

**ENTRE A MERCANTILIZAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO – O PAPEL DO
PROFESSOR FRENTE À ESCOLA UTILITARISTA NA PERSPECTIVA
MARXISTA DE PAULO FREIRE E DERMEVAL SAVIANI**

**BETWEEN COMMODIFICATION AND EMANCIPATION – THE ROLE OF THE
TEACHER IN THE UTILITARIAN SCHOOL FROM THE MARXIST PERSPECTIVE OF
PAULO FREIRE AND DERMEVAL SAVIANI**

**ENTRE LA MERCANTILIZACIÓN Y LA EMANCIPACIÓN – EL PAPEL DEL PROFESOR
FRENTE A LA ESCUELA UTILITARISTA DESDE LA PERSPECTIVA MARXISTA DE
PAULO FREIRE Y DERMEVAL SAVIANI**



<https://doi.org/10.56238/ERR01v10n6-055>

José Neto de Oliveira Felipe

Doutorando em Ensino de Ciências Exatas (UNIVATES)

Instituição: Faculdade de Caldas Novas (UNICALDAS)

E-mail: profnetomatfis@gmail.com

Ana Cláudia Afonso Valladares-Torres

Doutora em Enfermagem Psiquiátrica

Instituição: Universidade de Brasília (UnB)

E-mail: aclaudiaval@unb.br

Jorge Luiz Chaves Bandeira

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT)

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

E-mail: jorgebandeira2@gmail.com

Monica Soares

Doutora em Educação Escolar

Instituição: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)

E-mail: monicasoares.rp@gmail.com

Vicente José Barreto Guimarães

Doutor em Serviço Social

Instituição: Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)

E-mail: vicente.guimaraes@uneal.edu.br

Edimar Fonseca da Fonseca

Doutor em Educação em Ciências

Instituição: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

E-mail: fonseca.edimar@gmail.com

Lucia Helena Severina de Rezende

Doutoranda em Educação
Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)
E-mail: luhelenaseven@gmail.com

Thiago Cedrez da Silva

Doutor em História
Instituição: Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
E-mail: thiago.cedrez@ufpe.br

Wagner Miguel Pereira

Mestre em Educação
Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
E-mail: wagnermiguelp@gmail.com

Davi Rodrigues Mendes de Souza

Doutorando em Educação
Instituição: Christian Business School (CBS0)
E-mail: davi-perodrigues@hotmail.com

Kátia Cilene Amorim Gomes

Mestra em Educação em Gestão de Ensino da Educação Básica
Instituição: Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
E-mail: kamoringomes@gmail.com

Tatiane Rodrigues Alves

Especialista em Psicopedagogia Institucional com Ênfase na Educação Inclusiva
Instituição: Centro Universitário UniCathedral
E-mail: tatianejoaoalves@gmail.com

Francisco Helson do Carmo Alcântara

Mestre em Educação do Campo
Instituição: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
E-mail: carmo.helson@gmail.com

Jauber Araujo Leal

Especialista em Gestão Educacional e Metodologia do Ensino de Ciências Humanas: História e Geografia
Instituição: Universidade Estadual do Pará (UEPA)
E-mail: jauberaraujoleal@gmail.com

Luiz Fabiano Domingos

Especialista em Teoria Psicanalítica
Instituição: Faculdade Futura
E-mail: luiz.domingos@sou.unifeob.edu.br

Joelma Leda Martins da Silva Moreira
Especialista do Ensino Superior
Instituição: Universidade Pitágoras Unopar
E-mail: joelmamartins66@hotmail.com

Innaê Cerqueira Ferreira Gonçalves Nascimento
Especialista em Gestão Educacional e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais: Matemática e Ciências
Instituição: Instituto Luterano de Ensino Superior de Palmas (ULBRA)
E-mail: innaeneurope22@gmail.com

RESUMO

Nas últimas décadas, a escola brasileira tem sido crescentemente tensionada por políticas educacionais orientadas pela lógica utilitarista, centradas na produtividade, na mensuração de resultados e na adequação dos sujeitos às demandas do mercado. Tal movimento, marcado pela mercantilização da educação e pela subordinação do trabalho docente a critérios empresariais, tem produzido um cenário de esvaziamento formativo e de precarização simbólica e material da docência. Nesse contexto, torna-se urgente revisitar perspectivas críticas que reafirmam a educação como prática humanizadora e ato político, especialmente a partir da tradição marxista reelaborada por Paulo Freire e Dermeval Saviani. Ambos os autores denunciam o caráter reprodutor das racionalidades tecnocráticas e, ao mesmo tempo, reivindicam uma pedagogia comprometida com a autonomia, a conscientização e a historicização da experiência escolar. Assim, o objeto deste artigo centra-se na análise do papel do professor diante da expansão da escola utilitarista, investigando como a ação docente pode atuar como mediação histórica entre processos de mercantilização e projetos emancipatórios de formação humana integral. A pergunta de partida que orienta este estudo é: de que maneira o professor, situado entre pressões institucionais de cunho produtivista e compromissos ético-políticos de transformação social, pode construir práticas pedagógicas que resistam à lógica da utilidade e afirmem a educação como processo de emancipação humana? Teoricamente, fizemos uso central dos trabalhos de Freire (2014; 2014; 2017; 1992; 2014; 1997) e Saviani (2008; 2011; 2013; 2019), e orbitalmente dos manuscritos de McLaren (1997; 2005; 2014; 2016), Dardot e Laval (2014; 2016), Antunes (2005; 2006; 2017; 2018), Antunes e Pinto (2017), Ball (2005; 2008), Apple (1999; 2003; 2011; 2012), Marx (1996; 1972; 1993; 2015), Frigotto (2010; 2017), Giroux (2013; 2024), Gramsci (1982; 1999; 2001; 2007), entre outros. A pesquisa é de cunho qualitativa (Minayo, 2007), descritiva e bibliográfica (Gil, 2008) e com o viés analítico crítico marxista. Os resultados evidenciaram que a expansão da escola utilitarista intensifica a precarização material e simbólica da docência, submetendo o trabalho educativo à lógica empresarial da eficiência e do desempenho. Identificou-se que, apesar desse avanço hegemônico, o professor mantém potência contra-hegemônica ao articular conhecimento rigoroso, leitura crítica da realidade e compromisso ético-político. Verificou-se que a práxis docente, quando orientada por Freire e Saviani, torna-se mediação histórica capaz de transformar o cotidiano escolar em espaço de resistência. A análise revelou que a autonomia docente é construção coletiva e não atributo individual, fortalecida por práticas colaborativas e projetos político-pedagógicos críticos. Constatou-se, assim, que a docência crítica, mesmo em contextos de racionalidade mercantil, preserva a capacidade de afirmar a educação como processo de emancipação humana.

Palavras-chave: Docência Crítica. Mercantilização da Educação. Emancipação Humana. Pedagogia Marxista.

ABSTRACT

In recent decades, Brazilian schools have been increasingly pressured by educational policies guided by a utilitarian logic, centered on productivity, measurement of results, and the adaptation of subjects to market demands. This movement, marked by the commodification of education and by the subordination of teaching work to business criteria, has produced a scenario of formative emptying and both symbolic and material precarization of teaching. In this context, it becomes urgent to revisit critical perspectives that reaffirm education as a humanizing practice and a political act, especially those grounded in the Marxist tradition reinterpreted by Paulo Freire and Dermeval Saviani. Both authors denounce the reproductive nature of technocratic rationalities and, at the same time, advocate for a pedagogy committed to autonomy, critical consciousness, and the historicization of school experience. Thus, the object of this article focuses on analyzing the role of the teacher in the face of the expansion of the utilitarian school, investigating how teaching practice can function as a historical mediation between processes of commodification and emancipatory projects of integral human formation. The guiding research question is: how can teachers, situated between institutional pressures rooted in productivity and ethical-political commitments to social transformation, construct pedagogical practices that resist the logic of utility and affirm education as a process of human emancipation? Theoretically, we draw centrally on the works of Freire (2014; 2014; 2017; 1992; 2014; 1997) and Saviani (2008; 2011; 2013; 2019), and peripherally on the manuscripts of McLaren (1997; 2005; 2014; 2016), Dardot and Laval (2014; 2016), Antunes (2005; 2006; 2017; 2018), Antunes and Pinto (2017), Ball (2005; 2008), Apple (1999; 2003; 2011; 2012), Marx (1996; 1972; 1993; 2015), Frigotto (2010; 2017), Giroux (2013; 2024), Gramsci (1982; 1999; 2001; 2007), among others. The research is qualitative in nature (Minayo, 2007), descriptive and bibliographic (Gil, 2008), with a critical Marxist analytical approach. The results show that the expansion of the utilitarian school intensifies both the material and symbolic precarization of teaching, subordinating educational work to the business logic of efficiency and performance. Despite this hegemonic advance, it was found that teachers maintain counter-hegemonic potential by articulating rigorous knowledge, critical reading of reality, and ethical-political commitment. The analysis revealed that teaching praxis inspired by Freire and Saviani becomes a historical mediation capable of transforming everyday school life into a space of resistance. It was also shown that teacher autonomy is a collective construction rather than an individual attribute, strengthened by collaborative practices and critical political-pedagogical projects. Thus, critical teaching, even in contexts shaped by mercantile rationality, preserves the capacity to affirm education as a process of human emancipation.

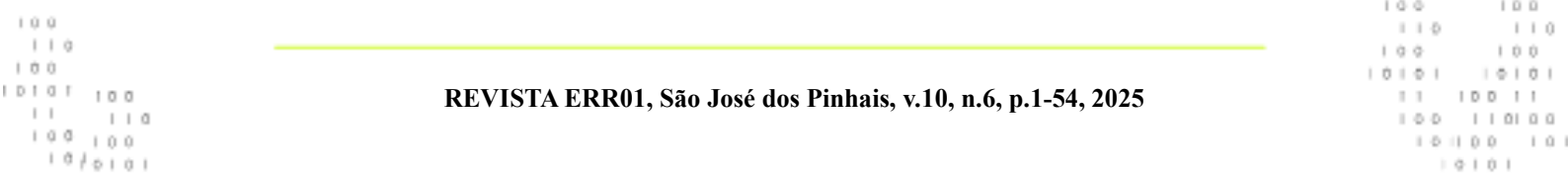
Keywords: Critical Teaching. Commodification of Education. Human Emancipation. Marxist Pedagogy.

RESUMEN

En las últimas décadas, la escuela brasileña ha sido crecientemente tensionada por políticas educativas orientadas por una lógica utilitarista, centrada en la productividad, la medición de resultados y la adecuación de los sujetos a las demandas del mercado. Este movimiento, marcado por la mercantilización de la educación y por la subordinación del trabajo docente a criterios empresariales, ha producido un escenario de vaciamiento formativo y de precarización simbólica y material de la docencia. En este contexto, se vuelve urgente visitar perspectivas críticas que reafirman la educación como práctica humanizadora y acto político, especialmente desde la tradición marxista reelaborada por Paulo Freire y Dermeval Saviani. Ambos autores denuncian el carácter reproductor de las racionalidades tecnocráticas y, al mismo tiempo, reivindican una pedagogía comprometida con la autonomía, la concientización y la historización de la experiencia escolar. Así, el objeto de este artículo se centra en analizar el papel del profesor frente a la expansión de la escuela utilitarista, investigando cómo la acción docente puede actuar como mediación histórica entre procesos de mercantilización y proyectos emancipadores de formación humana integral. La pregunta que orienta este estudio es: ¿de

qué manera el profesor, situado entre presiones institucionales de corte productivista y compromisos ético-políticos de transformación social, puede construir prácticas pedagógicas que resistan la lógica de la utilidad y afirmen la educación como proceso de emancipación humana? Teóricamente, utilizamos centralmente los trabajos de Freire (2014; 2014; 2017; 1992; 2014; 1997) y Saviani (2008; 2011; 2013; 2019), y de manera complementaria los manuscritos de McLaren (1997; 2005; 2014; 2016), Dardot y Laval (2014; 2016), Antunes (2005; 2006; 2017; 2018), Antunes y Pinto (2017), Ball (2005; 2008), Apple (1999; 2003; 2011; 2012), Marx (1996; 1972; 1993; 2015), Frigotto (2010; 2017), Giroux (2013; 2024), Gramsci (1982; 1999; 2001; 2007), entre otros. La investigación es de carácter cualitativo (Minayo, 2007), descriptiva y bibliográfica (Gil, 2008), con un enfoque analítico crítico marxista. Los resultados evidenciaron que la expansión de la escuela utilitarista intensifica la precarización material y simbólica de la docencia, sometiendo el trabajo educativo a la lógica empresarial de la eficiencia y el rendimiento. Se constató que, a pesar de este avance hegemónico, el profesor mantiene una potencia contrahegemónica al articular conocimiento riguroso, lectura crítica de la realidad y compromiso ético-político. El análisis reveló que la praxis docente, cuando está orientada por Freire y Saviani, se convierte en una mediación histórica capaz de transformar el cotidiano escolar en un espacio de resistencia. Asimismo, se demostró que la autonomía docente es una construcción colectiva y no un atributo individual, fortalecida por prácticas colaborativas y proyectos político-pedagógicos críticos. Así, la docencia crítica, incluso en contextos marcados por la racionalidad mercantil, preserva la capacidad de afirmar la educación como proceso de emancipación humana.

Palabras clave: Docencia Crítica. Mercantilización de la Educación. Emancipación Humana. Pedagogía Marxista.



1 INTRODUÇÃO

1.1 ENTRE A UTILIDADE E A EMANCIPAÇÃO: O PAPEL HISTÓRICO DO PROFESSOR NA ERA DA MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Quando situamos criticamente o cenário educacional brasileiro, percebemos, com certa inquietação, que a escola vem sendo atravessada por disputas profundas, nas quais políticas de corte econômico, discursos de eficiência e expectativas de desempenho vão se imbricando e, pouco a pouco, deslocando o sentido público e formativo da educação para um horizonte de utilidade imediata. E, à medida que esse movimento se intensifica, a escola passa a ser convocada a responder não mais às necessidades humanas complexas, mas às demandas de uma ordem social que naturaliza a competição, padroniza comportamentos e redefine o valor do conhecimento pela sua utilidade no mercado. Nesse contexto, Christian Laval (2019) observa que “[...] o neoliberalismo atual não veio para transformar a escola de uma hora para outra; é apenas a atualização de uma tendência ativa há muito tempo” (p. 35), indicando que a captura econômica do campo educativo é resultado de um processo de longa duração, no qual práticas escolares, currículos e modos de gestão são gradualmente convertidos em instrumentos de disciplina produtiva. Além disso, convém observar que Michael Apple acrescenta nuances relevantes ao afirmar, em uma perspectiva crítica, que “[...] tudo isso significa uma transformação do que é considerado uma boa sociedade e um cidadão responsável” (2003, p. 107), revelando como a escola é mobilizada para sustentar projetos de subjetivação alinhados ao empreendedorismo, à competição e à vigilância permanente dos resultados. Dessa forma, o cenário atual evidencia uma complexa combinação entre políticas de austeridade, racionalidade técnica e discursos de responsabilização, que, em linhas gerais, influencia desde as práticas docentes até a organização institucional, moldando expectativas, acelerando processos e limitando horizontes formativos mais amplos.

[...] o sistema de ‘cheques-educação’¹ tem dois objetivos associados: pretende transformar as famílias em ‘consumidoras de escola’ e visa a introduzir a concorrência entre os estabelecimentos escolares, o que elevará o nível dos mais medíocres. Esse sistema combina um financiamento público, considerado legítimo por seus efeitos positivos em toda a

¹ O sistema de “cheques-educação” tem se consolidado como uma das expressões mais emblemáticas da lógica neoliberal aplicada às políticas educacionais, ao deslocar recursos públicos para o setor privado sob o discurso da “livre escolha” das famílias e da maior eficiência do mercado. Ao transformar o direito social à educação em um bem de consumo regulado por mecanismos concorrenciais, essa política aprofunda desigualdades, fragiliza a escola pública e subordina a oferta educacional à capacidade de compra dos sujeitos, reforçando a lógica da mercantilização que orienta as reformas contemporâneas. Diversos estudos apontam que modelos de vouchers tendem a produzir segmentação socioespacial, exclusão de estudantes com maiores necessidades educacionais e precarização das condições de trabalho docente, evidenciando que a promessa de qualidade associada ao mercado não se sustenta em termos de justiça social. Conforme analisa Ravitch (2010), tais programas acabam por “[...] desviar recursos da educação pública para instituições privadas sem garantir melhoria real para os estudantes mais vulneráveis”, o que reforça sua natureza regressiva e seu impacto estruturante na desresponsabilização do Estado. Ver: Ravitch, D. *The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books, 2010.

sociedade, e uma administração de tipo empresarial do estabelecimento escolar, posto em situação de competição com os outros. Essa orientação a favor de um ‘mercado escolar’ dominou as políticas de reforma escolar no mundo a partir dos anos 1990, acarretando a fragmentação dos sistemas educacionais e a diferenciação dos modos de escolarização conforme as classes sociais (Dardot & Laval, 2016, p. 225).

Desse modo, quando analisamos o avanço da racionalidade utilitarista e produtivista nas políticas educacionais, percebemos que esse movimento não se apresenta como algo súbito, mas como uma reconfiguração lenta e persistente das finalidades da escola, que passa a ser convocada a ajustar-se aos imperativos de competitividade, eficiência e desempenho. E, enquanto esse redirecionamento se consolida, políticas públicas, discursos e falas institucionais e reformas curriculares vão, pouco a pouco, incorporando a lógica empresarial como referência legítima para organizar o trabalho educativo, naturalizando padrões de avaliação, metas e indicadores que antes eram típicos do mundo corporativo. Nesse cenário, é Christian Laval (2019) quem afirma, em uma análise precisa, que “[...] o objetivo das reformas orientadas para a competitividade é melhorar a produtividade econômica ao melhorar a qualidade do trabalho” (p. 39), demonstrando que a escola passa a operar segundo parâmetros que a aproximam mais da lógica da fábrica do que da tradição humanista que historicamente a sustentou. Já ao considerar como o neoliberalismo se articula à construção de subjetividades e comportamentos, Michael Apple traz outro elemento crucial ao registrar que “[...] uma das principais diferenças entre o liberalismo clássico e as formas correntes do neoliberalismo é o compromisso deste último com um Estado regulador” (2003, p. 112), evidenciando que a racionalidade produtivista não apenas reorganiza procedimentos institucionais, mas também redefine o papel do Estado como agente de fiscalização contínua do desempenho escolar. Assim, o que se observa é a formação de um ambiente em que professores, estudantes e gestores são submetidos a pressões constantes, sendo avaliados como se fossem componentes de uma engrenagem produtiva, o que resulta, em linhas gerais, no esvaziamento político, crítico e formativo da educação, que passa a ser reduzida a um mecanismo de ajustamento às exigências econômicas contemporâneas.

