant à une adaptation éternelle au présent, qui leur voile et les éloigne de l’horizon de l’émancipation de la barbarie en tant que finalité de l’éducation et de l’enseignement de la philosophie (Adorno, 2020).

Face à ce scénario, Charlot souligne que, assujettis à cette conception strictement quantitative, les responsables des systèmes éducatifs souffrent d’un “syndrome de transparence et de domination absolues”, agissant “comme si évaluer permettait de résoudre les problèmes de l’école” (Charlot, 2021, p. 9). Ce faisant, on crée des classements d’écoles et d’élèves, on promeut la logique perverse du “vainqueur contre perdant”, typique de l’idéologie méritocratique néolibérale (Franco, 2020, p. 436), et l’on attend de l’élève seulement qu’il “Soit un bon élève, réussisse bien au SARESP” (São Paulo, 2025).

Cependant, du point de vue de la pédagogie critique (Freire, 2024, 2025), cette obsession évaluative fait partie du problème et non de la solution, puisqu’au lieu d’améliorer la qualité concrète de l’enseignement, elle naturalise les inégalités en

comparant les performances sans considérer le contexte social, culpabilisant les individus — élèves, enseignants et directeurs — pour les faibles résultats, tout en occultant les conditions structurelles, comme cela apparaît clairement lorsque le Secrétaire utilise la cession⁴ liée aux résultats comme menace envers les directeurs (São Paulo, 2025).

Freire (2024) critiquait déjà ces approches pédagogiques qui se réduisent à un simple entraînement, sans réflexion politique ni sociale, dénonçant l'abaissement de l'éducateur à un simple "entraîneur", dont la pratique pédagogique se limite à une répétition mécanique de techniques, vidées de criticité et dépourvues d'engagement émancipateur.

Dans cette perspective, l'idéologie néolibérale soutient une éducation "froidement techniciste" et exige "un éducateur habile dans la tâche d'accommodation au monde et non dans celle de sa transformation", c'est-à-dire un enseignant qui "a bien peu de formateur et bien davantage de dresseur, de transmetteur de savoirs, d'exerciteur de compétences" (Freire, 2025, p. 140).

En d'autres termes, ce que nous concevons comme une "pédagogie du résultat" transforme l'enseignant en un simple exécutant de tâches⁵ et l'élève en un objet de mesure, subvertissant la finalité de l'éducation, puisque, au lieu de rendre possibles les conditions d'une éducation critique et émancipatrice, il s'agit désormais de "dresser" des sujets pour atteindre des indicateurs, "désavouant les savoirs et les perspectives critiques et réflexives au nom de l'adoption de modèles néo-efficientistes de gestion de la formation et du travail enseignant" (Pimenta ; Severo, 2021, p. 12).

De ce qui précède découle la troisième catégorie analysée : "Imposition de la conception techniciste de la pratique pédagogique", qui s'ancre dans une rhétorique managériale, c'est-à-dire l'utilisation de concepts, de langages et de pratiques issus du monde entrepreneurial, cherchant à dénaturer le champ éducatif, mais trouvant sa limite dans la nature même de l'acte pédagogique, comme le souligne Laval (2004, p. 205-206) : "Comment celui-ci pourrait-il se réduire à la fonction d'une production permettant le calcul d'une valeur ajoutée" ? [...] un acte si complexe ne peut tout simplement pas être objectivé par une approche économique ou technologique réductrice.

Cette limite évidente est ignorée par le Secrétaire lorsqu'il affirme : "Tout ce que je vais faire cette année, c'est soutenir, donner des outils, exiger des résultats... Des

résultats au SARESP et au SAEB” (São Paulo, 2025), rendant explicite que la complexité en question n’est pas dûment prise en compte, demeurant restreinte à la dimension quantitative des évaluations externes.

