REVISTA ERR01 ISSN: 2595-1378

# EDUCAÇÃO EXCLUDENTE – ESCOLA PÚBLICA SOB CAPTURA EMPRESARIAL, CURRÍCULO ESVAZIADO E EXCLUSÃO PERFORMATIVA COMO NOVA LÓGICA DE GESTÃO EDUCACIONAL

# EXCLUDING EDUCATION – PUBLIC SCHOOL UNDER CORPORATE CAPTURE, HOLLOWED-OUT CURRICULUM, AND PERFORMATIVE EXCLUSION AS THE NEW LOGIC OF EDUCATIONAL MANAGEMENT

# EDUCACIÓN EXCLUYENTE – ESCUELA PÚBLICA BAJO CAPTURA EMPRESARIAL, CURRÍCULO VACÍO Y EXCLUSIÓN PERFORMATIVA COMO NUEVA LÓGICA DE GESTIÓN EDUCATIVA

https://doi.org/10.56238/ERR01v10n5-021

**Lucas Teixeira Dezem**
Doutorando em Direitos Coletivos e Cidadania
Instituição: Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP)
E-mail: lucastd19@hotmail.com

**Ana Cláudia Afonso Valladares-Torres**
Doutora em Enfermagem Psiquiátrica
Instituição: Universidade de Brasília (UnB)
E-mail: aclaudiaval@unb.br

**Nikolas Corrent**
Doutor em História
Instituição: Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
E-mail: nik_corrent@hotmail.com

**Veneranda Rocha de Carvalho**
Doutoranda em Educação/Currículo
Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)
E-mail: carvalho.veneranda@gmail.com

**Tiago Piñeiro Martins**
Doutor em Ciências da Educação
Instituição: Emil Brunner World University (EBWU)
E-mail: tiagopineiromartins@gmail.com

**Lucas Justino dos Santos**
Mestre em Educação
Instituição: Universidade Cidade de São Paulo (UNICID)
E-mail: lucas.justino@educa.campinas.sp.gov.br

ISSN: 2595-1378

**José Antônio dos Santos Filho**
Mestre em Psicologia
Instituição: Universidade Federal do Ceará (UFC)
E-mail: jantfilho20@gmail.com

**Victor Gabriel de Jesus Santos David Costa**
Doutorando em História
Instituição: História da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)
E-mail: victorgabriel605@outlook.com

**José Walber Ramos**
Especialista em Educação Profissional e Tecnológica
Instituição: Faculdade Campos Elíseos (FCE)
E-mail: walbercieke@hotmail.com

**Daniele Soares da Silva**
Mestra em Educação Profissional e Tecnológica
Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE)
E-mail: dani100soares@gmail.com

**Júlia Maria de Oliveira Campos**
Mestra em Direitos Humanos
Instituição: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
E-mail: contatojuliamcampos@gmail.com

**Francisco Alves Soares Neto**
Mestrando em Psicologia/Saúde e Processos Psicossociais
Instituição: Universidade Federal do Acre (UFAC)
E-mail: psi.netosoares@gmail.com

**Crisleyane da Silva Tomais**
Especialista em Docência em Educação Infantil
Instituição: Centro Universitário INTA (UNINTA)
E-mail: crisleyane.tomais@gmail.com

**Rodrigo Oliveira Miranda**
Doutor em Administração de Empresas
Instituição: Universidade Estadual do Ceará (UECE)
E-mail: ro.miranda87@hotmail.com

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

ISSN: 2595-1378

**Kellen Cristhina Vieira Araujo**
Mestranda em Letras
Instituição: Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)
E-mail: kellencva@hotmail.com

**RESUMO**
A lógica educacional contemporânea revela-se cada vez mais subordinada à racionalidade mercadológica, na qual empresas e conglomerados privados se apropriam da escola pública, não apenas no financiamento, mas também na forma de gerir, avaliar e até na linguagem, importando nomenclaturas típicas da administração empresarial. Nesse cenário, a educação deixa de ser entendida como direito social para ser convertida em mercadoria, guiada por indicadores de performance e estratégias de mercado. O objeto deste artigo é analisar criticamente como a captura empresarial da escola pública redefine o currículo, esvaziando-o de sua dimensão crítica e formativa. A pergunta de partida que orienta o estudo é: de que maneira a lógica empresarial, ao se apropriar da gestão e do currículo, promove uma exclusão performativa e legitima uma nova forma de desigualdade educacional? Para fundamentar a discussão, o estudo dialoga com referenciais teóricos que problematizam a mercantilização da educação, como Freire (1967; 1979; 1992; 1996; 2014), Saviani (1996; 2008; 2011; 2019), Frigotto (2001; 2010), Apple (1999; 2006; 2007; 2008; 2011; 2019), Giroux (1999; 2000; 2014; 2024), Butler (1997; 2022), Fisher (2012), Dardot e Laval (2014; 2019), Ball (1994; 2005; 2007; 2008), Popkewitz (1987), Bernstein (2003), Harvey (2007; 2010), Gentili (1999), entre outros. A pesquisa adota abordagem qualitativa (Minayo, 2008), de caráter descritivo e bibliográfico (Gil, 2007), operando com um viés analítico-compreensivo (Weber, 1949). Os achados da pesquisa evidenciam que a penetração da lógica empresarial na escola pública tem promovido um esvaziamento do currículo e uma reconfiguração das práticas pedagógicas sob o signo da performatividade. Verificou-se que o discurso da eficiência e da produtividade legitima novas formas de exclusão simbólica, convertendo o direito à educação em privilégio condicionado ao desempenho. Contudo, emergem resistências docentes e curriculares que reafirmam a escola pública como espaço de formação crítica, diálogo e emancipação. Assim, a educação se mantém como território de disputa entre o controle mercadológico e a esperança pedagógica de transformação social.