Nesse contexto ampliado, quando observamos a abrangência das reformas educacionais que se alinham ao mercado, percebemos que o Brasil seguiu um movimento global de padronização curricular, responsabilização institucional e gestão orientada por indicadores, o que se expressa na BNCC², na expansão das avaliações em larga escala e no fortalecimento dos mecanismos de

² Nas últimas décadas, o Brasil seguiu um movimento global de padronização curricular, responsabilização institucional e gestão orientada por indicadores, reforçando um modelo tecnocrático que redefine finalidades e práticas escolares. Esse alinhamento pode ser observado na consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na ampliação das avaliações em larga escala e no fortalecimento dos mecanismos de accountability que passaram a orientar o planejamento pedagógico, a gestão escolar e a própria atuação docente. Ao incorporar tais dispositivos, o sistema educacional brasileiro adere a uma lógica de governança baseada em métricas, metas e comparabilidade, aproximando-se das reformas neoliberais que transformam a escola em uma organização gerencial e subordinam o trabalho docente a ciclos contínuos de mensuração e controle. Como analisa Ball (2012), essas reformas “[...] reconfiguram profundamente o campo educacional ao impor

accountability. Assim, de forma ainda mais evidente, essas políticas passam a operar como vetores de reorganização profunda da escola, redefinindo o que deve ser ensinado, como deve ser avaliado e quais resultados precisam ser demonstrados para que a instituição seja considerada eficiente. Christian Laval (2019, p. 206) observa em sua análise que “[...] a obrigação de apresentar resultados torna-se o eixo que submete a escola aos imperativos econômicos”, mostrando que a avaliação padronizada se transforma em instrumento de controle e comparação, influenciando desde o planejamento dos docentes até a percepção social do que seria uma escola bem-sucedida. Já quando a racionalidade gerencialista avança sobre o cotidiano escolar, é Michael Apple quem formula uma crítica incisiva ao registrar: “[...] ao mesmo tempo, as escolas tornam-se mais semelhantes entre si e mais comprometidas com métodos padronizados e tradicionais” (2003, p. 93), indicando que o currículo nacional, quando rigidamente prescrito, elimina diversidades pedagógicas e restringe a autonomia docente. Logo, à medida que essas reformas se consolidam, a escola passa a ser conduzida não por debates pedagógicos, mas pela lógica de eficiência, mensurabilidade e competitividade, o que produz efeitos diretos no trabalho docente, intensifica a cultura de vigilância e reduz a educação à condição de instrumento de regulação social alinhado aos interesses do mercado.

Neste sentido, ao avançarmos para os efeitos diretos dessas reformas sobre a escola, percebemos, com bastante clareza, que a padronização curricular, o esvaziamento formativo e a tecnocratização do ensino³ não surgem de maneira isolada, mas como desdobramentos de um modelo que reorganiza o cotidiano escolar segundo métricas externas e pressões constantes por desempenho. Dito isso, enquanto esse processo se intensifica, a escola vai sendo reconfigurada como uma instituição que precisa comprovar eficiência em todos os níveis, seja por indicadores de aprendizagem, seja por relatórios de gestão ou pela aderência estrita a conteúdos previamente estabelecidos. Christian Laval (2019) explicita esse deslocamento ao afirmar que “[...] os controles e as orientações da administração pública tradicional são substituídos por outro tipo de racionalidade formal, comandada por princípios práticos de eficiência” (p. 207), mostrando que a escola se converte em uma organização submetida a

dispositivos de performatividade que redefinem a identidade e o fazer docente”, evidenciando que a padronização curricular e a responsabilização são estratégias estruturantes de regulação do trabalho pedagógico. Ver: Ball, S. J. *Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neo-liberal Imaginary*. New York: Routledge, 2012.

³ A tecnocratização do ensino tem se consolidado como um dos processos mais incisivos de redução da complexidade educativa a protocolos operacionais, transformando o trabalho docente em mera execução de prescrições curriculares, scripts pedagógicos e metas previamente definidas por instâncias externas à escola. Sob essa lógica, o conhecimento é fragmentado em competências mensuráveis, o planejamento é subordinado a indicadores de desempenho e a autonomia docente é substituída por modelos gerenciais que privilegiam eficiência, controle e padronização. Esse movimento não apenas esvazia o sentido formativo do ensino, mas também desloca a centralidade do professor como intelectual crítico para um lugar de executor técnico, alinhando a educação aos imperativos da produtividade e ao imaginário empresarial que permeia as reformas contemporâneas. Conforme argumenta Apple (2005), a tecnocratização “[...] representa uma forma de controle ideológico que redefine o currículo e o trabalho docente conforme as exigências do mercado”, revelando seu caráter profundamente político na reconfiguração da escola. Ver: Apple, M. W. *Educating the “Right” Way: Markets, Standards, God, and Inequality*. 2. ed. New York: Routledge, 2005.

protocolos de controle semelhantes aos aplicados no setor produtivo. Além disso, quando analisamos como esse movimento atinge o núcleo da prática pedagógica, é Michael Apple quem adverte que “[...] ao mesmo tempo em que o Estado parece devolver o poder às instituições autônomas, ele mantém forte controle em áreas-chave” (2003, p. 93), revelando uma contradição central: autonomia retórica e controle efetivo. A partir daí, aquilo que antes era compreendido como tempo pedagógico passa a ser comprimido por demandas administrativas, avaliações externas e rotinas de prestação de contas que, em linhas gerais, limitam a criatividade docente, reduzem a complexidade dos currículos e induzem práticas de ensino instrumentalizadas. À medida que essa lógica se consolida, a escola tende a perder densidade formativa, tornando-se, em grande medida, um espaço dedicado a alcançar metas, cumprir protocolos e responder a expectativas externas, e não um território de produção crítica, reflexão coletiva e formação humana ampliada.

[...] os controles e as orientações da administração pública tradicional, que respeita as regras do direito público, seriam substituídos por outro tipo de racionalidade formal, comandada por princípios práticos de eficiência. A ‘organização’ poderia maximizar seus efeitos sem ditar meios e procedimentos, deixados a cargo dos que atuam em campo. Dispor das ferramentas corretas seria a forma universal de resolver a crise do ensino, vista essencialmente como um problema de baixa eficiência dos recursos empregados. Para uma melhor ‘gestão’ da ação educativa e dos estabelecimentos escolares, é preciso diminuir os custos financeiros e também os custos sociais do fracasso escolar. Em suma, ‘avaliar’ bem seria a condição para agir bem, segundo um esquema de feedback. Além desses objetivos globais, a avaliação, da forma como foi introduzida na França, é o principal instrumento da reorganização da escola⁴ (Laval, 2019, p. 207-208).

Desse modo, com o objetivo de aprofundar a problematização sobre a mercantilização e a plataformização da educação, torna-se necessário reconhecer que esses processos não se limitam à presença de empresas no ambiente escolar, mas configuram uma reestruturação sistêmica que transforma modos de ensinar, de aprender e de gerir a escola. E, quando observamos como esse movimento se dissemina, percebemos que a lógica mercantil se infiltra tanto na organização curricular, quanto nas tecnologias implementadas, criando uma dependência crescente de soluções privadas que prometem eficiência, personalização e modernização, mas que, na prática, reforçam desigualdades,

⁴ Além desses objetivos globais, a avaliação, tal como foi introduzida na França nas últimas décadas, tornou-se o principal instrumento de reorganização da escola, funcionando como eixo estruturante de um novo regime de governança educacional baseado em comparação, competição e controle. Nesse contexto, a avaliação não opera apenas como medida de desempenho, mas como mecanismo político que redefine prioridades curriculares, orienta a gestão das instituições e reposiciona o trabalho docente sob a lógica da performatividade. Como analisa Laval (2004), a expansão desse modelo constitui “[...] uma nova forma de governo das condutas, em que a avaliação se converte no dispositivo central para orientar e disciplinar o sistema educativo”, revelando sua função estratégica no avanço da racionalidade neoliberal sobre a educação. Embora situado inicialmente no contexto francês, o desenvolvimento desse pensamento de Laval pode ser facilmente incorporado à realidade brasileira, dada a crescente adoção de sistemas de accountability, metas de desempenho e padronização curricular que aproximam o país das reformas educacionais implementadas na Europa. Ver: Laval, C. *L'école n'est pas une entreprise: le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris: La Découverte, 2004. Ver referências.

reduzem a autonomia pedagógica e submetem a educação à racionalidade do lucro. É Christian Laval (2019, p. 114) quem observa, ao analisar a inserção empresarial nesse campo, que “[...] trata-se de tirar a educação da esfera pública e entregá-la inteiramente ao mercado”, indicando que a oferta educacional passa a ser orientada por mecanismos de escolha, competição e clientelismo, e não mais pelos princípios de universalidade e democratização. Além disso, quando analisamos as dinâmicas que sustentam a plataformização, a crítica de Gaudêncio Frigotto aparece com força, especialmente ao afirmar que “[...] o desmanche da escola pública se articula à adoção dos critérios mercantis na gestão, na escolha das disciplinas e na definição dos conteúdos e dos métodos de ensinar e avaliar” (2017, p. 29), revelando que tais processos não apenas reorganizam a estrutura formal da escola, mas também reconfiguram a própria função docente. Assim, enquanto pacotes pedagógicos, plataformas adaptativas e sistemas de avaliação digital se difundem como soluções inovadoras, ampliam-se os riscos de transformação da educação em um serviço padronizado, monitorável e facilmente comercializável, reduzindo o espaço de criação, reflexão e contextualização que caracteriza o ato educativo. À luz dessa conjuntura, a escola passa a operar como um ambiente regulado por algoritmos, relatórios de desempenho e indicadores que naturalizam a ideia de que aprender é consumir conteúdos e gerar dados, e que ensinar é cumprir protocolos e alimentar sistemas. Dessa forma, cria-se um ecossistema educacional em que a autonomia docente se fragmenta, o trabalho pedagógico se simplifica e o espaço escolar se converte, progressivamente, em um mercado aberto, cujos fluxos são determinados por interesses privados e não por necessidades formativas ou pelo compromisso ético-político com a formação humana integral.

Por outro lado, quando analisamos a intensificação dos modelos empresariais na educação, percebemos que esse movimento não se limita à adoção de ferramentas de gestão, mas se traduz em uma profunda reorientação das finalidades escolares, de seus métodos e de sua própria organização institucional. Logo, à medida que essa lógica se expande, a escola vai progressivamente assumindo traços de uma organização empresarial, com metas rígidas, hierarquias internas mais duras, vigilância sobre processos e insistência na busca de resultados quantificáveis que possam justificar investimentos e demonstrar eficiência. Nesse sentido, Christian Laval (2019) demonstra com clareza esse fenômeno ao registrar que “[...] a educação vai deixando de ser um bem comum, público, e adquire cada vez mais o caráter de mercadoria, de bem privado comercializável” (p. 2), revelando que o avanço gerencialista opera não apenas sobre o funcionamento institucional, mas sobre o próprio sentido social da educação. Em verdade, ainda mais ilustrativo é o alerta formulado por Gaudêncio Frigotto, que afirma: “[...] a súbita redescoberta e valorização da dimensão humana do trabalhador está muito mais afeta a sinais de limites, problemas e contradições do capital” (2010, p. 154), indicando que os discursos de inovação e empreendedorismo que se infiltram nas escolas são, muitas vezes, respostas às crises do próprio

capitalismo, e não compromissos autênticos com a formação integral. Assim, enquanto plataformas educacionais, consultorias privadas, organizações sociais e institutos empresariais passam a atuar diretamente na formulação curricular, na avaliação e no treinamento docente, cria-se um ambiente em que a tomada de decisão pedagógica vai se deslocando para agentes externos, frequentemente guiados por interesses mercantis. Desse modo, a lógica empresarial tende a esvaziar as práticas coletivas, reduzir a densidade crítica do ensino e aproximar o trabalho docente de um modelo operacional, no qual criatividade, reflexão e diálogo são substituídos por protocolos, metas e padronizações que, no limite, empobrecem a experiência educativa e reforçam a subordinação da escola às exigências do mercado.

Conseqüentemente, ao observarmos a reconfiguração contemporânea do trabalho docente, percebemos que esse processo não ocorre apenas por meio de mudanças nas políticas educacionais, mas se manifesta como um redesenho profundo das condições de trabalho, exigindo dos professores uma adesão constante a metas, indicadores, protocolos e rotinas de acompanhamento que pouco dialogam com a complexidade da prática pedagógica. Desse modo, enquanto essa lógica se expande, o professor passa a ser monitorado por plataformas, avaliações externas, relatórios de desempenho e sistemas de controle que transformam sua atuação em uma cadeia de tarefas fragmentadas, muitas vezes desprovidas de sentido pedagógico. Christian Laval (2019) mostra a dimensão estrutural desse fenômeno ao afirmar que “[...] os promotores do neoliberalismo escolar operam por meio de uma estratégia incremental que promove mudanças no sistema de ensino com medidas isoladas que só ganham sentido quando relacionadas umas às outras” (p. 15), deixando claro que o acúmulo dessas microtransformações produz, ao longo do tempo, a intensificação e a desprofissionalização do trabalho docente. Já no que se refere à pressão cotidiana por resultados, é Gaudêncio Frigotto quem evidencia a profundidade dessa captura ao registrar: “[...] primeiramente, os novos conceitos abundantemente utilizados pelos homens de negócio – globalização, integração, flexibilidade, competitividade – são uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista para estabelecer um novo padrão de acumulação” (2010, p. 154), revelando que a retórica das competências, do empreendedorismo e da produtividade não emerge do campo educacional, mas de demandas estruturais do capital. Assim, enquanto o professor é compelido a atender expectativas crescentemente empresariais, sua autonomia se reduz, sua autoridade pedagógica se fragmenta e sua prática se torna vulnerável a formas de vigilância que desqualificam o saber docente, substituindo-o por padrões, algoritmos, indicadores e rotinas burocráticas que pouco acrescentam à formação humana. Em consequência disso, a docência vai sendo redefinida como uma atividade operacional, marcada por pressões permanentes, sobrecarga emocional e crescente responsabilização individual, o que intensifica o sofrimento laboral e corrói os fundamentos ético-políticos que sustentam a profissão.

[...] o taylorismo intelectual, a divisão do conhecimento em compartimentos estanques definidos pelos nomes das disciplinas contidas nos Programas de Curso, transforma o professor, o trabalhador do ensino, num tipo social tão premido pela divisão social do trabalho intelectual quanto o trabalhador do vidro ou metalúrgico, premido pela divisão material do trabalho. A situação do pesquisador, universitário ou não, não é basicamente diferente. A pesquisa numa sociedade de classes tende a servir à reprodução da dominante, e os resultados obtidos pelos cientistas não são mais do que a transformação, em fatos, de recursos procedentes da classe trabalhadora e que contribuem a médio ou longo prazo para aumentar o grau de exploração que esta sofre (Antunes e Pinto, 2017, p. 87-88).

Neste sentido, ao examinarmos o avanço daquilo que muitos pesquisadores têm denominado “pedagogia da entrega”⁵, percebemos que esse fenômeno descreve um deslocamento contínuo da autoria pedagógica, que deixa de ser responsabilidade direta do professor e passa a ser definida por materiais padronizados, plataformas digitais, roteiros de aula e conteúdos previamente estruturados por agentes externos. Assim, enquanto essa dinâmica se intensifica, cresce também a docência instrumentalizada, isto é, um modo de ensinar baseado na reprodução de procedimentos previamente estabelecidos, que exige do professor menos reflexão e intervenção crítica e mais cumprimento de protocolos prescritos. É Michael Apple quem apresenta uma chave interpretativa essencial quando afirma: “[...] os que se encontram engajados no controle de currículos, ensino e avaliação providenciam soluções ‘eficientes’ que tendem a deslocar o conhecimento prático dos professores” (2011, p. 45), revelando que o cerne da pedagogia da entrega não é meramente organizacional, mas epistemológico, pois retira do docente a autoridade para decidir sobre o que, como e por que ensinar. Além disso, na análise sobre a funcionalidade desse movimento para as exigências do capitalismo contemporâneo, Ricardo Antunes (2006) sintetiza esse processo ao registrar que “[...] a flexibilidade, vista como solução inovadora para os problemas do trabalho, converte-se em poderoso instrumento de intensificação e precarização” (p. 77), mostrando que os discursos de inovação e eficiência educacional frequentemente camuflam mecanismos de controle que ampliam a vulnerabilidade docente. Desse modo, à medida que pacotes metodológicos, sistemas apostilados e plataformas adaptativas ganham terreno, a prática pedagógica vai se tornando cada vez mais protocolar, perdendo densidade formativa e reduzindo-se a um conjunto de tarefas operacionais. Com isso, o professor é frequentemente posicionado como executor, e não como intelectual crítico, sendo pressionados a seguir caminhos que, embora apresentados como soluções modernas, limitam o exercício da autonomia, empobrecem a

⁵ A chamada “pedagogia da entrega” evidencia um processo de crescente deslocamento da autoria pedagógica, no qual o professor deixa de ser sujeito do planejamento, das escolhas metodológicas e da construção crítica do conhecimento para se tornar mero executor de materiais previamente definidos por instâncias externas. Essa dinâmica, intensificada pela difusão de plataformas digitais, apostilas padronizadas, roteiros de aula e conteúdos estruturados por empresas educacionais, reduz o trabalho docente a uma lógica de cumprimento de protocolos, esvaziando sua dimensão intelectual e política. Ao desprofissionalizar a docência e limitar a autonomia criadora do professor, a pedagogia da entrega consolida uma reconfiguração produtivista da escola, reforçando a tecnocratização do ensino e submetendo o fazer pedagógico às demandas do mercado educacional. Trata-se, portanto, de um fenômeno que transforma a prática educativa em um processo de transmissão mecânica e padronizada, afastando-a da intencionalidade formativa e da historicidade do trabalho docente.

relação pedagógica e produzem uma educação mais ajustada à lógica da eficiência. A rigor, a pedagogia da entrega, ao neutralizar a criatividade e a autoridade docente, aprofunda a desprofissionalização da docência e reforça a subordinação da escola à racionalidade técnica e mercantil.

Dito isso, quando procuramos delimitar com precisão o problema central que atravessa este debate, percebemos que a expansão da escola utilitarista não representa apenas uma reorganização administrativa, mas sim a consolidação de um aparato de reprodução das relações de produção, cuja função é ajustar subjetividades, disciplinar comportamentos e naturalizar hierarquias sociais. Diante disso, enquanto essa lógica se enraíza no cotidiano escolar, torna-se evidente que os conhecimentos, as práticas e os modos de atuação docente passam a ser subordinados a finalidades externas, frequentemente orientadas pelos interesses do capital, e não pelas necessidades formativas dos estudantes. Marx e Engels (1997) lembram que “[...] as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes”, (p. 47), o que nos permite compreender que a escola, ao negar sua dimensão crítica, acaba reforçando os mesmos mecanismos de reprodução que estruturam a sociedade capitalista, ajustando o currículo, as metodologias e a avaliação às demandas produtivas. Além disso, Saviani ilumina ainda mais essa discussão ao afirmar: “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (2011, p. 14), esclarecendo que, quando esse ato é capturado pela racionalidade utilitarista, ele se desfigura, esvazia-se e deixa de promover a formação humana integral. Desse modo, aquilo que deveria ser prática emancipatória transforma-se em mecanismo de adestramento, e a escola volta-se a objetivos imediatos – desempenho, empregabilidade, competências instrumentais – que ocultam a dimensão histórica e política da educação. Por isso, à medida que políticas curriculares centralizadas, avaliações em larga escala e modelos gerenciais se consolidam, a escola começa a operar como engrenagem que reproduz a divisão social do trabalho, direcionando os percursos educativos segundo as posições que os indivíduos ocuparão no mercado. Em consequência disso, a função docente passa a ser tensionada entre a exigência institucional por resultados e o compromisso ético-político com a autonomia, a crítica e a humanização dos estudantes, o que evidencia a urgência de recolocar a formação humana no centro do projeto educativo.