Dans la perspective de Contreras (2002), les slogans sont utilisés à l’excès afin de susciter une attraction émotionnelle, sans qu’il soit nécessaire de préciser le sens qu’on souhaite leur attribuer. Pour cette raison, ils apparaissent très fréquemment, puisque cette rhétorique managériale adoptée par le Secrétaire s’articule autour de termes tels que “qualité totale”, “efficacité”, “efficience”, “productivité”, “gestion par objectifs”, “accountability”, “client (à la place d’étudiant)”, “résultats”, entre autres jargons entrepreneuriaux désormais appliqués à tort à l’éducation :

Elles fonctionnent ainsi comme des mots dotés d’une aura, qui évoquent des idées paraissant positives et autour desquelles on cherche à créer du consensus et de l’identification. Toutefois, il est probable qu’une partie du succès des slogans en général, et de celui de l’autonomie des enseignants en particulier, réside dans le fait qu’ils dissimulent en réalité différentes prétentions et significations, différentes personnes comprenant ou voulant dire des choses diverses avec les mêmes mots, alors qu’en apparence tous semblent dire la même chose. (Contreras, 2002, p. 23).

Ce faisant, l’enseignement de la philosophie, essentiellement tourné vers la critique et le questionnement des fins et des moyens, devient la cible d’une idéologie managériale qui cherche à naturaliser ces catégories du monde entrepreneurial comme si elles étaient neutres et “bonnes”.

Inclus dans le répertoire techniciste se trouve également l’usage instrumental des technologies éducatives numériques comme moyen de standardisation, de contrôle et de surveillance du travail pédagogique. Ainsi, sous le discours séduisant de “l’innovation” et de la “modernisation” de l’enseignement, on cherche sans cesse à imposer l’adoption d’équipements électroniques, de plateformes numériques, de logiciels éducatifs et de systèmes d’évaluation en ligne, afin de contraindre les enseignants à un mode de travail docilisé et discipliné, répondant à des intérêts étroits, définis de l’extérieur du processus pédagogique.

Un exemple explicite de cela peut être observé dans le discours du Secrétaire lorsqu’il affirme : “Nous avons fourni de nombreux outils : ordinateurs, tablettes, Chromebooks... Un million d’ordinateurs” (São Paulo, 2025), illustrant l’ancienne illusion signalée par Charlot (2013), selon laquelle les problèmes de l’école et de l’éducation pourraient être résolus par un simple investissement informatique.

Ces discours des “modernisateurs” montrent que l’imitation du monde de l’entreprise privée, justifiée par la recherche d’efficacité, s’étend à l’adoption des nouvelles technologies (Laval, 2004, p. 203), puisque la diffusion de l’informatique et d’internet est exaltée comme un moyen d’accroître l’efficacité du système éducatif et d’obtenir des gains de productivité, en copiant les modes de pensée de l’industrie.

Comme l’affirme Alves Junior (2024b), cette position repose sur le fétiche des technologies numériques, qui alimente le caractère mystificateur du discours informatique dans l’éducation (Charlot, 2013), constituant une ressource idéologique puissante pour le contrôle pédagogique. Elle met en évidence une compréhension erronée de la valeur pédagogique des instruments numériques, fréquemment utilisés sans réflexion critique sur leurs réelles implications dans les processus formatifs. Ce faisant, la technologie se présente souvent comme une diversion face aux défis structurels qui traversent l’école, occultant les débats essentiels sur les conditions concrètes du travail pédagogique.

Néanmoins, le Secrétaire réaffirme cette idée dans son discours comme une sorte de paramètre d’amélioration de l’éducation : “Nous fournissons bien davantage de ressources aux écoles... Nous disposons de centaines de milliers d’ordinateurs” (São Paulo, 2025), comme si la simple mise à disposition de ces équipements pouvait répondre à la complexité des problèmes structurels qui traversent la salle de classe.

Selon Paro (2022), le fétichisme fait en sorte que ces objets acquièrent le “pouvoir réel de mouvoir les relations sociales”, occultant les relations humaines qui les sous-tendent et faisant en sorte que “les relations sociales de production assument elles-mêmes la forme de choses et ne s’expriment que par l’intermédiaire de choses” (p. 150), tandis que les sujets en viennent à être réifiés:

Sous le capitalisme, les relations les plus profondes entre les personnes cessent progressivement de se réaliser directement par des liens d’affection, d’amitié et de respect humain, pour être commandées par la froide marchandise (l’argent) qui cherche à réaliser la soif de pouvoir de ses possesseurs. (Paro, 2022, p. 153).