**Palavras-chave:** Mercantilização da Educação. Currículo. Exclusão Performativa. Gestão Empresarial.

**ABSTRACT**
Contemporary educational logic is increasingly subordinated to market rationality, in which private companies and business conglomerates appropriate public schools – not only through funding but also in management, assessment, and even in language – importing terminologies typical of corporate administration. In this context, education ceases to be understood as a social right and is converted into a commodity, guided by performance indicators and market strategies. The aim of this article is to critically analyze how the corporate capture of public schools redefines the curriculum, emptying it of its critical and formative dimension. The guiding question of this study is: in what ways does the corporate logic, by appropriating school management and curriculum, promote performative exclusion and legitimize a new form of educational inequality? The discussion draws on theoretical frameworks that problematize the commodification of education, such as Freire (1967; 1979; 1992; 1996; 2014), Saviani (1996; 2008; 2011; 2019), Frigotto (2001; 2010), Apple (1999; 2006; 2007; 2008; 2011; 2019), Giroux (1999; 2000; 2014; 2024), Butler (1997; 2022), Fisher (2012), Dardot and Laval (2014; 2019),

Ball (1994; 2005; 2007; 2008), Popkewitz (1987), Bernstein (2003), Harvey (2007; 2010), Gentili (1999), among others. The research adopts a qualitative approach (Minayo, 2008), with a descriptive and bibliographical character (Gil, 2007), operating through an analytical-comprehensive lens (Weber, 1949). The findings reveal that the penetration of corporate logic into public education has fostered a hollowing out of the curriculum and a reconfiguration of pedagogical practices under the sign of performativity. It was observed that the discourse of efficiency and productivity legitimizes new forms of symbolic exclusion, transforming the right to education into a privilege conditioned by performance. However, teaching and curricular resistances emerge that reaffirm public schooling as a space for critical formation, dialogue, and emancipation. Thus, education remains a contested territory between market control and the pedagogical hope for social transformation.

**Keywords:** Commodification of Education. Curriculum. Performative Exclusion. Corporate Management.

**RESUMEN**

La lógica educativa contemporánea se muestra cada vez más subordinada a la racionalidad mercantil, en la cual empresas y conglomerados privados se apropian de la escuela pública, no solo en su financiación, sino también en su gestión, evaluación e incluso en su lenguaje, incorporando terminologías propias de la administración empresarial. En este contexto, la educación deja de entenderse como un derecho social para convertirse en mercancía, guiada por indicadores de rendimiento y estrategias de mercado. El objetivo de este artículo es analizar críticamente cómo la captura empresarial de la escuela pública redefine el currículo, vaciándolo de su dimensión crítica y formativa. La pregunta que orienta el estudio es: ¿de qué manera la lógica empresarial, al apropiarse de la gestión y del currículo, promueve una exclusión performativa y legitima una nueva forma de desigualdad educativa? La discusión se fundamenta en referentes teóricos que problematizan la mercantilización de la educación, como Freire (1967; 1979; 1992; 1996; 2014), Saviani (1996; 2008; 2011; 2019), Frigotto (2001; 2010), Apple (1999; 2006; 2007; 2008; 2011; 2019), Giroux (1999; 2000; 2014; 2024), Butler (1997; 2022), Fisher (2012), Dardot y Laval (2014; 2019), Ball (1994; 2005; 2007; 2008), Popkewitz (1987), Bernstein (2003), Harvey (2007; 2010), Gentili (1999), entre otros. La investigación adopta un enfoque cualitativo (Minayo, 2008), de carácter descriptivo y bibliográfico (Gil, 2007), operando desde una perspectiva analítico-comprensiva (Weber, 1949). Los resultados evidencian que la penetración de la lógica empresarial en la escuela pública ha promovido un vaciamiento del currículo y una reconfiguración de las prácticas pedagógicas bajo el signo de la performatividad. Se observó que el discurso de la eficiencia y la productividad legitima nuevas formas de exclusión simbólica, transformando el derecho a la educación en un privilegio condicionado por el rendimiento. No obstante, emergen resistencias docentes y curriculares que reafirman la escuela pública como espacio de formación crítica, diálogo y emancipación. Así, la educación se mantiene como un territorio de disputa entre el control mercantil y la esperanza pedagógica de transformación social.