Além disso, quando situamos teoricamente o debate sobre a escola utilitarista, torna-se evidente que sua compreensão exige um retorno rigoroso às concepções críticas que, no Brasil, ganharam força especialmente em Paulo Freire e Dermeval Saviani, ambos profundamente marcados pelo horizonte marxista de análise. E, ao revisitarmos Freire, percebemos que sua defesa da educação como prática da liberdade não se limita a um ideal abstrato, mas se articula a um projeto político-pedagógico que exige consciência histórica, diálogo crítico e recusa explícita do tecnicismo. Paulo Freire (2014)

formula de modo contundente esse imperativo quando afirma que “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo” (p. 95), revelando que a formação humana não é uma operação técnica, mas uma relação social atravessada por contradições e pela possibilidade permanente de transformação. Ainda assim, convém lembrar que Freire não apenas recusa a neutralidade, mas denuncia os processos de domesticação que reduzem a educação a treinamento, advertindo que o tecnicismo é incompatível com a humanização porque elimina a reflexão e a crítica. Saviani (2011, p. 13), por sua vez, aprofunda esse raciocínio desde outro ponto de vista, concentrando-se no trabalho educativo como ato intencional, o que o leva a afirmar: “[...] a educação é um ato especializado cuja finalidade é a produção, em cada indivíduo, da humanidade que é obra do conjunto dos homens”, deixando claro que, quando a escola é capturada pelo produtivismo, esse ato intencional perde densidade, transformando-se em mera operação instrumental. Assim, tanto em Freire quanto em Saviani, encontramos ferramentas teórico-políticas essenciais para compreender por que a escola utilitarista avança: porque ela responde aos interesses do capital na produção de subjetividades ajustadas às exigências de eficiência, submissão, empregabilidade e adaptação ao mercado. Em outros termos, enquanto Freire denuncia a desumanização provocada pelo tecnicismo, Saviani evidencia o esvaziamento instrumental que ocorre quando o trabalho educativo deixa de produzir humanidade e passa a produzir apenas competências funcionais. E, desse modo, ao recolocar esses autores no centro da análise, compreendemos que defender outra educação – crítica, dialógica, intencional e histórica – não é apenas uma agenda pedagógica, mas uma disputa política que confronta diretamente os mecanismos de reprodução das relações sociais e econômicas que sustentam a escola utilitarista.

[...] a educação como prática da liberdade nega, desde logo, o homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como nega o mundo como uma realidade ausente dos homens. Reduzida à prática de adestramento, a educação serve aos propósitos da dominação; reduzida a procedimentos técnicos, separa o conteúdo de sua significação histórica e impede o homem de perceber-se como sujeito de sua ação. A educação problematizadora, pelo contrário, funda-se na dialogicidade e na possibilidade de os homens se reconhecerem como seres inacabados, em permanente processo de busca. É nesta busca que se pode constituir a práxis – a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo –, o que exige, necessariamente, uma postura crítica diante da realidade que se pretende transformar (Freire, 2014, p. 44-45).

Diante desse conjunto complexo de tensões, o objeto deste artigo concentra-se em analisar o papel do professor em meio à expansão da escola utilitarista, investigando de que maneira sua ação pedagógica pode funcionar como mediação histórica entre processos de mercantilização, cada vez mais presentes nas políticas e práticas educacionais, e projetos emancipatórios que defendem a formação humana integral como horizonte irrenunciável. Dito isso, enquanto delineamos esse objeto, torna-se inevitável reconhecer que o professor ocupa uma posição paradoxal: ao mesmo tempo em que sofre

pressões institucionais, metas, indicadores e vigilâncias típicas da racionalidade produtivista, ele também preserva o potencial de romper com essa lógica por meio de práticas que afirmem o diálogo, a consciência crítica e a historicidade dos saberes. Paulo Freire (1997) lembra com precisão que “[...] ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (p. 67), indicando que a prática docente, mesmo atravessada por contradições, sendo reconfigurada por outros valores e objetivos pode abrir brechas para a formação crítica, desde que se recuse a naturalizar o tecnicismo e reafirme a dimensão ética da educação. Mas, para compreender a densidade desse desafio, é igualmente necessário considerar a contribuição de Dermeval Saviani, que adverte: “[...] se a educação não se realiza no vazio, mas dentro de condições históricas determinadas, cumpre ao trabalho pedagógico enfrentar as contradições e não dissimulá-las” (2008, p. 63), esclarecendo que a ação docente não pode dissociar-se das disputas sociais que estruturam a escola. Assim, formulamos a pergunta que orienta esta pesquisa: de que maneira o professor, situado entre as pressões produtivistas e os compromissos ético-políticos de transformação social, pode construir práticas pedagógicas que resistam à lógica da utilidade e reafirmem a educação como processo de emancipação humana? Em linhas gerais, esse questionamento emerge da necessidade de recolocar o professor no centro do debate educativo, não como executor de políticas prontas, mas como sujeito histórico capaz de tensionar, reinterpretar e transformar as condições em que atua. Desse modo, compreender sua ação como mediação histórica significa reconhecer que, embora a escola esteja cada vez mais submetida à racionalidade instrumental do mercado, ela ainda guarda, no trabalho docente, a possibilidade concreta de produzir sentidos contra-hegemônicos, reconstruir o vínculo entre conhecimento e humanização e ampliar o horizonte formativo para além da utilidade imediata imposta pelas políticas de eficiência e desempenho.

2 METODOLOGIA: CAMINHOS TEÓRICO-CRÍTICOS PARA A ANÁLISE DA DOCÊNCIA NA ESCOLA UTILITARISTA

Esta pesquisa se inscreve no campo qualitativo, pois busca compreender, em profundidade, as relações entre trabalho docente, racionalidade neoliberal e possibilidades de emancipação humana, reconhecendo, tal como afirma Minayo (2007), que “[...] a realidade social é sempre mais rica do que qualquer descrição ou definição que possamos produzir” (p. 23). Nesse sentido, assumimos que apenas uma abordagem interessada nos sentidos, conflitos e contradições pode captar o modo como a mercantilização atravessa a docência, o que exige, portanto, uma postura crítica e hermenêutica capaz de reconstruir significados. Ademais, como reforça Flick (2009, p. 38): “[...] a pesquisa qualitativa se orienta para a compreensão contextualizada dos fenômenos, atentando às múltiplas dimensões que configuram a experiência humana”, o que permite reconhecer que a escola e o trabalho docente não se reduzem a indicadores, mas são práticas sociais historicamente situadas. Assim, a escolha qualitativa,

longe de ser instrumental, constitui uma decisão político-epistemológica coerente com a tradição marxista de análise da educação como prática social.

Além disso, o estudo caracteriza-se como descritivo e bibliográfico, na medida em que se empenha em mapear, analisar e articular criticamente os principais referenciais teóricos que discutem a mercantilização da educação e o papel do professor nesse contexto. Assim, a pesquisa bibliográfica, conforme destaca Gil (2008), “[...] consiste em examinar um conjunto de produções científicas com o propósito de organizar, comparar e interpretar contribuições relevantes ao problema investigado” (p. 45), o que implica reconstruir o debate e não apenas enumerar autores. De forma complementar, Stake (2011, p. 29) lembra que “[...] os estudos qualitativos dependem da descrição densa e da atenção cuidadosa às nuances que constituem cada fenômeno”, reafirmando que o caráter descritivo não significa superficialidade, mas rigor interpretativo. Dessa maneira, o estudo bibliográfico/descritivo possibilita elaborar uma compreensão crítica das racionalidades neoliberais que moldam a escola utilitarista e tensionam o trabalho docente.

[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. A principal vantagem desse tipo de pesquisa reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Todavia, essas vantagens possuem uma contrapartida importante: muitas vezes as fontes secundárias apresentam dados coletados ou processados de forma equivocada, o que exige do pesquisador profunda análise das informações, cotejamento cuidadoso das obras consultadas e verificação das possíveis incoerências ou contradições. Assim, a pesquisa bibliográfica demanda rigor metodológico, sistematização e leitura crítica, pois somente desse modo ela pode constituir base sólida para interpretações consistentes e fidedignas (Gil, 2008, p. 70-71).

Em consequência disso, cabe afirmar que a abordagem teórico-metodológica abraça o materialismo histórico-dialético, que analisa a realidade como processo em permanente movimento e contradição, possibilitando compreender a docência como trabalho não material inscrito em determinadas condições históricas. Desse modo, foi fundamental retomar Minayo (2007, p. 98), quando afirma: “[...] a análise dialética busca captar as múltiplas determinações que produzem os fenômenos sociais”, indicando que a escola utilitarista não pode ser lida separadamente do avanço neoliberal. E, ainda, de maneira convergente, Flick (2009) sublinha que “[...] uma boa análise qualitativa requer a articulação entre teoria e prática, permitindo interpretar os dados à luz de referenciais sólidos” (p. 56), o que reforça a ideia de práxis como fundamento metodológico. Portanto, a combinação entre marxismo e método qualitativo sustenta a compreensão da educação como mediação histórica entre condições objetivas e ação docente.

No propósito de constituir um corpus analítico rigoroso, realizamos um processo criterioso de seleção do material teórico, definindo previamente critérios de relevância epistemológica e coerência

temática com o objeto de estudo. Assim, consideramos a indicação de Gil (2008), que afirma: “[...] o pesquisador deve estabelecer critérios explícitos para incluir ou excluir obras, garantindo consistência na composição do referencial teórico” (p. 71). Do mesmo modo, Minayo (2007) reforça que “[...] a seleção do material deve obedecer a princípios de pertinência, densidade e diversidade de perspectivas” (p. 89), evitando reducionismos e privilegiando obras que contribuem efetivamente para o aprofundamento da discussão. Assim, o corpus reuniu textos centrais de Freire e Saviani, autores marxistas clássicos e análises críticas contemporâneas sobre políticas neoliberais.

Logo após a delimitação do corpus, estruturou-se a análise a partir de leituras sucessivas e sistemáticas, em um movimento espiral que alternou interpretação, fichamento e confronto conceitual. Como lembra Flick (2009, p. 112): “[...] o processo analítico exige revisitar constantemente o material, reorganizar categorias e testar interpretações emergentes”, o que orientou cada etapa do estudo. Além disso, Minayo (2007) sublinha que “[...] a análise qualitativa depende da capacidade de identificar núcleos de sentido que organizam o discurso e revelam suas contradições” (p. 316), perspectiva que orientou a definição das unidades temáticas relativas à mercantilização, autonomia docente e emancipação. Assim, a operacionalização da análise se apoiou na articulação entre rigor teórico e reconstrução interpretativa da experiência escolar.

[...] para que possamos interpretar os nossos dados, é preciso buscar a lógica interna dos fatos, dos relatos e das observações; situar esses relatos no contexto dos atores; produzir interpretações que revelem tensões, contradições e sentidos implícitos; e, sobretudo, revisitar repetidamente o material, retornando às falas, reorganizando unidades de significação e reconstruindo compreensões à luz de novas perguntas e categorias emergentes. Esse movimento exige do pesquisador uma postura analítica aberta, crítica e dialógica, articulando compreensão e explicação em um processo contínuo de aprofundamento interpretativo (Minayo, 2002, p. 92-93).

Desse modo, as categorias analíticas foram construídas progressivamente, sempre em diálogo com o material teórico, com o objetivo de explicitar tensões estruturantes do fenômeno investigado. A esse respeito, Stake (2011, p. 64) observa: “[...] categorias são ferramentas interpretativas que ajudam o pesquisador a dar forma ao fenômeno estudado”, evidenciando que não são rótulos estáticos, mas operadores analíticos. E, para complementar, Minayo (2002, p. 143) registra que “[...] a construção de categorias implica captar relações internas e externas presentes nos fenômenos sociais”, reforçando sua função de mediação teórica. Dessa forma, emergiram as categorias: racionalidade utilitarista, trabalho docente, autonomia coletiva, práxis e contradição entre utilidade e emancipação.

Para interpretar criticamente as obras e documentos selecionados, adotou-se uma estratégia explícita de leitura dialética, orientada à identificação de contradições e possibilidades de superação histórica. Assim sendo, retomamos a indicação de Gil (2008), quando afirma: “[...] a análise dialética

exige compreender os fatos na totalidade, articulando partes, contextos e determinações” (p. 112), o que impedirá leituras fragmentadas da docência. Em outra direção, Flick (2009) ressalta que “[...] a interpretação deve considerar tanto o que é dito quanto o que é silenciado nos discursos” (p. 102), permitindo identificar frestas de resistência na escola utilitarista. Desse modo, a leitura dialética favorece a compreensão da docência como prática situada entre determinações estruturais e ações emancipatórias.

Assim, é fundamental reconhecer tanto as limitações quanto os critérios de rigor que sustentaram o percurso metodológico. Assim como lembra Stake (2011, p. 90): “[...] todo estudo qualitativo opera com limites, especialmente no que diz respeito à generalização”, reconhecendo que este trabalho não busca representatividade estatística. Complementarmente, Minayo (2007) enfatiza que “[...] o rigor científico na pesquisa qualitativa deriva da clareza metodológica, da coerência analítica e da fidelidade aos significados dos dados” (p. 32), princípios que nortearam todas as etapas do estudo. Portanto, mesmo sendo um estudo teórico, mantém consistência interna e compromisso ético-político com os sujeitos e autores mobilizados.

3 ENTRE A MERCANTILIZAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO – O PAPEL DO PROFESSOR FRENTE À ESCOLA UTILITARISTA NA PERSPECTIVA MARXISTA DE PAULO FREIRE E DERMEVAL SAVIANI

Quando refletimos, de maneira cuidadosa e com certa inquietação, sobre o avanço da racionalidade mercantil dentro da educação brasileira, percebemos que a chamada “escola utilitarista” não surge de forma abrupta, mas se consolida lentamente, infiltrando-se nos discursos de modernização, nos programas governamentais e nos mecanismos de avaliação que, sob o pretexto de eficiência e inovação, alteram profundamente o sentido do que significa ensinar e aprender. E, à medida que essa lógica se expande, a escola vai sendo moldada por expectativas de produtividade, metas de desempenho, comparações constantes e relatórios que ocupam o tempo que deveria ser dedicado ao planejamento pedagógico e ao acompanhamento humano das aprendizagens. Nesse movimento crescente de managerialismo educacional, Dardot e Laval observam que “[...] a nova gestão pública impõe ao setor educacional dispositivos de controle de resultados, auditorias e estruturas de decisão flexíveis” (2016, p. 309), evidenciando que a escola, muitas vezes sem perceber, adere a práticas que reproduzem modelos empresariais de organização, desconsiderando a natureza formativa, dialógica e política da educação. Dito isso, de modo complementar, Michael Apple expressa a profundidade dessa transformação quando escreve: “[...] as provas nacionais são publicadas como uma espécie de lista de classificação dos competidores” (2003, p. 114), revelando que o espaço escolar passa a operar dentro de uma lógica competitiva que altera o modo como professores e estudantes se

relacionam com o conhecimento. Assim, o que deveria ser um ambiente voltado à curiosidade, à criação e à reflexão coletiva converte-se, pouco a pouco, em um espaço orientado por indicadores, rankings e métricas que aproximam o cotidiano escolar de um regime de desempenho, no qual o professor deixa de ser sujeito criador de caminhos pedagógicos e passa a ser pressionado a cumprir metas externas, perdendo autonomia e tendo sua prática reduzida a procedimentos padronizados. Em consequência disso, a escola vai se afastando de sua função humanizadora e crítica e se alinhando, de maneira crescente, às exigências de eficiência e competição próprias da racionalidade de mercado.

O objetivo dessa nova gestão pública é controlar estritamente os agentes públicos para aumentar seu comprometimento com o trabalho. Espera-se deles muito mais a obtenção de resultados (contabilizados como na empresa privada) do que o respeito aos procedimentos funcionais e às regras jurídicas. Essa mensuração do desempenho tornou-se a tecnologia elementar das relações de poder nos serviços públicos, uma verdadeira ‘obsessão pelo controle’ dos agentes, uma fonte de burocratização e inflação normativa consideráveis. Tende a moldar a própria atividade e visa a produzir transformações subjetivas nos ‘avaliados’ para que se adequem a seus ‘compromissos contratuais’ com as instâncias superiores, reduzindo a autonomia adquirida por grupos profissionais como médicos, juízes e professores. Idealmente, cada indivíduo deve ser seu próprio supervisor, mantendo atualizadas a contabilidade de seus resultados e a adequação às metas que lhe foram atribuídas (Dardot e Laval, 2016, p. 315-316).

Além disso, quando analisamos com mais profundidade a constituição da chamada escola utilitarista, percebemos que ela se estrutura, pouco a pouco, como um dispositivo inteiramente orientado por parâmetros de competência, desempenho, eficácia e produtividade, de modo que o centro do trabalho pedagógico passa a ser deslocado do processo para o resultado, da formação humana para a mensuração quantitativa, e das relações pedagógicas para o cumprimento de metas. Logo, à medida que essa lógica se consolida, amplia-se uma cultura escolar voltada a indicadores, rubricas, planilhas e relatórios, que reconfiguram o cotidiano da sala de aula e impõem ao professor a obrigação permanente de comprovar resultados, muitas vezes em detrimento da reflexão crítica, da escuta sensível e da atenção às singularidades. Nesse sentido, Marx e Engels lembram, dentro de sua crítica à ideologia dominante, que “[...] as ideias dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes” (1997, p. 47), mostrando que, quando a sociedade organiza suas relações por meio da lógica da mercadoria, a escola, inevitavelmente, tende a reproduzir critérios de valor e de utilidade que satisfazem as exigências do capital. Em outro registro, Pierre Dardot e Christian Laval reforçam esse diagnóstico ao afirmar: “[...] a racionalidade neoliberal se impõe como norma de conduta, convertendo organizações inteiras em estruturas voltadas ao desempenho” (2014, p. 215), evidenciando que a escola, tal como outras instituições públicas, passa a ser medida por padrões gerenciais que obscurecem seu papel histórico na formação integral dos sujeitos. Dessa forma,

o discurso das competências⁶, que inicialmente se apresentava como modernização pedagógica, transforma-se em mecanismo de controle e disciplinamento, convertendo professores em operadores de habilidades pré-formatadas e estudantes em unidades de produtividade avaliáveis. Assim sendo, torna-se evidente que a escola utilitarista não é apenas um modelo pedagógico, mas uma expressão concreta da racionalidade mercantil que reorganiza o sentido do trabalho docente, redefine valores e estreita o horizonte da educação pública, subordinando-a às exigências de eficiência e competitividade que orientam o mundo econômico.