Ce qui en vient à importer, par conséquent, ce n’est plus la dimension humaine de la relation entre enseignants et élèves, ni le contexte dans lequel se déroulent leurs pratiques, ni leur finalité émancipatrice, puisque les dispositifs électroniques et les outils numériques commencent à exercer ce pouvoir de mobilisation sociale (Paro, 2022), ordonné par la rhétorique managériale et par la conception techniciste qui se

limitent à la dimension quantitative et partielle de la réalité concrète, laquelle s'exprime par les chiffres des plateformes numériques.

Ce scénario devient ainsi un terrain fertile pour les entreprises qui fournissent ces ressources technologiques. Enveloppées dans une prétendue neutralité, elles étendent leur portée à tous les domaines de l'éducation, profitant de la standardisation instaurée dans les systèmes d'enseignement en raison de l'accent mis sur les évaluations externes.

Au-delà des questions de financiarisation de l'éducation publique (Laval, 2004), cette avancée repose sur la perspective techniciste qui transforme l'innovation numérique en fétiche (Alves Junior, 2024b), en promouvant toute initiative qui l'implique, même de manière acritique et socialement décontextualisée.

Dans cette direction, Laval (2004) souligne que la promotion de ces technologies numériques rejoint la préoccupation de réorganiser l'enseignement, en éliminant le contact en face à face entre professeur et élève, considéré, dans cette perspective techniciste, comme une "activité artisanale" et "irrationnelle":

Faire croire que l'enseignant doit être un simple accompagnateur de recherches personnelles et d'exercices standardisés sur support informatique permet de justifier l'achat d'équipements au nom d'une "substitution [inévitable] du travail par le capital". À l'avenir, l'éducation sera une industrie capitaliste qui fonctionnera avec l'aide de "professeurs de silicium", selon l'image proposée par l'un des plus fervents défenseurs de cette révolution technologique. (Laval, 2004, p. 130).

Le problème réside donc dans la tendance à mesurer "l'efficacité" du travail enseignant à partir de critères réductionnistes qui peuvent être facilement quantifiés par la technologie, ce qui conduit à une sorte de normalisation de l'enseignement et des contenus, laquelle est incompatible avec une praxis critique et réflexive (Pimenta, 2006) ainsi qu'avec la pédagogie en tant que science de l'éducation (2008).

C'est dans ce scénario hostile à la construction d'une perspective critique et émancipatrice que les collectifs rendus inégaux (Arroyo, 2010) se perçoivent dépourvus des conditions nécessaires à la transformation de leur propre réalité, étant réduits à de simples objets de l'histoire, condamnés par le projet économique de modernisation des structures archaïques de pouvoir de notre pays (Frigotto, 2009) à une éternelle adaptation au présent, "s'épuisant sans souffle dans l'adaptation à l'existant" (Adorno, 2020, p. 35).

Enfin, dans son discours, le Secrétaire a déclaré : “Si je devais résumer en un mot, ce que j’attends de 2025, c’est le mot autonomie” (São Paulo, 2025). Cependant, à la lumière de ce qui a été explicité tout au long de ces analyses, nous pouvons établir que le mot qui synthétise réellement ses attentes est “résultat”.

Nous défendons, pour cette raison, que l’école publique soit préservée comme un espace de résistance, dans lequel les sujets historiquement marginalisés puissent se reconnaître comme protagonistes de la transformation sociale.

Dans le champ de l’enseignement de la philosophie, cet engagement prend une importance encore plus profonde, car c’est par l’exercice du doute, de la problématisation et de la réflexion que l’on atteint la possibilité de questionner les structures de domination et de construire un nouvel horizon d’émancipation.

Ainsi, à la lumière de la pédagogie critique, tant l’enseignement de la philosophie que l’éducation en elle-même ne doivent pas être limités à de simples contenus curriculaires. Il est nécessaire de restaurer et de défendre la voie de la Critique comme chemin légitime vers l’émancipation et la construction de la curiosité épistémologique (Freire, 2025).

Selon les mots de Franco (2021, p. 726) : “il est urgent d’articuler un projet éducatif insurgent, tourné vers l’émancipation des sujets et fondé sur les présupposés de la pédagogie critique”.

Ce n’est qu’ainsi que nous pourrons renverser la répression pédagogique des résultats et replacer l’éducation philosophique du côté de l’humanisation plutôt que de la barbarie.