Por outro lado, quando examinamos a escola utilitarista a partir da tradição marxista, percebemos que sua consolidação não pode ser entendida apenas como um fenômeno pedagógico, mas como parte de um movimento maior de reprodução das relações sociais que sustentam a ordem capitalista, movimento esse no qual a educação cumpre um papel decisivo ao produzir sujeitos adaptados às exigências do mercado. E, enquanto a escola se organiza em torno de competências, metas e desempenhos, ela naturaliza hierarquias, legitima desigualdades e difunde valores que reforçam a lógica da mercadoria, deslocando a formação humana para um plano secundário. Marx e Engels afirmam, dentro dessa perspectiva, que “[...] a divisão do trabalho implica a própria divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual” (1997, p. 54), mostrando que a estrutura educacional é atravessada por uma separação fundamental que organiza desigualdades e orienta a distribuição social do saber. Além disso, ao observarmos os efeitos da racionalidade capitalista sobre as instituições públicas, é Henry Giroux (2013, p. 38) quem oferece um diagnóstico poderoso ao declarar: “[...] a escola funciona como um dos principais locais de reprodução cultural, onde se aprendem as normas sociais e econômicas que legitimam a ordem existente”, revelando que o currículo e as práticas escolares não são neutros, mas atravessados por interesses de classe e por disputas ideológicas que definem o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e com que finalidade. Assim, a escola

⁶ Quando analisamos o avanço do discurso das competências na educação brasileira, percebemos que ele não surge apenas como inovação pedagógica, mas como parte de um movimento muito mais amplo de reorganização neoliberal da escola, deslocando o foco da formação integral para o desenvolvimento de atributos funcionais exigidos pelo mercado. Inicialmente apresentado como modernização, o discurso das competências prometia romper com práticas consideradas tradicionais e estimular aprendizagens mais ativas; contudo, à medida que se fortaleceu, tornou-se evidente que sua centralidade estava menos na emancipação dos estudantes e mais na adaptação dos sujeitos às lógicas de produtividade, flexibilidade e desempenho que configuram a racionalidade empresarial. Assim, o que poderia ser um repertório para ampliar possibilidades de ação transformou-se, progressivamente, em uma gramática normativa que orienta currículos, avaliações e práticas docentes, reduzindo a complexidade da educação a indicadores e comportamentos mensuráveis. De forma crítica, Apple analisa esse processo ao demonstrar que as reformas baseadas em competências tendem a reforçar padrões de controle e de responsabilização, aproximando a escola de modelos gerenciais alinhados ao setor privado, o que evidencia que tais propostas não são neutras, mas carregam um projeto de sociedade que redefine o papel do conhecimento e do trabalho docente. Em consequência disso, a educação passa a ser compreendida menos como formação humana e mais como treinamento para resultados, o que limita o potencial crítico e cultural da escola. Ver: APPLE, Michael W. Educação à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez, 2003.

utilitarista consolida-se como um aparelho ideológico que ajusta comportamentos, molda subjetividades e prepara indivíduos para integrar-se a um sistema que exige produtividade, flexibilidade e adaptação contínua, ocultando a historicidade dos conflitos sociais e o caráter construído das desigualdades. Dessa forma, a educação deixa de se apresentar como espaço de crítica e de transformação e passa a operar como mecanismo de reprodução material e simbólica da ordem, contribuindo para a manutenção das relações de produção ao estabilizar expectativas, disciplinar corpos e legitimar a lógica econômica dominante.

De igual maneira, quando nos aproximamos da leitura freireana para compreender o avanço da escola utilitarista, percebemos que sua crítica ao tecnicismo possui uma atualidade quase inquietante, pois descreve com precisão a captura da docência por modelos que reduzem o conhecimento a pacotes instrucionais, neutralizam o diálogo e transformam o estudante em receptor passivo de informações. Logo, enquanto essa lógica se dissemina, ganha força uma pedagogia que esvazia a experiência educativa, convertendo-a em transmissão mecânica, sem historicidade, sem reflexão e sem problematização das contradições sociais que atravessam o ato de ensinar. Freire (2014) aponta de modo incisivo essa desumanização ao afirmar que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção” (p. 47), mostrando que qualquer metodologia que opere como entrega de conteúdos pré-formatados nega a própria condição humana do educando. Além disso, no que se refere à denúncia da educação bancária⁷, é o próprio Freire quem enuncia, com contundência, a lógica opressora que está implicada nesse modelo ao declarar: “[...] na visão bancária, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que consideram nada saber” (1997, p. 58), revelando que tal prática não apenas imobiliza o estudante, mas legitima relações de poder que se articulam com formas mais amplas de dominação presentes na sociedade capitalista. Assim, a escola utilitarista, ao adotar métodos tecnicistas, materiais padronizados e sequências instrucionais impermeáveis à intervenção crítica do professor e dos estudantes, aproxima-se da educação bancária denunciada por Freire, pois trata o conhecimento como mercadoria a ser depositada, e não como prática social compartilhada. Em consequência disso, perde-se a dimensão dialógica, diminui-se a

⁷ Ao refletirmos sobre o papel da escola na formação dos sujeitos, é fundamental compreender a crítica de Paulo Freire ao modelo de educação bancária, que ele define como uma prática na qual o professor deposita conteúdos prontos nos estudantes, tratados como recipientes vazios que devem apenas memorizar e reproduzir informações. Nesse tipo de educação, não há diálogo, não há problematização do mundo, não há reconhecimento do estudante como sujeito de conhecimento; em vez disso, prevalece a lógica da adaptação e da passividade, reforçando relações hierárquicas que limitam a autonomia e a criatividade. Freire argumenta que essa perspectiva desumaniza o processo educativo, pois transforma o aprender em ato mecânico, desconectado da realidade concreta dos educandos, impedindo que eles desenvolvam consciência crítica sobre as estruturas sociais. Em oposição a essa lógica, ele defende uma prática emancipadora, na qual ensinar implica criar condições para que os estudantes leiam o mundo, reflitam sobre suas experiências e participem ativamente da construção do conhecimento, exercitando a liberdade e a responsabilidade. Dessa forma, a crítica à educação bancária não é apenas uma denúncia, mas um convite a repensar a escola como espaço de diálogo, investigação e transformação. Ver: FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

possibilidade de consciência crítica e neutraliza-se a potência da ação pedagógica como forma de transformação social, reforçando os mecanismos de adaptação e conformismo que sustentam o avanço da racionalidade mercantil sobre a educação.

[...] a educação bancária insiste em transformar a consciência dos educandos em recipientes a serem preenchidos pela narrativa do professor. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes, tanto melhor educador será considerado. Quanto mais se deixem ‘encher’, tanto melhores educandos serão. Não se pergunta aos educandos sobre o sentido do mundo, não se problematiza a realidade, não se dialoga com a experiência concreta dos sujeitos. O que se faz é transferir conteúdos que, desvinculados da prática e da historicidade, se convertem em instrumentos de adaptação, manutenção da ordem e aceitação passiva do existente. A consequência inevitável é a morte da curiosidade, da inquietação e da potência criadora que constituem a essência da prática educativa libertadora (Paulo Freire, 2014, p. 52-53).

Por isso, quando deslocamos o olhar para a contribuição de Dermeval Saviani, percebemos que sua crítica ao pedagogismo, ao psicologismo e ao tecnicismo ilumina com grande clareza a lógica de esvaziamento que caracteriza a escola utilitarista, uma vez que tais concepções, embora apresentadas como inovações metodológicas, acabam deslocando o foco da atividade pedagógica para procedimentos, modulações comportamentais e técnicas descontextualizadas que pouco dialogam com a natureza histórica do trabalho educativo. Dito isso, enquanto essas tendências se difundem, cresce a ideia de que ensinar é apenas aplicar métodos supostamente científicos, como se a educação pudesse ser reduzida a estímulos, respostas e protocolos, ignorando que o ato educativo é profundamente político e se concretiza na relação dialética entre conhecimento, história e prática social. Saviani (2008) aponta esse problema com precisão ao afirmar que “[...] as pedagogias do ‘aprender a aprender’ se constroem sobre uma crítica ao ensino tradicional, mas, ao fazê-lo, retiram da escola aquilo que lhe é próprio: a transmissão sistemática do conhecimento elaborado” (p. 34), revelando que, ao contrário do que afirmam seus defensores, muitas das propostas contemporâneas retiram do professor sua centralidade, desvalorizam o conteúdo e esvaziam o currículo. De forma complementar, quando analisa o tecnicismo que marcou parte das reformas brasileiras, Saviani apresenta uma advertência ainda mais contundente ao declarar: “[...] tal pedagogia reduziu a educação a um conjunto de técnicas, convertendo o professor em mero executor de tarefas pré-determinadas” (2011, p. 72), evidenciando que a racionalidade instrumental que orienta a escola utilitarista tem raízes antigas, mas adquire nova força na contemporaneidade ao se articular com princípios de eficiência e produtividade próprios do neoliberalismo. Assim, a crítica savianiana mostra que pedagogismo, psicologismo e tecnicismo não são desvios isolados, mas expressões de uma mesma operação ideológica que desfigura o trabalho docente, limita a potência da escola pública e subordina a formação humana integral aos interesses de racionalização e controle, reforçando, portanto, o avanço da racionalidade mercantil sobre a educação.

Contudo, quando observamos de perto o cotidiano escolar sob a racionalidade utilitarista, percebemos que seus efeitos não se limitam a documentos oficiais ou discursos de governo, mas se infiltram de maneira silenciosa nas práticas diárias, reorganizando tempos, expectativas e modos de ser professor. Assim, enquanto a escola passa a operar segundo metas, indicadores e protocolos de produtividade, o trabalho docente vai sendo comprimido por um conjunto de exigências externas que reduzem a autonomia, enfraquecem o espaço da reflexão crítica e transformam o ensino em um processo cada vez mais controlado, monitorado e padronizado. Freire (2014) lembra com força que “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, alma a um corpo indeciso e acomodado” (p. 20), indicando que qualquer modelo que submeta o professor a desempenhos pré-definidos inevitavelmente ameaça a dimensão criadora e dialógica do ato educativo. Além disso, ao discutirmos como tais lógicas se enraízam institucionalmente, Saviani oferece uma leitura decisiva ao afirmar: “[...] uma das características basilares dos trabalhos de Saviani é justamente a busca de superação da dualidade entre essência e historicidade” (2011, p. 145), revelando que o trabalho docente não pode ser reduzido a uma técnica abstrata, pois ele carrega uma intencionalidade historicamente situada que se contrapõe às simplificações do utilitarismo escolar. Dessa maneira, à medida que se ampliam mecanismos da escola utilitarista, plataformas de desempenho, metas de rendimento e dispositivos de comparação entre professores e escolas, instala-se um ambiente que fragiliza subjetividades, intensifica a sensação de insuficiência e reduz o ensino a uma prática operativa, esvaziada de projeto coletivo e de horizonte emancipatório. Assim, a colonização utilitarista da escola não apenas altera rotinas, mas redefine o próprio significado do trabalho docente, deslocando-o de uma prática ético-política para uma função técnica subordinada a métricas que desconhecem a complexidade humana e histórica da educação.

Desse modo, enquanto a racionalidade utilitarista se expande e se normaliza no interior das escolas, seus impactos sobre o trabalho docente tornam-se cada vez mais profundos, afetando não apenas a organização institucional, mas também as dimensões subjetivas da prática pedagógica. E, à medida que metas, indicadores, plataformas de monitoramento e dispositivos de responsabilização se tornam parte do cotidiano, muitos professores passam a vivenciar sentimentos de insuficiência, ansiedade, doenças psíquicas e desamparo, como se sua atuação fosse permanentemente avaliada, medida e comparada, deslocando o ato educativo de um encontro humano para uma operação vigilante e standardizada. É Paulo Freire quem ilumina essa dimensão quando afirma que “[...] a securitização e o controle que atravessam a prática docente terminam por negar a criatividade, a espontaneidade e o exercício crítico que constituem o ato de ensinar” (1992, p. 43), revelando que a interferência tecnocrática sobre o trabalho docente afeta diretamente sua potência formativa. Neste sentido, já no campo da crítica marxista à intensificação e ao desgaste no trabalho, Ricardo Antunes (2018, p. 29)

oferece uma leitura complementar ao declarar: “[...] o neoliberalismo institui novas formas de servidão voluntária, sustentadas pela pressão constante por desempenho e pela captura do tempo e da subjetividade dos trabalhadores”, mostrando que os mecanismos de controle escolar não são exceções, mas parte de uma transformação mais ampla do mundo do trabalho. Assim, a intensificação do labor docente, somada à precarização das condições materiais e simbólicas da profissão, gera uma sobrecarga que compromete a saúde mental dos professores, fragiliza a autonomia intelectual e reduz o ensino a um conjunto de tarefas reprodutíveis, desconectadas da historicidade, do diálogo e da reflexão crítica que constituem sua essência. Dessa forma, os impactos subjetivos e institucionais da escola utilitarista não apenas se manifestam como sintomas individuais, mas revelam um movimento estruturado de captura do sentido social da docência, submetendo o professor à lógica da eficiência e privando-o de seu papel histórico como formador de consciências.

[...] o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas (Sachenwelt) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (Menschenwelt). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria [...]. O objeto que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um ser estranho, como um poder independente do produtor; [...] a objetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como desefetivação do trabalhador, a apropriação como estranhamento (Entfremdung), como alienação (Entäusserung) (Marx, 1844/2015, p. 110-111).

Por isso, quando analisamos o surgimento e a consolidação da escola utilitarista, torna-se evidente que ela não é apenas uma consequência direta de reformas educacionais pontuais, mas expressão de um movimento histórico muito mais amplo em que a racionalidade mercantil passa a reorganizar a vida social, submeter instituições públicas à lógica empresarial e redefinir até mesmo o sentido de formação humana. Dito isso, enquanto essa racionalidade se expande, a educação vai sendo incorporada ao circuito de valores do mercado, transformando-se em serviço, produto, investimento ou estratégia de competitividade, numa operação que desloca o papel da escola de lugar de humanização e reflexão crítica para espaço de treinamento, desempenho e preparação para o mundo produtivo. Nessa direção, Dardot e Laval (2016) observam que “[...] o neoliberalismo não é apenas um conjunto de políticas econômicas, mas uma racionalidade que fabrica sujeitos adaptados à competição generalizada” (p. 23), revelando que a escola utilitarista emerge como parte de um processo de subjetivação que exige indivíduos flexíveis, performativos e permanentemente avaliáveis. De forma complementar, Peter McLaren oferece um diagnóstico contundente ao afirmar: “[...] o capitalismo global não apenas coloniza a economia, mas também os modos de vida, os valores e as práticas culturais” (2005, p. 17), indicando que a educação, longe de ser neutra, torna-se um dos principais territórios de disputa na luta pelo sentido da experiência humana. Assim, a escola utilitarista não é um

fenômeno isolado, mas resultado direto da mercantilização crescente que atravessa o mundo social, reconfigurando o currículo, a gestão, o trabalho docente e as relações pedagógicas. Em consequência disso, compreendemos que contestar a escola utilitarista não significa apenas criticar políticas educacionais específicas, mas disputar a própria lógica que orienta a organização da sociedade, recolocando no centro da educação projetos de formação integral, emancipação e crítica radical às formas de dominação que moldam o presente.

Do mesmo modo, quando ampliamos nossa lente analítica para compreender o papel estrutural da escola utilitarista dentro da sociedade capitalista, percebemos que sua função vai muito além da simples adaptação dos estudantes às demandas do mercado de trabalho, pois se articula a um processo mais profundo de reprodução das relações sociais, no qual a educação opera como mecanismo de legitimação de desigualdades e de naturalização de formas específicas de dominação. Em verdade, enquanto discursos de eficiência, mérito e desempenho ganham centralidade, a instituição escolar passa a ocultar as contradições históricas que atravessam o processo educativo, apresentando o sucesso escolar como resultado de esforço individual e invisibilizando as determinações sociais que moldam trajetórias⁸, expectativas e possibilidades formativas. Nesse quadro, Marx (1996) esclarece, com precisão, que “[...] o modo de produção da vida material condiciona o processo geral da vida social, política e espiritual” (p. 25), mostrando que a educação não pode ser analisada como esfera isolada, pois ela está imersa nas dinâmicas estruturais que organizam o capitalismo. De maneira complementar, Henry Giroux (2013, p. 41) aprofunda essa leitura ao advertir: “[...] a escola atua como um espaço estratégico de formação cultural, no qual discursos de poder são produzidos, circulados e, muitas vezes, aceitos como naturais”, evidenciando que a racionalidade mercantil não apenas reorganiza as práticas escolares, mas redefine o modo como professores e estudantes compreendem seu próprio lugar no mundo social. Assim, a escola utilitarista, ao adotar instrumentos de controle, avaliações padronizadas, currículos prescritivos e noções empresariais de liderança e gestão, transforma-se em engrenagem de reprodução das racionalidades que sustentam o neoliberalismo contemporâneo, equilibrando a

⁸ Ao observarmos o cotidiano das escolas brasileiras, percebemos como a instituição escolar, muitas vezes de forma sutil, passa a ocultar as contradições históricas que atravessam o processo educativo, deslocando o êxito ou o fracasso para o plano exclusivamente individual. Essa lógica se torna ainda mais visível quando escolas e cursinhos exibem, em outdoors espalhados pela cidade ou em peças publicitárias nas redes sociais, a imagem de estudantes aprovados em primeiro lugar em processos seletivos, geralmente adornados com medalhas, certificados e sorrisos triunfantes, como se tais conquistas fossem apenas fruto de esforço pessoal e de uma suposta excelência institucional. Contudo, enquanto essa narrativa meritocrática é amplamente divulgada, permanece invisível a realidade de inúmeros estudantes que enfrentam longas jornadas de trabalho, precariedade material, fome, ausência de espaços adequados de estudo, racismo estrutural, violências territoriais e falta de políticas públicas que sustentem sua permanência escolar. Assim, ao transformar esses poucos casos de sucesso em propaganda, a escola reforça a ideia de que o mérito basta, apagando as desigualdades concretas que moldam trajetórias e silenciando o papel das determinações sociais que condicionam, limitam ou possibilitam certas oportunidades. Dessa forma, a exaltação individualizada dos vencedores opera como mecanismo simbólico que naturaliza desigualdades históricas, encobrendo o fato de que, na prática, o sistema educacional continua reproduzindo assimetrias sociais profundas, enquanto apresenta ao público uma fachada de eficiência, modernidade e vitória pessoal.

promessa de mérito com a manutenção das hierarquias socioeconômicas que estruturam a sociedade. Em consequência disso, o espaço escolar deixa de ser lócus de disputa crítica e de formação política para operar como território de adaptação, disciplinamento e “fabricação de subjetividades” alinhadas à competitividade, ao individualismo e à lógica da performance⁹, o que compromete profundamente sua capacidade de atuar como instância de emancipação humana e democratização radical da vida social.

Em consequência disso, quando chegamos ao núcleo conceitual que atravessa toda a discussão sobre a escola utilitarista, torna-se inevitável reconhecer que seu funcionamento se assenta sobre uma contradição estrutural: de um lado, a pressão para formar sujeitos adaptados ao mercado, eficientes, competitivos e produtivos; de outro, a responsabilidade ético-política de promover autonomia, consciência crítica e humanização, responsabilidade esta que constitui a própria essência do ato educativo. E, enquanto políticas de desempenho, currículos por competências e sistemas de responsabilização reforçam a primeira lógica, professores e estudantes lutam para preservar espaços de diálogo, reflexão e criação que sustentam a segunda. É Paulo Freire quem ilumina extensamente essa tensão ao afirmar que “[...] não é possível ensinar sem transmitir ao educando uma visão de mundo e, sobretudo, sem admitir que a educação é sempre um ato político” (2014, p. 37), mostrando que qualquer tentativa de neutralizar o ensino em nome da eficiência esvazia sua dimensão humana e histórica. Em outra direção, mas convergindo no diagnóstico, Peter McLaren (1997, p. 52) alerta: “[...] a educação não pode ser compreendida fora das relações de poder que estruturam a sociedade capitalista”, indicando que formar para o mercado, quando não problematizado, significa reforçar as engrenagens do próprio sistema que produz desigualdade, exploração e desumanização. Assim, a escola utilitarista, ao converter formação em adestramento, diálogo em instrução, conteúdo em competência e projeto pedagógico em métrica de eficiência, não apenas reorganiza o trabalho docente, mas redefine o horizonte de sentido da própria educação. E, desse modo, a contradição fundamental não é apenas um problema teórico, mas uma disputa concreta sobre o tipo de sociedade que queremos:

⁹ Ao analisarmos a lógica da performance que estrutura a escola utilitarista, torna-se evidente que seu funcionamento não se limita à busca por resultados, mas opera como um mecanismo que encobre, mascara e desloca o debate sobre as condições concretas que atravessam o processo educativo. Isso acontece porque, ao transformar o cotidiano escolar em um regime de metas, ranqueamentos, auditorias, índices de aprovação e métricas de produtividade, essa racionalidade gerencial produz a ilusão de que o sucesso depende unicamente da capacidade de cumprir indicadores, ocultando desigualdades históricas, precariedades materiais, limites estruturais e determinações sociais que moldam o aprender. Assim, enquanto a escola se ocupa em apresentar gráficos positivos e campanhas de “excelência”, permanece invisível o desgaste docente, a intensificação do trabalho, a desumanização das relações pedagógicas e o silenciamento de estudantes que não se encaixam nos padrões esperados de desempenho. A lógica da performance, portanto, mascara o fato de que a educação não acontece por números, mas por encontros humanos profundamente situados em contextos sociais complexos. Como analisa Laval, a gestão orientada por resultados redefine a natureza da escola ao impor dispositivos de controle que desconsideram sua dimensão formativa, transformando problemas estruturais em responsabilidades individuais e convertendo a aprendizagem em produto mensurável, dissociado de sua função crítica, cultural e emancipadora. Ver: LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.

se uma sociedade orientada pela lógica da mercadoria, na qual a escola fabrica sujeitos adaptáveis e úteis; ou uma sociedade fundada na emancipação, na qual o professor atua como agente histórico capaz de produzir consciência, criticidade e liberdade. Isto é, reconhecer essa contradição é condição indispensável para compreender os limites e as possibilidades da educação brasileira contemporânea, bem como para reivindicar a centralidade de uma pedagogia comprometida com a dignidade humana e com a transformação radical da realidade.

[...] existir é um conceito dinâmico. Implica uma dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com seu Criador. É essa dialogação do homem sobre o seu contorno e até sobre os desafios e problemas que o faz histórico. Nesta perspectiva existencial que se abre à história se descarta, desde o início, uma possível noção formal da liberdade. A liberdade é concebida como o modo de ser o destino do homem, mas por isso mesmo só pode ter sentido na história que os homens vivem. O tema da educação como afirmação da liberdade [...] interessa, e fundamentalmente, em seu modo de instauração histórica. [...] quando alguém diz que a educação é afirmação da liberdade e toma as palavras a sério [...] se obriga, neste mesmo momento, a reconhecer o fato da opressão, do mesmo modo que a luta pela libertação (Freire, 2014, p. 10-11).

Desse modo, ao prosseguirmos da análise sobre a escola utilitarista para a posição do professor nesse cenário, percebemos, com grande nitidez, que o trabalho docente passa a ser moldado por forças estruturais que ultrapassam a sala de aula e se articulam de maneira profunda com a racionalidade neoliberal que organiza a educação contemporânea. Em verdade, à medida que essas exigências se intensificam, o professor vai sendo deslocado de seu papel histórico de intelectual crítico para a função estreita de executor de metas, operador de plataformas e gestor de indicadores, enfrentando uma pressão contínua que redefine tanto suas ações pedagógicas quanto sua identidade profissional. Não apenas isso, mas também, no cotidiano escolar, a multiplicação de relatórios, rotinas de prestação de contas, protocolos gerenciais e métricas de produtividade vai impondo um regime de vigilância que desumaniza a prática educativa, comprimindo o tempo de estudo, diálogo e reflexão, que são essenciais para a docência. Paulo Freire (2014) evidencia com profundidade a dimensão humana da prática educativa ao afirmar que “[...] ler o mundo implica recriar, criar, reinventar. É impossível realizar uma leitura mecanicista, repetitiva, memorizadora, sem participar ativamente da construção do sentido. A leitura crítica exige que o sujeito se reconheça como alguém que pensa, que duvida, que deseja compreender e transformar” (p. 89). Logo, quando se impede este movimento, o ato de ler se torna mero exercício de adaptação e obediência, mutilando a curiosidade, corroendo a autonomia e reduzindo o educando à condição de objeto de processos que não domina, lembrando que a educação, quando subordinada ao tecnicismo, anula a historicidade e as possibilidades criadoras do professor e do estudante. De forma complementar, Saviani (2011, p. 42) aprofunda esse diagnóstico ao registrar que “[...] o trabalho educativo é um trabalho não material, cuja finalidade não é a produção de bens,

mas a produção do próprio homem enquanto ser histórico. Sua essência reside na intencionalidade e na mediação consciente”. Dito isso, quando essa atividade é comprimida por tarefas burocráticas, submetida a prescrições externas ou transformada em rotina mecânica, ela perde seu caráter formativo e se converte em ação desprovida de sentido, afastando-se de sua função essencial de promover a humanização dos sujeitos, evidenciando, portanto, que o produtivismo escolar não apenas distorce a prática docente, mas ameaça sua própria razão de ser. Dessa forma, à medida que o professor é empurrado para um lugar de execução técnica, ele vive a contradição entre aquilo que lhe é imposto – monitorar, registrar, medir, comprovar – e aquilo que constitui sua responsabilidade ética e política: formar sujeitos capazes de compreender o mundo e transformá-lo.

Dessa forma, a função ético-política da docência torna-se ainda mais evidente, na medida em que o professor, hoje, vive um processo de tensionamento estrutural em que a pressão por resultados, o olhar panóptico¹⁰ contínuo e a intensificação do trabalho compõem uma engrenagem que atua simultaneamente nos níveis pedagógicos, administrativos e subjetivos, reorganizando seu cotidiano e afetando profundamente o sentido histórico de sua prática. E, ainda, quando lemos atentamente Paulo Freire, percebemos que esse cenário não é novo, mas ganha contornos específicos no neoliberalismo; afinal, como adverte o autor, a lógica da opressão se reinventa justamente quando transforma educadores em meros executores de tarefas. É nesse sentido que Freire (2014), ao examinar a natureza autoritária da educação bancária, formula uma descrição contundente e extensa, reafirmando que,

[...] quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica em sujeitos que depositam e outros que recebem, sujeitos que dizem e outros que escutam, sujeitos que pensam e outros que são pensados, anulando a dialogicidade que funda a prática educativa (Freire, 2014, p. 77).

Desse modo, ao trazermos essa formulação para o contexto atual, percebemos que a plataforma, a meta e o indicador assumem o lugar simbólico do depósito, convertendo o professor em operador de demandas externas que pouco dialogam com a historicidade da prática pedagógica e com a

¹⁰ O professor, hoje, vive um processo de tensionamento estrutural que atravessa tanto as dimensões materiais do trabalho quanto sua experiência subjetiva, pois a pressão permanente por resultados, o olhar panóptico contínuo e a intensificação das tarefas cotidianas configuram um cenário de vigilância difusa e auto-regulada que redefine o próprio exercício da docência. Ao incorporar mecanismos de monitoramento, métricas de desempenho e avaliações sucessivas, a gestão escolar aproxima-se de lógicas disciplinares que transformam o docente em alvo de um escrutínio constante, produzindo aquilo que Foucault denomina de “olhar panóptico”, por meio do qual “[...] a vigilância torna-se permanente, mesmo que seu exercício seja descontínuo” (Foucault, 1987, p. 167). Dessa forma, a atuação docente passa a ser moldada por dispositivos de controle que naturalizam a cobrança, ampliam a responsabilização individual e reduzem a autonomia pedagógica, inserindo o professor em uma engrenagem institucional que prioriza indicadores acima de processos formativos mais amplos. Ver: Foucault, M. Vigiar e Punir: História da violência nas prisões. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

complexidade viva das relações escolares. A racionalidade gerencial, assim, ao transformar cada ato de ensino em uma métrica e cada interação em um dado monitorável, produz uma espécie de “tecnificação da presença docente”, na qual a performance substitui o processo e a previsibilidade suprime a reflexão crítica. E, de forma complementar, Saviani ilumina esse movimento ao afirmar que “[...] a escola, quando subsumida ao produtivismo, deixa de formar pela mediação crítica do conhecimento e passa a apenas adaptar indivíduos às necessidades do modo de produção” (2008, p. 42), revelando que a precarização docente não se limita ao plano material, mas alcança o núcleo político do trabalho educativo, corroendo sua intencionalidade formativa. Nessa engrenagem, o professor se vê comprimido entre exigências técnicas – protocolos, metas, checklists, indicadores – e responsabilidades éticas que, embora indissociáveis, tornam-se contraditórias sob a lógica da eficiência e da performatividade. A docência, assim, transforma-se em um campo tenso de disputa entre a desumanização que tenta capturá-la e a possibilidade sempre aberta de resistência crítica, sustentada pela autonomia pedagógica, pelo compromisso social e pelo ato de ensinar como gesto de humanização.

Assim, quando avançamos para compreender o lugar do professor diante das pressões produtivistas que hoje estruturam a organização escolar, percebemos que sua prática passa a ser submetida a dispositivos de controle que reduzem sua autonomia, fragmentam seu trabalho e produzem experiências cotidianas atravessadas por cobrança permanente e crescente desumanização. E, de forma ainda mais preocupante, esse processo não se limita à reorganização institucional, mas afeta diretamente a dimensão ética e política da docência, transformando o profissional em executor de metas, e não mais em sujeito histórico capaz de intervir criticamente no mundo. Paulo Freire (2014, p. 17), ao refletir sobre os impactos da racionalidade neoliberal nos saberes docentes, alerta para essa captura ao afirmar: “[...] embora seja meu interesse central considerar neste texto saberes que me parecem indispensáveis à prática docente de educadoras ou educadores críticos, progressistas, alguns deles são igualmente necessários a educadores conservadores. São saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção político-ideológica do educador. Um educador com muito pouco de formador, com muito mais de treinador, de transferidor de saberes, de exercitador de destrezas, perde a capacidade de compreender o mundo e sua transformação”. Logo, os saberes de que este educador ‘pragmático’ necessita não são os de que Freire (2014) fala em seus livros, mas são justamente os que o neoliberalismo deseja fortalecer na escola. E, em diálogo crítico com essa análise, Saviani (2011, p. 13), ao explicitar o sentido ontológico e histórico do trabalho educativo, aprofunda essa crítica ao registrar: “[...] a educação é um ato especializado cuja finalidade é a produção, em cada indivíduo, da humanidade que é obra do conjunto dos homens. Quando convertida em mero treinamento, perde-se sua dimensão formadora e sua intencionalidade política, reduzindo o professor

à condição de operador de técnicas, submetido a exigências externas que anulam o caráter criador do ato educativo”. Desse modo, tanto Freire quanto Saviani, cada um a seu modo, demonstram que a precarização docente não é apenas material, mas simbólica, isto é, corrói a própria possibilidade de existência de um professor crítico, reflexivo e comprometido com a humanização, revelando o conflito estrutural entre uma lógica escolar que exige adaptação e uma ética docente que exige transformação.

Dessa forma, quando aprofundamos a análise das formas contemporâneas de controle que recaem sobre o trabalho docente, percebemos que a vigilância não opera apenas como supervisão externa, mas se infiltra silenciosamente nas rotinas, nos planejamentos, nas plataformas e nos protocolos que passam a regular o tempo e o gesto pedagógico. E ainda, convém observar que esse monitoramento não se limita ao controle burocrático, pois avança para dimensões simbólicas que afetam a autoestima profissional, redefinem o que conta como bom trabalho e instauram um clima permanente de aferição, comparação e responsabilização individual. Nesse sentido, como já advertira Christian Laval (2019), “[...] a escola contemporânea passa a funcionar como uma organização submetida a pressões constantes de desempenho, avaliação e responsabilização, de modo que a autonomia profissional se dissolve em tarefas protocoladas, metrificadas e contabilizadas” (p. 214), evidenciando como o neoliberalismo transforma a docência em execução de metas. Além disso, ao observarmos como o processo de vigilância invade práticas específicas, é Michael Apple quem, com precisão analítica, aprofunda o raciocínio ao afirmar: “[...] os mecanismos de reforma educacional reforçam o controle centralizado e retiram das escolas o poder de definir suas próprias prioridades, criando um ambiente no qual a autonomia é prometida, mas raramente entregue” (2003, p. 112). Neste sentido, com o objetivo de iluminar ainda mais essa dinâmica, cabe ressaltar que Pierre Dardot e Christian Laval (2016, p. 327) descrevem longamente a nova racionalidade neoliberal ao registrar:

[...] o ‘governar por objetivos’ desloca o centro da ação, fazendo com que cada instituição – e cada trabalhador – seja avaliado pela capacidade de atingir metas quantificáveis. Essa técnica de governo não apenas intensifica o controle, mas internaliza a vigilância, criando sujeitos que se autoavaliam, se autocorrigem e se autopoliciam segundo indicadores que, frequentemente, lhes são estranhos. Ao mesmo tempo, as plataformas e dispositivos digitais ampliam essa lógica, permitindo o monitoramento contínuo das atividades, a comparação permanente entre pares e a redução do trabalho profissional a métricas, gráficos e relatórios que passam a definir a narrativa da eficiência. Trata-se de um processo de normalização que alcança todas as esferas da atividade laboral e que, de maneira silenciosa, transforma o próprio modo de existir no trabalho.

Logo, à medida que aprofundamos a análise sobre os mecanismos que atravessam o trabalho docente na lógica neoliberal, torna-se visível que tais pressões não se restringem à superfície das políticas educacionais, mas incidem diretamente sobre a constituição subjetiva e profissional dos professores, reorganizando seus tempos, seus vínculos e suas possibilidades de criação pedagógica.

Assim, enquanto essa engrenagem gerencial se fortalece, a escola passa a operar sob um regime contínuo de fiscalização e desempenho, no qual indicadores, metas, planilhas e plataformas passam a ditar ritmos, controlar gestos e limitar margens de decisão, convertendo o professor em um executor minuciosamente observado. Isso se articula ao diagnóstico de Michael Apple, que lembra, de maneira contundente, que “[...] as políticas educacionais neoconservadoras e neoliberais atingem, com intensidades variadas, os diversos países do mundo” (2003, p. 1), evidenciando que o enfraquecimento da autonomia docente é expressão de tendências mais amplas, que circulam globalmente, redefinem finalidades e naturalizam modelos de controle. Além disso, é importante destacar que Ricardo Antunes aprofunda essa compreensão quando afirma que “[...] o capitalismo no plano mundial [...] transformou-se sob a égide da acumulação flexível” (2018, p. 173), indicando que, tal como ocorre em outros setores produtivos, a docência é capturada por formas contemporâneas de precarização¹¹, que incluem intensificação do trabalho, erosão da estabilidade, ampliação de controles e deslocamento de responsabilidades institucionais para o indivíduo. Desse modo, quando articulamos essas reflexões, percebemos que a plataformização, a burocratização crescente e a racionalidade gerencial não são meros dispositivos administrativos, mas instrumentos de reconfiguração da própria identidade docente, reduzindo tempos de estudo, fragilizando coletivos, desmobilizando práticas críticas e transformando a escola em um espaço cada vez mais permeado por lógicas empresariais que operam silenciosamente, porém de maneira profunda, sobre o cotidiano pedagógico.

De igual maneira, quando avançamos na reflexão sobre o papel do professor diante das pressões produtivistas, percebemos que sua tarefa histórica não pode ser reduzida a um conjunto de procedimentos técnicos, pois o trabalho docente é, antes de tudo, uma ação intencional – carregada de sentidos, contradições e disputas –, que se enfraquece profundamente quando submetida à lógica da eficiência e da mensuração permanente. E, nesse sentido, torna-se imprescindível reconhecer que, para Paulo Freire, a docência é inseparável da consciência crítica, porque, como ele adverte repetidamente, sem reflexão e sem diálogo, a prática educativa se converte em domesticação. Paulo Freire (2014, p. 95), formula essa ideia em um trecho particularmente revelador ao afirmar: “[...] aí está uma das razões

¹¹ A docência, na contemporaneidade, é capturada por formas renovadas de precarização que atravessam tanto as condições objetivas quanto a dimensão subjetiva do trabalho, manifestando-se na intensificação das tarefas, na erosão da estabilidade profissional, na ampliação de controles e no crescente deslocamento de responsabilidades institucionais para o indivíduo. As exigências de produtividade, a expansão de tarefas burocráticas e o monitoramento contínuo transformam o professor em um trabalhador multifuncional que precisa responder a múltiplas demandas simultâneas, frequentemente sem o devido suporte pedagógico ou estrutural. Nesse sentido, Ricardo Antunes destaca que “[...] o trabalho precarizado é aquele que combina intensificação, instabilidade e perda de direitos, submetendo o trabalhador a um processo permanente de vulnerabilização” (Antunes, 2018, p. 29), formulando uma chave interpretativa que ajuda a compreender como a docência tem sido cada vez mais atravessada por pressões gerenciais que comprometem sua autonomia e seu caráter formativo. Assim, a precarização docente não se limita à materialidade das condições de trabalho, mas incide diretamente sobre a identidade profissional e sobre a própria possibilidade de exercer uma prática pedagógica crítica, humanizadora e socialmente comprometida. Ver: Antunes, R. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*, 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

para a proibição, para as dificuldades – como veremos no último capítulo deste ensaio –, no sentido de que as massas populares cheguem a ‘inserir-se’, criticamente, na realidade. É que o opressor sabe muito bem que esta ‘inserção crítica’ das massas oprimidas, na realidade opressora, em nada pode a ele interessar. O que lhe interessa, pelo contrário, é a permanência delas em seu estado de ‘imersão’ em que, de modo geral, se encontram impotentes em face da realidade opressora [...]”, evidenciando que toda prática que inibe a criticidade atua como um mecanismo de opressão. Além disso, ao retomarmos Saviani, percebemos que sua concepção do trabalho educativo como ato político reforça a impossibilidade de uma docência subordinada a metas, rankings ou protocolos de desempenho, já que, como o autor argumenta, “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente” (2011, p. 13), o que significa que a ação docente só se realiza plenamente quando promove a formação humana integral, e não quando se limita a responder a exigências técnicas externas. Dessa forma, enquanto o neoliberalismo educacional busca transformar o professor em “executor de tarefas”, Freire e Saviani reforçam que ensinar é intervir no mundo, criar condições de consciência, promover a historicidade e disputar projetos de sociedade. Assim, pode-se afirmar que, ao recuperar essas concepções, compreendemos que a resistência docente não é um gesto periférico, mas o núcleo ético-político da profissão, sobretudo em um contexto em que a escola tende a ser absorvida por dinâmicas que desvalorizam a reflexão, anulam a autonomia e anulam o caráter formador da educação pública.

De forma complementar, quando observamos como a plataformização e a digitalização avançam silenciosamente sobre o cotidiano escolar, percebemos que esses dispositivos não apenas reorganizam tempos e tarefas, mas, sobretudo, instauram uma nova gramática de controle que redefine o que é ensinar, avaliar e até mesmo se relacionar com os estudantes. E, enquanto essa engrenagem se expande, os professores passam a lidar com algoritmos que monitoram entregas, softwares que calculam índices de desempenho e sistemas que hierarquizam turmas segundo metas previamente estipuladas, produzindo uma sensação constante de exposição, comparação e vulnerabilidade. Nesse cenário, Christian Laval argumenta que “[...] a escola contemporânea é progressivamente submetida a uma lógica de gestão que transforma cada ato pedagógico em um dado mensurável” (2019, p. 221), revelando como o digital opera como dispositivo político e não apenas como ferramenta técnica. Além disso, vale destacar que essa transfiguração da relação pedagógica também foi antecipada por Peter McLaren (2005, p. 78), quando adverte: “[...] a tecnologia, quando capturada pela racionalidade do capital, reorganiza subjetividades e redefine o próprio sentido da prática docente”, indicando que a digitalização, longe de ser neutra, aprofunda mecanismos de vigilância e intensificação, corroendo tempos de reflexão e diminuindo ainda mais a autonomia dos educadores. Assim, o que emerge dessas transformações não é apenas uma escola mais informatizada, mas uma escola alinhada à lógica de

rastreamento, medição e responsabilização, na qual o professor, sempre observado, passa a ajustar sua prática ao que “conta” nos sistemas, e não ao que forma humanamente. Em consequência disso, o ofício docente vai se estreitando, convertendo-se em um conjunto de operações monitoráveis, enquanto os elementos éticos, dialógicos e criativos – essenciais à formação crítica – vão sendo deslocados, reduzidos ou simplesmente ignorados.