7 CONSIDÉRATIONS FINALES

Les catégories abordées dans ce travail ont révélé les mécanismes par lesquels la logique néolibérale et managériale qui prévaut dans le réseau scolaire public de l’État de São Paulo façonne de manière oppressive le travail enseignant. Ces mécanismes, que nous avons soulignés comme étant (i) l’autonomie conditionnée de la pratique pédagogique, (ii) la répression du travail enseignant et (iii) l’imposition de la conception techniciste de l’éducation, convergent pour soumettre la pratique pédagogique à des idées éloignées du sens critique et émancipateur de l’éducation, tel que nous l’avons postulé.

À partir des articulations présentées au long de ce travail, il a été possible de constater que les analyses exposées dans les extraits permettent de comprendre la mystification de la technologie dans l'éducation comme un processus par lequel celle-ci est instrumentalisée par des idéologies néolibérales et des logiques managérialistes, présentées sous le masque de la "modernisation" et de "l'efficacité", et promues à travers un discours qui redéfinit l'éducation en termes de compétences utiles au marché, l'éloignant de sa finalité culturelle plus large, tout en dissimulant les risques de ségrégation et la subordination de l'éducation aux intérêts économiques.

Les résultats montrent que la perspective adoptée dans le discours du Secrétaire ne traduit peut-être pas la conscience que l'autonomie de l'école est subsumée dans un espace de permission offert par les intentionnalités de l'ensemble de la structure du système éducatif.

L'école réverbère donc cette posture épistémologiquement erronée et pédagogiquement fragile contenue dans le discours du Secrétaire.

Néanmoins, ceux qui connaissent la culture scolaire savent que les résistances grandissent et s'épanouissent dans les pratiques pédagogiques et dans la dimension collective de l'école publique. C'est pourquoi elle continue d'être un territoire de lutte et d'insurgences pédagogiques dans la quête de processus émancipateurs, face à ceux qui aspirent seulement à la barbarie au lieu de l'éducation.

Nous espérons, avec cette étude, contribuer à la discussion autour de l'usage et de la pertinence de la technologie numérique dans les contextes formatifs, en particulier dans l'enseignement de la philosophie, ainsi qu'à propos de ses répercussions sociales et politiques, lesquelles déterminent le maintien du travail intellectuel enseignant dans des conditions de précarisation persistante et croissante, l'aliénant de sa signification sociale et de son rôle politique dans le moment historique actuel du Sud global.

RÉFÉRENCES

ALMEIDA, Maria Isabel de. Parte I - Professoras 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. *In*: Congresso Internacional Movimentos docentes. **Caderno de Resumos do IV CMD**. Diadema: UNIFESP, 2024b. Vol. 2. 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 EDUFRJ, 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. In: **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.

NOTES:

¹Nous avons choisi “sulear” (directionner vers le Sud) plutôt que “nortear” (orienter vers le Nord) (traduit par “directionner” pour la version française) afin d’affirmer notre position épistémologique critique face à une lecture du monde qui le conçoit à partir d’une perspective eurocentrée, dans laquelle le Nord est érigé en référence universelle.

²Bien qu’il ne s’agisse pas de la meilleure comparaison, cette illustration aide à comprendre ce que Franco propose pour la pédagogie en tant que science critique-dialectique de et pour la praxis pédagogique (2008).

³Alors que nous rédigeons ce texte, le Secrétariat à l’éducation de l’État de São Paulo a publié la Résolution Seduc n° 83, du 19 mai 2025, qui met en œuvre la dite “Évaluation 360” entre enseignants et élèves des écoles publiques ordinaires, laquelle sert d’illustration au scénario répressif évoqué plus haut.

⁴La cession est l’acte administratif par lequel un fonctionnaire, sans interruption ni suspension de son lien fonctionnel avec l’organisme d’origine, exerce ses fonctions dans un autre organisme ou entité de l’administration publique.

⁵Ce n’est pas une simple coïncidence si l’une des plateformes destinées aux enseignants s’appelle “TarefasSP”. Sur celle-ci, les enseignants assignent aux élèves des tâches préparées par le Secrétariat, lesquelles sont liées aux diapositives également élaborées par la Seduc. On remarque ainsi un vidage de la conception du travail de la part de l’enseignant et un accent mis sur la répétition mécanique et acritique d’exercices.

REMERCIEMENTS

Le présent travail a été réalisé avec le soutien de la Coordination de Perfectionnement du Personnel de Niveau Supérieur – Brésil (CAPES) – Code de financement 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.