Na prática, espera-se que eles assumam a responsabilidade por transformar a si mesmos e por disciplinar a si mesmos e seus subordinados; da mesma forma, ‘os trabalhadores são simultaneamente obrigados, individual e coletivamente, a reconhecer e assumir a responsabilidade pela relação entre a segurança de seu emprego e sua contribuição para a competitividade dos bens e serviços que produzem’. A cooperação organizacional e as antigas formas de relações coletivas entre os trabalhadores são substituídas pela competição performativa. Assim, o trabalho do gestor – o novo herói da reforma educacional – envolve instaurar a atitude e a cultura nas quais os trabalhadores se percebem como responsáveis e, ao mesmo tempo, comprometidos ou pessoalmente investidos na organização. Esses novos gestores, em parte beneficiários da reforma, são os ‘técnicos da transformação’, ou o que Foucault chama de ‘técnicos do comportamento’, cuja tarefa é ‘produzir corpos dóceis e capazes’. Em termos bernsteinianos, essas novas pedagogias invisíveis de gestão, realizadas por meio de avaliações, revisões de desempenho e formas de remuneração vinculadas à performance, ‘abrem’ mais aspectos do sujeito administrado ao controle¹² (Ball, 2005, p. 522-523).

Nesse cenário mais amplo, e considerando o modo como a precarização se infiltra tanto nas condições materiais quanto nos aspectos simbólicos da docência, torna-se fundamental compreender que esse processo não age apenas sobre jornadas e salários, mas também, e de forma devastadora, sobre a identidade profissional e sobre o sentido histórico do trabalho educativo. Assim, quando observamos o cotidiano escolar marcado por salas superlotadas, tempo reduzido para planejamento, pressões externas incessantes e exigências administrativas cada vez mais rígidas, percebemos que o professor passa a experimentar uma espécie de deslocamento interno, como se sua presença pedagógica fosse progressivamente substituída por uma função técnica, operacional, mensurável. De acordo com Ricardo Antunes (2018), “[...] o novo mundo do trabalho captura a subjetividade ao transformar o trabalhador em peça flexível e permanentemente reajustável” (p. 42), mostrando que a precarização não é apenas uma condição econômica, mas um dispositivo de conformação subjetiva. Além disso, cabe destacar que Paulo Freire formula esse problema sob outro ângulo ao advertir: “[...] quando a prática educativa se separa da historicidade do educador, ela se burocratiza e perde a força humanizadora” (1997, p. 61), evidenciando que a precarização atua também pela eliminação do sentido político do ensinar. Dessa forma, enquanto o neoliberalismo reorganiza o trabalho docente em torno da produtividade, da adaptação e da obediência aos protocolos, a autonomia, o diálogo e a intencionalidade formativa – elementos essenciais à construção da consciência crítica – vão sendo

¹² Tradução nossa.

comprimidos, desarticulados ou silenciados. Logo, o que se observa na prática é um processo no qual o professor, tensionado entre a sobrevivência profissional e sua responsabilidade ético-política, passa a viver simultaneamente a perda de condições objetivas e o esvaziamento subjetivo, resultando em mal-estar, desânimo, autocobrança permanente e uma profunda sensação de desposseção do próprio trabalho.

De forma complementar, quando examinamos como a plataformização e a educação digital reconfiguram o cotidiano escolar, percebemos que seus efeitos ultrapassam a simples adoção de tecnologias e passam a compor um sistema sofisticado de controle, vigilância e direcionamento das práticas docentes, incidindo tanto sobre o ritmo do trabalho quanto sobre os conteúdos e modos de ensinar. Neste sentido, enquanto essas plataformas ampliam a coleta de dados, padronizam procedimentos e orientam decisões pedagógicas por meio de algoritmos e relatórios automatizados, o professor se vê inserido em uma engrenagem que monitora cada passo e transforma sua experiência profissional em métricas, gráficos e indicadores de performance. Tal como registra Christian Laval, ao analisar a nova racionalidade gerencial aplicada à educação, “[...] as tecnologias de avaliação permitem uma supervisão permanente que redefine as práticas em nome da eficiência” (2019, p. 214), evidenciando que o controle digital altera profundamente a autonomia e a temporalidade do trabalho docente. Além do mais, convém notar que Peter McLaren, refletindo sobre a captura institucional promovida pelo capitalismo avançado, declara: “[...] a lógica do capital busca transformar todos os espaços educativos em máquinas de reprodução de sua própria racionalidade” (2005, p. 88), indicando que a plataformização não é neutra, mas extensão direta dessa lógica. Em consequência disso, a docência passa a ser atravessada por dispositivos que, ao mesmo tempo em que prometem facilitar processos e ampliar o acesso, acabam por restringir o campo de decisão pedagógica, transformando professores em operadores de sistemas e gestores de fluxos informacionais. Nesse contexto, perde-se o tempo do diálogo, da escuta sensível, da criação compartilhada e da intervenção crítica, substituídos por uma pedagogia acelerada, fragmentada e cada vez mais subordinada a fluxos digitais que orientam o que fazer, como fazer e em que ritmo realizar cada etapa. Dito isso, o cenário que se forma é aquele em que a plataformização atua como instrumento de precarização invisível, ajustando subjetividades e remodelando expectativas, ao mesmo tempo em que reforça o produtivismo e fortalece práticas anti-dialogantes que conflitam diretamente com o horizonte ético-político da educação emancipadora.

Assim, torna-se evidente que o trabalho docente não apenas sofre com a pressão produtivista e a precarização estrutural, mas se converte em um dos principais espaços onde se expressam as contradições entre o projeto neoliberal de escolarização e o horizonte emancipatório reivindicado por tradições críticas como as de Freire e Saviani. De forma complementar, vale destacar que o professor passa a ocupar um lugar estratégico, tensionado por discursos que o reduzem a executor de metas e,

simultaneamente, convocado eticamente a sustentar práticas que afirmem a historicidade, a dignidade e a autonomia dos sujeitos. Nesse sentido, Paulo Freire lembra que “[...] a educação é um ato profundamente humano, porque se faz em comunhão, jamais em isolamento” (1997, p. 41), reforçando que nenhuma forma de controle gerencial pode substituir a dimensão relacional e política do trabalho educativo. E, em outra direção, mas convergindo teoricamente, Saviani (2008) observa que as pedagogias de orientação instrumental “[...] se ajustam à lógica dominante na sociedade capitalista” (p. 29), indicando que o produtivismo escolar não é um fenômeno acidental, mas um dispositivo que opera para garantir a continuidade das relações de poder e produção. Além disso, é importante reconhecer que a plataformização, as métricas e a supervisão digital configuram um novo regime de atuação docente, no qual tempo, gesto, planejamento e intencionalidade são reorganizados para atender imperativos de eficiência, e não necessidades formativas. Isso significa, em consequência disso, que o professor torna-se a figura onde se concentram tanto os efeitos da precarização quanto a possibilidade de resistência histórica, pois, mesmo submetido a protocolos, algoritmos e metas, ainda carrega a responsabilidade ético-política de produzir humanidade, sentido e criticidade. Desse modo, compreender o trabalho docente no contexto neoliberal exige identificar simultaneamente seus mecanismos de desumanização e suas brechas, fissuras e feridas de insurgência; afinal, apesar da força das racionalidades produtivistas, ainda é pela ação intencional do professor que se mantém viva a possibilidade de uma educação que não se renda à utilidade, mas se comprometa com a emancipação humana.

Em conjunto, a gestão, o mercado e a performatividade produzem efeitos de diversos tipos sobre as relações interpessoais e sobre os papéis (verticais e horizontais) dentro de escolas, faculdades e universidades: a) aumento das pressões emocionais e do estresse relacionados ao trabalho; b) aceleração e intensificação do ritmo de trabalho; c) transformação das relações sociais. Há evidências de competição crescente – às vezes intencional – entre professores e departamentos. Concomitantemente, há um declínio da sociabilidade na vida escolar. As relações profissionais tornam-se cada vez mais individualizadas à medida que diminuem as oportunidades de constituição de comunidades e de diálogo profissional, e essas relações passam a ser moldadas e redefinidas em termos de ‘contratos’ ou de ‘implicações contratuais’ dentro e entre instituições; d) aumento de papéis, manutenção de sistemas e produção de relatórios, além do uso desses materiais para gerar sistemas de informação performativa e comparativa; e) intensificação da vigilância sobre o trabalho e os resultados dos professores¹³ (Ball, 2005, p. 52-53).

Logo, à medida que nos aproximamos das obras de Freire e Saviani, percebemos, com nitidez crescente, que ambos partem de uma compreensão radicalmente humanista e materialista do trabalho como categoria fundante da existência, o que significa afirmar que a educação, longe de ser simples transmissão de informações, está sempre mergulhada nas contradições históricas que configuram a

¹³ Tradução nossa.

vida social. Desse modo, é nesse horizonte que a prática docente se revela como prática social e histórica, atravessada por disputas simbólicas e estruturais, e ainda condicionada por projetos políticos que moldam a escola e as formas de ensinar. Nesse sentido, quando Freire denuncia a separação ilusória entre teoria e prática, ele explicita que todo discurso educativo, mesmo quando se apresenta com roupagem neutra, carrega intencionalidades e escolhas ético-políticas que não podem ser desconsideradas. Por isso, Freire (2014) afirma que “[...] para uma tal consciência é difícil entender a real impossibilidade de teoria sem prática, de pensamento sem ação transformadora sobre o mundo, saber por saber, teoria que somente explique a realidade e educação neutra” (p. 117), indicando que educar envolve necessariamente tomar posição diante do mundo e das formas de organização social que definem quem tem ou não tem acesso ao conhecimento. De forma complementar, Saviani também recorre ao materialismo histórico para mostrar que a relação entre prática e teoria não pode ser compreendida como oposição, já que a atividade humana é simultaneamente produtora de sentidos e condicionada pelas relações sociais. Por esse motivo, Saviani (2011) sublinha que “[...] a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada” (p. 120), reforçando que a docência, para ser crítica, precisa reconhecer sua inserção no conjunto das práticas sociais, compreendendo-se como parte de um processo histórico maior. Dessa forma, torna-se possível perceber que o encontro entre Freire e Saviani, embora não elimine suas diferenças, aponta para uma convergência teórico-política fundamental: a de que o trabalho docente, quando articulado à crítica das estruturas vigentes e ao compromisso com a emancipação humana, transforma-se em uma força capaz de tensionar os limites impostos pela sociedade capitalista, iluminando caminhos de resistência, criação e luta coletiva por uma educação que se reconheça como prática social transformadora.

De forma igualmente relevante, quando analisamos a prática docente sob a lente marxista que orienta tanto Freire quanto Saviani, percebemos que ela não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas ou procedimentos descontextualizados, pois se inscreve, necessariamente, nas relações sociais que produzem sentidos, disputas e horizontes de futuro. Além disso, convém observar que Freire insiste que ensinar é uma prática profundamente humana e, por isso mesmo, carregada de intencionalidade ética e política, o que significa que educar envolve assumir o ato pedagógico como intervenção no mundo, como gesto que não é neutro nem pode ser esvaziado de historicidade. É nesse movimento que Freire afirma, com clareza e vigor, “[...] ensinar é uma especificidade humana” (2011, p. 93), revelando que o trabalho docente, ao articular conhecimento, experiência e compromisso, constitui um modo singular de produção da vida social, no qual educadores e educandos se transformam mutuamente. E ainda, de modo complementar, Saviani demonstra que compreender o ensino como prática social significa reconhecer que os conteúdos escolares não são meros objetos neutros, mas expressões elaboradas da experiência humana acumulada historicamente. Por isso,

Saviani (2011) alerta que “[...] a educação é, essencialmente, um trabalho não material, de caráter eminentemente formativo” (p. 57) – declaração que, ao ser colocada no centro do debate educacional, evidencia o quanto a atividade docente participa da formação ontológica dos sujeitos e, conseqüentemente, integra o conjunto das práticas que estruturam a própria sociedade. Dessa forma, à medida que integramos essas duas perspectivas, torna-se cada vez mais evidente que o trabalho docente só ganha sentido pleno quando compreendido como prática social transformadora, isto é, como ação que não apenas responde às determinações históricas, mas também produz condições para superá-las, iluminando caminhos coletivos de emancipação e resistência frente às pressões tecnocráticas, utilitaristas e desumanizantes que atravessam a escola contemporânea.

Além disso, quando se avança na reflexão sobre os fundamentos marxistas da prática educativa, torna-se evidente que a centralidade ontológica do trabalho não pode ser reduzida a uma mera categoria econômica, pois ela atravessa a própria constituição do ser humano e, desse modo, orienta a compreensão da docência como produção histórica, coletiva e mediada. Assim, à medida que Freire destaca que o educador assume um papel ético-político no mundo, a docência passa a ser compreendida como práxis transformadora, isto é, como um movimento em que teoria e prática se articulam para produzir consciência e ação. Nesse sentido, Paulo Freire (1997) afirma que “[...] a prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério. Lida-mos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação” (p. 32), e essa afirmação, ao mesmo tempo simples e contundente, revela que ensinar não é um gesto técnico, mas um processo profundamente humano, no qual o trabalho educativo transforma e é transformado pelos sujeitos envolvidos. De forma complementar, convém observar que Saviani reforça essa perspectiva ao afirmar que “[...] a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica” (2007, p. 82), evidenciando que a educação se inscreve no movimento histórico de autoconstituição humana. Desse modo, quando articulamos essas duas perspectivas, percebemos que a pedagogia crítica do trabalho docente emerge como um projeto que, não apenas denuncia a alienação e o espontaneísmo, mas também reivindica o papel estruturante do conhecimento, da mediação e da intencionalidade na formação da consciência social. Ainda assim, é necessário enfatizar que essa compreensão não se limita ao plano teórico, pois se materializa nas práticas concretas que professores realizam cotidianamente ao planejar, refletir, dialogar e criar condições para que seus estudantes se percebam como sujeitos capazes de intervir no mundo. Dessa forma, pode-se afirmar que, ao reunirem trabalho, história e emancipação, Freire e Saviani oferecem os alicerces teórico-políticos de uma pedagogia que reconhece a docência como tarefa ética, rigorosa e profundamente vinculada à produção crítica da vida social.

A produção aparece como a forma de o homem se manter, além de configurar a forma de ele definir e orientar suas necessidades. Necessidades que, uma vez satisfeitas, repõem, ao infinito, novas necessidades; inclusive, na medida em que a produção se enriquece, a produtividade aumenta e, portanto, o trabalho se sofisticava. Repõem e renovam necessidades não propriamente materiais, mas abstratas, espirituais, que aparecem, também elas, como resultado da atividade produtiva, tendo em vista o fato de que o marco inicial desse movimento é a relação estabelecida entre o ser humano e o meio natural. É um movimento que define a própria consciência humana, o que nos remete [...] à percepção de que é o ser social que produz a consciência, e não o contrário (Marx, 2015, p. 14-15).

Desse modo, ao aproximarmos a categoria freireana de práxis com a concepção savianiana de trabalho educativo, percebemos que ambas se ancoram numa ideia de ação humana que, enquanto transforma a realidade, transforma também o próprio sujeito que nela atua, e ainda o faz de modo consciente, situado e historicamente determinado. De forma complementar, Paulo Freire compreende que “[...] a palavra humana imita a palavra divina: é criadora” (2014, p. 17), e com isso afirma que o ato educativo não é simples transmissão, mas um modo de inserir-se criticamente no mundo para recriá-lo. Ou seja, aprender significa produzir sentidos e posicionar-se politicamente diante da vida social. Já Saviani, ao sistematizar o papel do conteúdo escolar, ressalta que “[...] a educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (2008, p. 13), destacando que a instrução não é um ornamento, mas o próprio meio pelo qual homens e mulheres se reconhecem como seres sociais. Nesse sentido, convém observar que a aproximação entre Freire e Saviani se faz não pela identidade absoluta de perspectivas, mas pela convicção comum de que o trabalho docente é um trabalho sobre a formação humana, que exige rigor, consciência crítica e engajamento ético. Assim, ao problematizar o cotidiano escolar, ambos mostram que ensinar é uma experiência profundamente política, uma vez que incide sobre o modo como os estudantes aprendem a compreender o mundo, a intervir nele, a se responsabilizar pelo outro e a não aceitar a desumanização como destino. Logo, a pedagogia crítica construída por esses autores evidencia que o professor, longe de ser mero executor de técnicas, é sujeito de um processo histórico que requer posicionamento, intencionalidade e compromisso com a emancipação humana.

Assim, ao observarmos o movimento histórico das pedagogias críticas e sua tensão permanente com o avanço das racionalidades neoliberais na educação, percebemos que a disputa pelo sentido da formação se torna cada vez mais intensa e cotidiana, atravessando a organização curricular, as expectativas institucionais e até a forma como os professores compreendem o próprio lugar que ocupam na escola. Não se trata, portanto, apenas de uma divergência teórica, mas de uma disputa concreta sobre o que deve ser produzido no interior da atividade educativa, sobretudo porque essa atividade está enraizada em um tipo de trabalho que, como lembra Saviani (2011), produz diretamente formas de existência e modos de ser. Por isso, quando ele afirma que “[...] a natureza humana não é

dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica” (p. 33), evidencia que o processo pedagógico não pode ser reduzido a protocolos prescritivos, já que educar implica participar da constituição simbólica e material da humanidade em cada sujeito. E ainda, esse caráter profundamente humano da prática educativa ganha outras camadas quando Freire, ao iniciar uma de suas reflexões, nos lembra que “[...] um pensador comprometido com a vida, não pensa ideias, pensa a existência” (2014, p. 7), revelando que a prática pedagógica exige coragem política e abertura para o outro, algo que não cabe em rotinas mecanizadas. Assim, a tensão entre liberdade e controle, sempre presente nos sistemas de ensino contemporâneos, mostra que a defesa de uma pedagogia crítica depende tanto da recuperação do sentido coletivo da escola quanto da reafirmação da autonomia docente, que não pode ser subsumida por roteiros prontos, mecanismos avaliativos estritos ou instrumentos de controle pedagógico. Neste sentido, a disputa por esse lugar não é meramente filosófica, mas vital, porque diz respeito à própria possibilidade de formar sujeitos que pensem, sintam e atuem no mundo de maneira crítica, criadora e comprometida com a transformação social.

De modo ainda mais abrangente, quando retomamos a prática docente como expressão concreta das tensões entre hegemonia e emancipação, percebemos que o professor atua, cotidianamente, em um campo marcado por disputas simbólicas e materiais que ultrapassam o espaço físico da escola e se desdobram na forma como cada sujeito interpreta o mundo e age sobre ele. Por isso, vale destacar que compreender o trabalho educativo sob uma perspectiva marxista, tal como fazem Freire e Saviani, implica reconhecer que a docência está enraizada nas relações sociais de produção e, portanto, não pode ser analisada como ato isolado, mas como parte de um processo histórico que determina, condiciona e, ao mesmo tempo, abre possibilidades de resistência. Em tempo, é por essa razão que Freire (1992) enfatiza que “[...] não existe ensino neutro, porque toda prática educativa se move em direção a determinados propósitos sociais e políticos” (p. 83), lembrando-nos que cada decisão pedagógica – desde a seleção dos conteúdos até a forma como se organiza o diálogo em sala de aula – está comprometida com um projeto de mundo. E ainda, quando analisamos a crítica histórica feita por Saviani à pedagogia brasileira, percebemos que, segundo ele, “[...] a concepção freireana representou uma inflexão estruturante na pedagogia crítica ao articular formação humana e consciência política” (2013, p. 383), o que significa reconhecer que o professor não é apenas um mediador de conteúdos, mas um trabalhador que produz sentido, consciência e humanidade no interior das condições concretas de sua época. Dessa forma, é possível notar que a prática docente se constitui como uma atividade sempre tensionada entre a reprodução e a transformação, entre a adaptação ao que está posto e o esforço constante de criar brechas para que os estudantes possam perceber as contradições que estruturam a sociedade. Ou seja, a docência crítica exige que o professor faça escolhas que não são meramente técnicas, mas profundamente políticas, e que, ao fazê-las, coloque em movimento sua própria

historicidade, sua experiência de vida, suas leituras de mundo e seu compromisso ético com a emancipação humana. Assim, à medida que entendemos que esse trabalho não é neutro nem periférico, mas central para a formação das consciências, compreendemos também que sua potência emancipadora não está apenas nas teorias, mas, sobretudo, no modo como o professor se posiciona, interpreta e intervém, produzindo práticas que, mesmo pequenas, podem desestabilizar a lógica dominante e abrir espaço para outras formas de viver, pensar e aprender. Em consequência disso, pode-se afirmar que o trabalho docente, quando assumido em sua dimensão histórica, crítica e transformadora, torna-se uma das forças mais significativas na luta por uma sociedade que não naturalize a desigualdade, que não aceite a desumanização e que compreenda a educação como prática de liberdade.

Contra uma concepção tendenciosamente estreita de educação e da vida intelectual, cujo fim obviamente é manter o proletariado ‘no seu lugar’, Gramsci argumentou, enfaticamente, há muito tempo, que ‘não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual – o homo faber não pode ser separado do homo sapiens. Também fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual; ele é, em outras palavras, um “filósofo”, um artista, um homem com sensibilidade; ele partilha uma concepção do mundo, ele tem uma linha consciente de conduta moral, e portanto contribui para manter ou mudar a concepção do mundo, isto é, para estimular novas formas de pensamento (Antunes e Pinto, 2017, p. 108).

Desse modo, ao considerarmos a prática docente como ação concreta, situada e profundamente histórica, torna-se inevitável reconhecer que o trabalho do professor não se reduz à execução de tarefas técnicas, mas constitui um ato político que articula dimensões éticas, materiais e coletivas, envolvendo escolhas, disputas e compromissos que se renovam no cotidiano escolar. Assim, à medida que o docente se insere no movimento vivo da sociedade, ele também se torna sujeito capaz de ler e reler criticamente o mundo, reinterpretando sua própria ação pedagógica como parte de uma dinâmica maior de luta por condições dignas de existência. Paulo Freire, ao enfatizar o caráter interveniente da educação, afirma de forma incisiva: “[...] ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (2014, p. 34), mostrando que não há neutralidade possível quando se trata de formar sujeitos que vivem, trabalham e resistem em contextos marcados por desigualdades profundas. Além disso, convém observar que a centralidade ontológica do trabalho humano, elemento que aproxima Freire e Saviani, evidencia que o professor atua sempre sobre bases históricas concretas, nas quais se articulam condições objetivas e projetos formativos. A título de ilustração, Saviani compreende que o trabalho educativo demanda organizar, transmitir e problematizar conteúdos por meio da cultura sistematizada, e por isso afirma que “[...] é preciso que a escola ofereça aos alunos o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos” (2010, p. 29), destacando que esse acesso não é espontâneo, mas exige mediação intencional e rigorosa. Logo, o ato pedagógico não pode ser

reduzido ao improviso ou ao espontaneísmo, pois requer um gesto consciente, fundamentado e, sobretudo, politicamente situado. Assim sendo, quando aproximamos Freire e Saviani, percebemos que ambos convergem na defesa de um professor que lê criticamente as condições sociais e assume sua prática como parte da luta pela emancipação humana, recusando visões tecnicistas que transformam o trabalho docente em mera execução de procedimentos. Dessa forma, a prática educativa se torna gesto de resistência cotidiana, pois afirma, contra o utilitarismo pragmático, a necessidade de uma formação integral, capaz de promover consciência, historicidade e projeto coletivo. Dito isso, é importante destacar que, nesse contexto, a historicidade do docente não é simples componente biográfico, mas força estruturante que lhe permite compreender-se como sujeito que transforma e é transformado pelo trabalho vivo da educação. E, por isso mesmo, torna-se possível afirmar que a docência, longe de ser desempenho mecânico, constitui um dos espaços privilegiados da luta pelo humano, no qual consciência crítica e intervenção no mundo se entrelaçam de maneira indissociável.

Neste sentido, ao avançarmos para uma leitura mais fina da prática docente crítica, torna-se evidente que a autonomia, longe de ser um atributo espontâneo, nasce do encontro entre rigor intelectual, leitura do mundo e responsabilidade ética, elementos que se entrelaçam no cotidiano escolar e reclamam uma ação docente que acolhe tensões, revisões e contradições sem medo de reposicionamentos. Convém ressaltar que é justamente nesse horizonte que Paulo Freire sustenta, dentro de sua reflexão sobre a prática educativa, que “[...] ensinar exige apreensão da realidade” (2014, p. 8), e essa formulação nos convoca a pensar que a sala de aula não é apenas espaço de transmissão, mas de escuta cuidadosa e interpretação permanente das condições concretas que estruturam a vida dos estudantes. Além disso, quando observamos como a crítica se tornou, ao longo da história, uma ferramenta essencial na formação docente emancipadora, percebemos que muitos desses processos se materializam por mediações complexas. Por isso, Dermeval Saviani afirma: “[...] o movimento do conhecimento é a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato” (2011, p. 137). Logo, ao reunir esses dois gestos teóricos – o da apreensão crítica da realidade e o da mediação rigorosa do conhecimento – compreendemos que a construção da autonomia não se reduz a proclamações discursivas, mas emerge de práticas incorporadas, de conflitos que exigem posicionamento, de escolhas pedagógicas que reconhecem os estudantes como sujeitos históricos, e de uma disposição contínua para reelaborar o próprio ato de ensinar em diálogo com as demandas do presente.

Em tempo, à medida que aprofundamos a compreensão acerca da autonomia docente dentro de uma perspectiva crítica, percebemos que essa autonomia não é fruto de atitudes isoladas ou escolhas meramente individuais, mas sim resultado de um processo histórico de formação que envolve leitura rigorosa da realidade, apropriação crítica do conhecimento e compromisso ético com o outro, elementos que se entrelaçam cotidianamente na dinâmica viva da escola. Além disso, convém observar

que, ao contrário de certos discursos contemporâneos que tentam reduzir o professor a um executor de tarefas previamente estabelecidas, a pedagogia crítica oferece um horizonte no qual a autonomia é entendida como potência de intervenção no mundo, implicando responsabilidade, abertura ao diálogo e capacidade de problematizar o já dado. É por esse motivo que Paulo Freire, ao discutir a complexidade do ato de ensinar, enfatiza que “[...] ensinar exige apreensão da realidade” (2014, p. 8), lembrando que a prática educativa exige que o professor compreenda profundamente as condições materiais, culturais e simbólicas que estruturam a vida dos estudantes. E ainda, quando voltamos o olhar para a reflexão de Dermeval Saviani, percebemos que a formação crítica do docente está intrinsecamente ligada ao movimento do conhecimento, que, segundo o autor, “[...] é a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato” (2011, p. 137), deixando evidente que a autonomia não nasce do improviso, mas de um trabalho intelectual que transforma a experiência imediata em compreensão articulada do real. Dessa forma, ao colocarmos Freire e Saviani em diálogo, constatamos que a autonomia docente se configura como construção histórica e política, que requer não apenas domínio teórico, mas também capacidade de analisar contradições, enfrentar tensões, reorganizar trajetórias e criar novas estratégias pedagógicas em resposta às demandas vivas do presente. De fato, torna-se possível afirmar que o professor autônomo, para esses autores, não é aquele que age solitariamente, mas aquele que, sustentado por rigor teórico e compromisso ético, reconhece-se como parte de uma coletividade que luta pela humanização, pela democratização do conhecimento e pela construção de práticas educativas que ultrapassem o imediatismo, o tecnicismo e o esvaziamento político que marcam grande parte das reformas educativas contemporâneas.

[...] a plena realização da potência formativa da escola reside na possibilidade de que ela opere como um experimento crucial, decisivo, vitalizador, para aqueles que a produzem, estando juntos no seu fazer cotidiano. Portanto, se queremos uma escola capaz de acionar em nós nossas melhores potências, aquilo pelo qual devemos lutar está inevitavelmente nucleado na garantia de um espaço escolar entendido como espaço de elaboração coletiva, um espaço em que a autonomia não seja entendida como prerrogativa individual, mas como construção colegiada e solidária. E se há algo que não ajuda nesse processo é plantar a suspeição no chão da escola, judicializando suas relações e práticas, e impondo, deste modo, que ela viva sob a intervenção de quem dela não participa (Frigotto, 2017, p. 74-75).

De modo complementar aos argumentos já desenvolvidos, torna-se cada vez mais evidente que a construção de uma pedagogia crítica do trabalho docente exige a compreensão profunda de que o processo formativo não se desvincula das condições históricas nas quais professores e estudantes estão inseridos, e ainda, é importante reconhecer que a prática docente, quando se afirma como prática social, não pode abdicar da articulação entre teoria e ação, reflexão e materialidade, palavra e transformação. É exatamente por isso que Paulo Freire, ao explicitar os fundamentos da ação cultural emancipadora, afirma que “[...] é impossível conceber a conscientização de forma correta [...] fora da unidade teórico-

prática, reflexão-ação” (2014, p. 180), indicando que o trabalho educativo, para ser profundamente humano, deve integrar análise crítica e engajamento político com o mundo vivido pelos sujeitos. Em diálogo com essa perspectiva, Dermeval Saviani enfatiza que a escola, longe de se constituir como um espaço meramente adaptativo, precisa assumir seu compromisso histórico com a transmissão crítica dos conhecimentos, de modo que “[...] a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos [...] considera a difusão de conteúdos [...] tarefa primordial do processo educativo” (Saviani, 2008, p. 91), lembrando que a apropriação sistemática do saber acumulado é condição para que as classes trabalhadoras possam compreender, enfrentar e transformar as estruturas que produzem desigualdade e opressão. Dessa forma, à medida que aproximamos as contribuições desses autores, percebemos que a centralidade do conhecimento, aliada à práxis crítica, constitui o eixo articulador de uma pedagogia verdadeiramente emancipadora, capaz de fortalecer o professor como sujeito histórico que, mesmo em meio às contradições e limites do presente, reafirma a potência política da educação como campo de disputa, resistência e criação coletiva de possibilidades futuras.

Na verdade, ao avançarmos na articulação entre crítica pedagógica e projeto emancipador, torna-se inevitável reconhecer que a formação docente, quando atravessada por políticas de controle e currículos prescritivos, é muitas vezes esvaziada de seu potencial político, pois tende a reduzir o professor a mero executor de orientações externas, sem que ele possa elaborar leituras próprias da realidade educacional. Assim, é nesse sentido que Freire (2014) adverte, ao refletir sobre os limites de abordagens despolitizadas, que “[...] uma conscientização que se daria na intimidade de seminários, mais ou menos asséptica, que não teria nada que ver com nenhum compromisso de ordem política, é irreal e perigosa” (p. 37), lembrando que qualquer tentativa de neutralizar o papel social do educador acaba por reforçar a lógica de domesticação que recusa ao professor a condição de sujeito crítico. Além disso, ao pensarmos o modo como a teoria crítica pode orientar práticas concretas de resistência, Saviani oferece uma formulação contundente quando afirma: “[...] a pedagogia revolucionária é crítica. E, por ser crítica, sabe-se condicionada [...] reconhece ser ela elemento secundário e determinado, mas nem por isso deixa de ser instrumento importante no processo de transformação da sociedade” (2008, p. 53), reafirmando que o docente, mesmo inserido em estruturas limitantes, não está condenado à passividade, podendo transformar seu fazer cotidiano em espaço de disputa política e recriação pedagógica. Assim, ao articular essas perspectivas, compreendemos que a formação crítica exige um compromisso permanente com a leitura histórica das condições de trabalho docente, com a capacidade de dialogar com a comunidade escolar e, sobretudo, com a coragem de desestabilizar práticas cristalizadas, construindo alternativas que devolvam ao professor o direito de pensar, decidir, propor e transformar, condição indispensável para que a educação pública não se converta em mero rito burocrático, mas permaneça espaço vivo de produção de consciência e de reinvenção do mundo.

Dentro desse contexto, torna-se evidente que o professor, situado nas tensões vividas pela escola contemporânea, não apenas reage às pressões externas, mas pode se constituir como agente de transformação capaz de romper com as lógicas utilitaristas que tentam capturar o sentido público da educação, impondo formatos instrumentais que estreitam o horizonte formativo. E ainda, convém observar que essa atuação crítica não nasce de uma postura voluntarista, mas se enraíza na percepção de que todo ato pedagógico é, simultaneamente, intervenção cultural e gesto político; ou seja, nunca é neutro, pois se engendra dentro de condições históricas que o professor precisa compreender para poder transformá-las. Paulo Freire relembra esse princípio ao afirmar que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (2014, p. 28), indicando que a docência emancipa justamente quando se recusa a reduzir o estudante a receptor passivo e, ao contrário, o convoca a participar ativamente da criação de sentidos, da leitura crítica do mundo e da construção compartilhada do saber. Além disso, quando observamos a pedagogia crítico-social dos conteúdos, percebemos que Saviani amplia essa discussão ao afirmar que “[...] a proposta de socialização do saber elaborado é a tradução pedagógica do princípio mais geral da socialização dos meios de produção” (2011, p. 72), deixando claro que o trabalho docente não está dissociado das relações estruturais que configuram o próprio processo social. Além disso, torna-se possível compreender que o professor, ao dominar rigorosamente o conhecimento e ao organizar práticas que não se curvam a interesses mercantis, transforma a sala de aula em território de resistência, disputa simbólica e criação de possibilidades históricas, reafirmando que a escola não é mero espaço de adestramento para o mercado, mas sim campo privilegiado para a humanização, para o pensamento crítico e para a formação integral dos sujeitos.

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo? (Freire, 2014, p. 61-62).

Assim, enquanto se reconhece que a ação docente é atravessada por inúmeras determinações estruturais, também se compreende que ela conserva frestas de criação capazes de deslocar sentidos, provocar perguntas e instaurar outras formas de viver o conhecimento na escola. E ainda, quando o professor assume essa posição crítica, ele passa a produzir mediações que não aceitam o mundo como algo dado, mas o tratam como obra histórica em permanente transformação, o que o aproxima daquilo que Paulo Freire (2014) descreve quando afirma que “[...] a conscientização envolve a constante

clarificação do que fica escondido dentro de nós, enquanto nos movemos no mundo” (p. 121). Desse modo, a prática pedagógica deixa de ser apenas repetição de conteúdos e começa a funcionar como espaço de disputa simbólica, de elaboração de consciência e de formação política, algo fundamental em contextos onde a mercantilização tenta converter o professor em executor de tarefas padronizadas. Nessa linha, vale lembrar que, como ressalta Dermeval Saviani, “[...] a educação, enquanto prática social, só encontra sentido pleno quando se articula ao movimento histórico mais amplo que produz e reproduz a vida social” (2011, p. 17), indicando que o trabalho docente não pode ser reduzido a técnicas neutras, porque está sempre implicado em projetos de sociedade. Por isso, ao problematizar a realidade com seus estudantes, o professor não apenas promove aprendizagens cognitivas, mas também instiga uma leitura crítica do mundo, o que o torna um mediador cultural que intervém, historicamente situado, nas tensões entre dominação e emancipação presentes no cotidiano escolar.

Além disso, quando observamos o papel do professor como intelectual crítico e trabalhador da cultura, percebemos que sua intervenção cotidiana, embora muitas vezes silenciosa, constitui uma forma de disputa simbólica contra a mercantilização da escola, pois sua ação pedagógica opera justamente na contramão da lógica que reduz o ensino a eficiência técnica e controle. Assim, enquanto reorganiza conteúdos, mobiliza debates ou problematiza desigualdades, o docente realiza um trabalho que é estruturalmente contra-hegemônico¹⁴, já que conecta o conhecimento escolar às condições materiais e históricas que produzem injustiças. Nesse sentido, convém observar que Freire (2014) lembra que “[...] a educação para a decisão, para a responsabilidade social e política exige reconhecer que o saber democrático jamais se incorpora autoritariamente” (p. 16), e essa afirmação reforça o papel ativo do professor como mediador de práticas formativas comprometidas com a crítica e com a liberdade substantiva. Do mesmo modo, cumpre salientar que quando a ação docente se articula à historicidade e às contradições sociais, ela se torna também uma forma de resistência estruturada, pois, como afirma Saviani numa defesa contundente da escola pública, “[...] a vinculação entre interesses populares e educação é explícita, e os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade” (2011, p. 73). A partir dessas referências, percebe-se que a docência crítica, para além de um gesto

¹⁴ O docente realiza um trabalho que é estruturalmente contra-hegemônico porque, mesmo inserido em um contexto educacional crescentemente utilitarista – marcado pela padronização, pela lógica do desempenho e pela subordinação da escola às demandas imediatas do mercado – sua prática carrega a potência de afirmar a formação humana integral, o diálogo e a criticidade. Para Paulo Freire, ensinar é sempre um ato político, pois “[...] não há neutralidade na educação: ou se trabalha pela domesticação, ou pela liberdade” (Freire, 1996, p. 23), indicando que o professor pode resistir ao reducionismo tecnocrático por meio da problematização da realidade, da escuta sensível e da construção coletiva do conhecimento. Saviani, em complementaridade, sustenta que a tarefa educativa só se realiza plenamente quando visa “[...] apropriar aos educandos os instrumentos culturais necessários à sua humanização” (Saviani, 2008, p. 54), o que implica confrontar modelos que pretendem transformar o ensino em mera adestramento funcional. Assim, mesmo sob pressões utilitaristas, o docente pode exercer um trabalho contra-hegemônico ao promover a mediação crítica do conhecimento, recuperar o sentido público da escola e reafirmar a educação como espaço de emancipação humana. Ver: Freire, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996; Saviani, D. *Escola e Democracia*. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

técnico, é uma prática que reconstrói sentidos, reposiciona narrativas e desnaturaliza desigualdades, permitindo que os estudantes compreendam seu lugar no mundo não como destino, mas como possibilidade de intervenção coletiva e histórica, o que dá ao professor um lugar central na permanente disputa entre mercantilização e emancipação.

Ademais, ao avançarmos para uma compreensão mais densa das metamorfoses da docência diante das pressões neoliberais, torna-se evidente que a disputa pelo sentido da prática educativa envolve, ao mesmo tempo, as condições objetivas de trabalho e a constituição subjetiva do professor como intelectual crítico, e é justamente nesse ponto que a crítica educacional encontra sua força analítica, pois quando o projeto hegemônico tenta reduzir a escola à “prestadora de serviços”, como observa Apple (1999) ao afirmar que “[...] a luta sobre o conhecimento oficial é sempre também uma luta sobre quem pode defini-lo e controlá-lo” (p. 45), percebemos que o ataque à autonomia docente não é um efeito colateral, mas um eixo estruturante das reformas empresariais. Além disso, a leitura de McLaren reforça a ideia de que a pedagogia crítica não pode abdicar da denúncia das formas sutis de colonização do cotidiano escolar; não por acaso, ele adverte: “[...] a tarefa da pedagogia crítica é revelar como as relações de poder se infiltram nos espaços aparentemente neutros da vida educacional” (2005, p. 62), e esse alerta nos permite compreender que a docência, longe de ser uma atividade meramente técnica, é atravessada por disputas simbólicas, políticas e econômicas que moldam, tensionam e reposicionam o lugar do professor em meio a plataformas digitais, protocolos padronizados e pressões performativas. Desse modo, o debate não se limita à crítica das políticas, mas exige entender a forma como o professor ressignifica esses comandos, adapta-se, resiste a todas as formas de pressão e se reinventa, mantendo viva uma ética de compromisso formativo que afirma a educação como prática social transformadora e não como simples engrenagem de produção de resultados.

A democratização não é entendida como a necessidade de inserção das crianças do povo nas formas simbólicas, no universo dos saberes socialmente construídos e das grandes obras-primas da humanidade. Ao contrário, ela passa a ser concebida como adequação das ofertas educativas às ‘necessidades’ individuais e às demandas do mercado, o que reduz o papel da escola a uma espécie de prestação de serviços personalizados. O professor, nesse modelo, deixa de ser transmissor e mediador do saber para tornar-se ‘facilitador’, ‘treinador’, gestor de atividades e executor de dispositivos pedagógicos orientados para resultados. Nesse esquema, adequado ao contexto econômico liberal, a escolaridade transforma-se num self-service em que o aluno apresenta uma ‘demanda’ e o professor oferece uma ‘resposta’, convertendo o trabalho educativo em operação técnica submetida às lógicas utilitaristas que reconfiguram profundamente a prática docente (Laval, 2019, p. 288-289).

Desse modo, é importante reconhecer que a prática pedagógica emancipadora, quando situada no interior de relações sociais marcadas por desigualdades históricas, só pode se realizar plenamente se o professor assumir sua condição de trabalhador da cultura, isto é, alguém que produz sentidos,

interpreta o mundo e o reconfigura por meio da mediação crítica com seus estudantes, e, desse modo, desafia a lógica tecnocrática que tenta reduzir o ensino à mera aplicação de protocolos; por isso, torna-se decisivo compreender que, como afirma Freire (1996), “[...] ensinar exige pensar certo, e pensar certo exige ruptura com a lógica que naturaliza a opressão” (p. 42), levando o docente a assumir um compromisso ético com a transformação social. E ainda, cabe observar que a resistência pedagógica não se dá apenas em grandes gestos, mas no cotidiano, nas escolhas metodológicas, na forma como o professor lê a realidade junto com seus alunos, construindo com eles a consciência de que “[...] o currículo nunca é neutro”, como declara Apple (1999, p. 23), criando oportunidades para que os estudantes compreendam criticamente o mundo que os cerca. Nesse sentido, e de forma complementar, o professor que problematiza a cultura escolar, que questiona as estruturas excludentes e que cria condições para uma leitura crítica do mundo realiza, em si mesmo, um gesto político de grande relevância, pois transforma a sala de aula em território de disputa simbólica e de construção coletiva de conhecimento. Assim, ao atuar como sujeito histórico situado, ele inaugura possibilidades de emancipação intelectual ao mesmo tempo em que contesta os mecanismos de mercantilização que reduzem a educação à sua utilidade imediata.

Neste sentido, torna-se cada vez mais evidente que a resistência do professor diante das forças de mercantilização da educação não se limita ao enfrentamento explícito das políticas, mas se realiza principalmente na forma como ele reorganiza o cotidiano pedagógico para recuperar a densidade humana e histórica que o neoliberalismo tenta apagar. Paulo Freire (1996), ao discutir a relação entre educação e liberdade, argumenta que o docente precisa assumir um compromisso ético com a leitura crítica do mundo, pois a formação emancipadora nasce justamente da recusa de uma prática acomodada às determinações externas. Dessa forma, o professor atua como um sujeito que transforma a sala de aula em espaço de conscientização e problematização, e não em local de repetição mecânica. De modo complementar, Saviani (2008) reforça que a tarefa educativa exige a apropriação rigorosa do conhecimento historicamente produzido, já que a transformação social não ocorre apenas por intenções generosas, mas pela mediação sistemática entre teoria e prática. Por isso, a ação docente que valoriza conteúdos culturais sólidos, trabalhados de modo crítico e articulados às contradições da realidade, constitui uma forma concreta de resistência à lógica utilitarista. Em consequência disso, podemos afirmar que a docência emancipada não é um gesto isolado, mas um trabalho político-pedagógico contínuo, que combina lucidez teórica, enraizamento histórico e compromisso com a formação integral dos estudantes, produzindo uma força capaz de contrapor-se, dia após dia – nas atividades diárias realizando reflexão-ação contextualizada historicamente – à captura empresarial dos sentidos da educação pública.

Desse modo, e ainda articulando o conjunto dos argumentos desenvolvidos, vale destacar que tanto Freire quanto Saviani oferecem bases teórico-políticas para compreender o professor como um intelectual cuja prática é marcada simultaneamente por limites estruturais e possibilidades transformadoras. Para Freire, o educador só alcança sua plena potência quando compreende que ensinar é um ato político no qual se disputa a direção do mundo, o que significa que a formação crítica não nasce de neutralidade, mas da coragem de assumir uma pedagogia comprometida com a justiça social. Nesse sentido, o diálogo, a problematização e a leitura crítica da realidade não são recursos metodológicos, mas fundamentos de uma visão de mundo que recusa a reprodução do existente. Saviani, por sua vez, ao desenvolver a pedagogia histórico-crítica, enfatiza que a educação é prática social mediadora, situada na totalidade histórica, e que, por isso, cabe ao professor organizar o ensino de maneira que os estudantes compreendam a origem, a lógica e a função do conhecimento, apropriando-se dele como instrumento de intervenção. Dessa forma, quando colocamos ambos os autores em diálogo, percebemos que a ação docente emancipa na medida em que integra conteúdo sólido, reflexão crítica e presença política, criando um espaço pedagógico capaz de resistir à mercantilização, afirmar a dignidade do trabalho educativo e abrir aos estudantes a possibilidade de uma formação realmente humana, criadora e histórica. Assim, o professor torna-se mediador de futuro: alguém que, mesmo sob condições adversas, insiste em manter viva a capacidade de pensar, sonhar e transformar, afirmação de que a educação, quando crítica, não apenas explica o mundo, mas o reinventa.

4 CONCLUSÃO

Ao longo do percurso analítico desenvolvido no artigo, tornou-se claro que a chamada escola utilitarista não é apenas uma metáfora crítica, mas a expressão concreta da racionalidade mercantil que se infiltra de forma capilar nas políticas, na gestão e no cotidiano das instituições educativas. As reformas orientadas por metas, competências, desempenho e responsabilização, os mecanismos de avaliação padronizada e a plataformização do trabalho docente compõem um cenário em que a escola é progressivamente convertida em organização gerencial, alinhada a parâmetros empresariais de eficiência e controle. Nesse contexto, o professor é deslocado de sua condição de intelectual crítico para a posição de executor de tarefas, monitorado por indicadores, algoritmos e relatórios que moldam tempos, gestos e expectativas, ao mesmo tempo em que fragilizam sua autonomia e corroem a densidade humana da prática educativa.

Ao articular a crítica marxista à centralidade ontológica do trabalho com as contribuições de Freire e Saviani, foi possível compreender que a docência não pode ser reduzida a uma função técnica, pois se configura como trabalho não material, histórico e formativo, cujo objeto é a produção da própria

humanidade em cada sujeito. Isso significa reconhecer que o professor atua num campo de forças marcado por contradições estruturais: de um lado, a pressão produtivista, que tenta transformar o ensino em prestação de serviços educacionais ajustados ao mercado; de outro, a exigência ético-política de promover autonomia, consciência crítica e formação integral. Esse tensionamento revela que o trabalho docente é, ao mesmo tempo, determinado pelas condições materiais e aberto à possibilidade de resistência, já que toda prática educativa envolve escolhas, intencionalidades e projetos de sociedade.

Os aportes da pedagogia crítica e da pedagogia histórico-crítica permitiram, ainda, explicitar que a educação não é neutra: toda prática pedagógica se orienta por determinados propósitos sociais e políticos, mesmo quando tenta ocultá-los sob a linguagem da técnica ou da inovação. Logo, ao recolocar a transmissão crítica do conhecimento elaborado como tarefa central da escola, e ao insistir na inseparabilidade entre teoria e prática, esses referenciais reafirmam que o professor é um trabalhador da cultura, alguém que produz sentidos, organiza o acesso aos saberes historicamente acumulados e os articula às experiências concretas dos estudantes. Com isso, torna-se evidente que resistir à lógica utilitarista passa, necessariamente, por defender a escola como espaço de socialização crítica dos conhecimentos, e não como self-service de competências fragmentadas orientadas por demandas mercadológicas.

A análise das condições contemporâneas do trabalho docente – marcadas por intensificação, precarização, vigilância e plataformização – mostrou que a captura neoliberal não se dá apenas no plano institucional, mas penetra profundamente na subjetividade dos professores, gerando sentimentos de insuficiência, esvaziamento do sentido do trabalho e desgaste psíquico. Entretanto, ao mesmo tempo, o estudo revelou que essas mesmas condições não eliminam a possibilidade de ação contra-hegemônica. Ao organizar o ensino de forma a conectar conteúdos sólidos com a leitura crítica da realidade, ao problematizar os currículos prescritos, ao recusar práticas que tratam os estudantes como recipientes passivos e ao preservar tempos de estudo, diálogo e reflexão, o professor reinscreve sua prática em uma lógica de práxis, abrindo frestas de emancipação dentro de estruturas marcadas pelo controle e pela performatividade.

Os achados do artigo indicam, assim, que a construção de práticas pedagógicas resistentes não se apoia em gestos heroicos isolados, mas em um trabalho cotidiano de leitura do mundo, mediação rigorosa do conhecimento e compromisso ético com a dignidade dos sujeitos. Isso envolve, por exemplo, transformar a sala de aula em espaço de problematização das desigualdades e dos conflitos sociais, promover a participação ativa dos estudantes na produção de sentidos, articular teoria e experiência de forma consciente, revalorizar o planejamento coletivo e fortalecer vínculos com projetos de escola que se reconheçam como instâncias de formação integral. Ao agir dessa maneira, o

professor desloca a centralidade das métricas para o processo formativo, tensiona a naturalização das reformas empresariais e recupera a dimensão político-pedagógica de seu trabalho.

Outro elemento fundamental que emerge da pesquisa é a compreensão de que a autonomia docente, longe de ser atributo individual, constitui-se como construção histórica, coletiva e colegiada. Em meio à expansão da nova gestão pública e dos dispositivos de responsabilização individual, a defesa de uma autonomia entendida como responsabilidade partilhada – ancorada em coletivos de professores, em projetos político-pedagógicos críticos e em práticas de estudo e planejamento comuns – mostra-se caminho decisivo para enfrentar a fragmentação e o isolamento produzidos pela racionalidade gerencial. Nesse sentido, as experiências de resistência mais potentes são aquelas em que o docente não se percebe como sujeito solitário, mas como parte de uma comunidade que luta pela humanização da escola, pela democratização do conhecimento e pela preservação de espaços de debate, dúvida e criação.

Desse modo, os resultados da pesquisa permitem afirmar que, mesmo imerso em estruturas atravessadas pela lógica da mercadoria e do ensino utilitarista, o professor conserva a capacidade de afirmar a educação como prática de liberdade quando assume o ensino como intervenção no mundo, orientada por um projeto de emancipação humana. Ao conjugar rigor teórico, leitura histórica da realidade e compromisso ético-político, ele transforma o cotidiano escolar em campo de disputa simbólica e material, no qual o currículo, a avaliação, as metodologias e as relações pedagógicas deixam de ser simples instrumentos de adaptação para se converterem em meios de produção de consciência crítica. Assim, o trabalho docente, entendido como práxis histórica e social, revela-se não apenas como alvo da racionalidade utilitarista, mas como uma das forças mais significativas na luta por uma escola pública que não naturalize a desigualdade, não aceite a desumanização e reafirme, em cada gesto pedagógico, a possibilidade de um outro mundo possível.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2005.
- ANTUNES, R. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2006.
- ANTUNES, R. O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2017.
- ANTUNES, R. O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, R.; PINTO, J. A. A precarização estrutural do trabalho docente. São Paulo: Boitempo, 2017.
- APPLE, M. W. Educating the “Right” Way: Markets, Standards, God, and Inequality. 2. ed. New York: Routledge, 2005.
- APPLE, M. W. Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age. New York: Routledge, 1999.
- APPLE, M. W. Educating the Right Way: Markets, Standards, God, and Inequality. New York: Routledge, 2003.
- APPLE, M. W. Global Crises, Social Justice, and Education. New York: Routledge, 2011.
- APPLE, M. W. Can Education Change Society? New York: Routledge, 2012.
- BARCELLOS JÚNIOR, W. et al. Abordagem freireana e BNCC – desenvolvimento do pensamento crítico, autonomia e consciência cidadã na educação básica brasileira. *ARACÊ*, [S. l.], v. 7, n. 8, p. e7667, 2025. DOI: 10.56238/arev7n8-284. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/7667>. Acesso em: 21 out. 2025.
- BARCELLOS JÚNIOR, W. et al. Léxico freireano e formação docente – vocabulário-conceito freireano na formação de professores como uma abordagem para a reinvenção crítica e emancipadora do currículo na educação básica. *OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA*, 23(6), e10438. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv23n6-157> Acesso em 21 de out. 2025.
- BALL, S. J. The Education Debate. Bristol: Policy Press, 2008.
- BALL, S. J. Education Policy and Social Class. London: Routledge, 2005.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2014.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Por uma “pedagogia do encontro” – vínculo, escuta, afeto e reconhecimento na relação professor-aluno na formação humanizada a partir das contribuições teóricas de Paulo Freire, bell hooks e Haim Ginott. *ARACÊ*, [S. l.], v. 7, n. 5, p. 21416–21459, 2025. DOI: 10.56238/arev7n5-025. Disponível em:

<https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4816>. Acesso em: 21 out. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Educação que interroga – o ato de ler como prática libertadora e a construção da consciência crítica na formação do sujeito a partir da perspectiva de Paulo Freire. *ARACÊ*, [S. l.], v. 7, n. 4, p. 15818–15848, 2025. DOI: 10.56238/arev7n4-014. Disponível em:

<https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4217>. Acesso em: 21 out. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. A convergência entre os ensinamentos de Paulo Freire e os princípios da educação decolonial: caminhos para a emancipação e resistência ao colonialismo educacional. *ARACÊ*, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 4914–4945, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-024. Disponível em:

<https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3131>. Acesso em: 21 out. 2025.

FELIPPE, J. N. de O. et al. A educação, o educador e o educando – A construção da autoestima positiva do discente negro a partir do olhar de Lélia Gonzalez e Bell Hooks. *OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA*, 23(11), e12224. Disponível em:

<https://doi.org/10.55905/oelv23n11-072> Acesso em 10 de nov. 2025

FELIPPE, J. N. de O. et al. A “Educação domesticada” na BNCC – análise da “pedagogia das competências” sob o olhar de Dermeval Saviani. *ARACÊ*, [S. l.], v. 7, n. 10, p. e8738, 2025. DOI: 10.56238/arev7n10-084. Disponível em:

<https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/8738>. Acesso em: 21 out. 2025.

FELIPPE, J. N. de O. et al. Novo ensino médio de novo? Entre avanços e retrocessos, as disputas do ensino médio no Brasil e a necessidade de romper com a lógica da “escola de passagem”. *ARACÊ*, [S. l.], v. 7, n. 9, p. e8398, 2025. DOI: 10.56238/arev7n9-263. Disponível em:

<https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/8398>. Acesso em: 21 out. 2025.

FELIPPE, J. N. de O. et al. Geração esquecida pelo letramento – a última fronteira do analfabetismo no Brasil: desafios, impactos e possibilidades de alfabetização tardia entre idosos em contextos de vulnerabilidade. *ARACÊ*, [S. l.], v. 7, n. 8, p. e7464, 2025. DOI: 10.56238/arev7n8-218.

Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/7464>. Acesso em: 21 out. 2025.

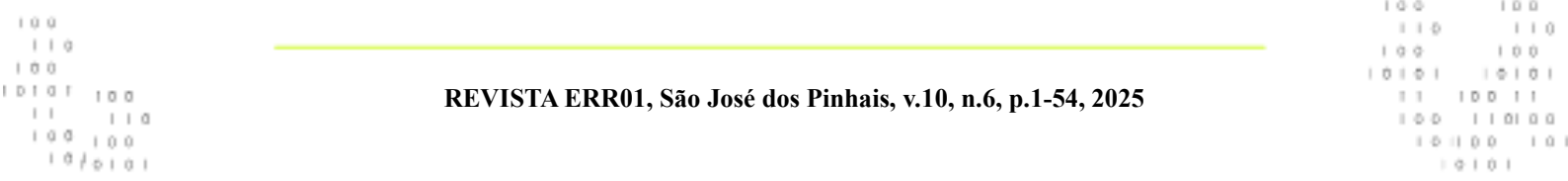
FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.



- FREIRE, P. Cartas a Cristina. São Paulo: UNESP, 2017.
- FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva. São Paulo: Cortez, 2010.
- FRIGOTTO, G. Educação e crise do capitalismo real. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIROUX, H. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- GIROUX, H. Pedagogia crítica no século XXI. São Paulo: Cortez, 2024.
- GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- GRAMSCI, A. Cartas do cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GRAMSCI, A. A questão meridional. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- LAVAL, C. L'école n'est pas une entreprise: le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public. Paris: La Découverte, 2004.
- MARX, K. O Capital: crítica da economia política. Livro I. São Paulo: Abril Cultural, 1972.
- MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MARX, K. Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858. São Paulo: Boitempo, 2015.
- MARX, K. A ideologia alemã. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MARX, K. O capital. Livro III. São Paulo: Boitempo, 1993.
- MCLAREN, P. Revolutionary Multiculturalism: Pedagogies of Dissent for the New Millennium. Boulder: Westview Press, 1997.
- MCLAREN, P. Capitalists and Conquerors: A Critical Pedagogy against Empire. Lanham: Rowman & Littlefield, 2005.
- MCLAREN, P. Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education. New York: Routledge, 2014.
- MCLAREN, P. Pedagogy of Insurrection: From Resurrection to Revolution. New York: Peter Lang, 2016.
- MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2007.

MINAYO, M. C. S. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Paulo Freire: do educador ao gestor – transformações da secretaria de educação às escolas públicas populares da América Latina. *Caderno Pedagógico*, 21(10), e9774. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-334> Acesso em 21 out. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Pedagogia dialógica – desafios e potencialidades da educação como prática da liberdade em Paulo Freire. *Caderno Pedagógico*, 21(13), e12120. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n13-264> Acesso em 21 out. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Entre a libertação e o engajamento – A influência de Paulo Freire na pedagogia transformadora de Bell Hooks. *Caderno Pedagógico*, 21(12), e10414. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n12-075> Acesso em 21 out. 2025.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIOLI, M. D. C. et al. Por uma “Autonomia Sistêmica Crítico-Dialógica”: proposição de um paradigma pedagógico híbrido para a educação básica integrando Paulo Freire e Dermeval Saviani. *REVISTA DELOS*, 18(68), e5632. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/rdelosv18.n68-143> Acesso em 21 de out. 2025.

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

WEBER, M. A objetividade do conhecimento nas ciências sociais. São Paulo: Cortez, 1949.