**Palabras clave:** Mercantilización de la Educación. Currículo. Exclusión Performativa. Gestión Empresarial.

ISSN: 2595-1378

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 A CAPTURA EMPRESARIAL DA ESCOLA PÚBLICA – CURRÍCULO ESVAZIADO, GESTÃO PERFORMATIVA E NOVAS FORMAS DE EXCLUSÃO EDUCACIONAL

Desde o final do século XX, a educação pública brasileira passou a ser paulatinamente incorporada pela lógica de mercado, fenômeno que se intensificou sob o avanço do neoliberalismo global e da reestruturação produtiva. Dito isso, essa transformação não ocorreu de forma abrupta, mas resultou de um processo político de longo curso, no qual o Estado deixou de atuar prioritariamente como garantidor do direito à educação para converter-se em gestor de resultados e mediador de interesses privados. Em outras palavras, a escola pública foi capturada por um discurso que deslocou sua finalidade social para o terreno da eficiência econômica. Como explica David Harvey (2007, p. 22), "[...] o neoliberalismo é, antes de tudo, um projeto político de restauração do poder de classe sob a retórica da liberdade individual", o que significa que a desregulamentação e a privatização não são meras opções administrativas, mas instrumentos ideológicos de dominação. De igual modo, Michael W. Apple evidencia que "[...] a mercantilização da educação não apenas redefine a função da escola, mas transforma o conhecimento em um bem sujeito às regras da oferta e da procura" (2006, p. 45). Assim, pode-se afirmar que, nesse contexto, a política educacional brasileira deixou de ser orientada por princípios democráticos e passou a reproduzir a lógica empresarial, priorizando metas, rankings e indicadores em detrimento da formação humana e cidadã. Essa transição, que consolidou o paradigma da competitividade, não apenas esvaziou a dimensão emancipatória da escola, mas também instaurou um modelo de gestão que mede o valor do ensino pelos mesmos critérios com que se mede o sucesso de uma empresa.

Ao longo das décadas de 1990 a 2020, as reformas educacionais brasileiras assumiram um caráter nitidamente empresarial, articulando-se a uma racionalidade neoliberal que redefiniu o papel do Estado e das políticas públicas. Assim, desde o governo de Fernando Henrique Cardoso, com a ênfase em avaliações em larga escala e em parcerias público-privadas, até o Novo Ensino Médio e as políticas de bonificação docente do século XXI, o discurso da "modernização" escolar foi instrumentalizado para naturalizar a lógica da competição. Nesse percurso, organismos internacionais desempenharam um papel decisivo, legitimando reformas orientadas por indicadores de desempenho e eficiência administrativa. Como destaca Henry Giroux, "[...] o neoliberalismo transformou a educação em um terreno de adestramento econômico, onde a formação crítica cede espaço à lógica do investimento individual" (2014, p. 27). Essa inflexão foi acompanhada por uma retórica tecnocrática que reduziu a complexidade pedagógica a métricas de resultados e a metas numéricas. E ainda, Dermeval Saviani (2011) observa que o Estado, ao adotar a lógica gerencial, "[...] passou a operar como executor de políticas impostas por interesses econômicos internacionais, convertendo a escola

pública em instrumento de regulação social" (p. 63). Desse modo, percebe-se que as reformas do período não apenas reproduziram o ideário neoliberal, mas o consolidaram como um novo "senso comum" político-educacional. Logo, a pedagogia crítica e os valores humanistas foram deslocados para as margens do debate, enquanto termos como eficiência, empregabilidade e competitividade tornaram-se sinônimos de qualidade. Em prolongamento a esse raciocínio, é importante destacar que a racionalidade neoliberal, ao propor a escola como empresa e o aluno como cliente, dissolveu o sentido público da educação, reduzindo-a a função de preparar indivíduos para o mercado de trabalho flexível. Do mesmo modo, o professor foi convertido em gestor de metas, pressionado a demonstrar resultados mensuráveis. Logo, a partir dessa transformação, o espaço escolar perdeu parte de sua vocação emancipatória e passou a operar sob a lógica do desempenho e da rentabilidade, internalizando os valores do capital em suas práticas cotidianas. Assim, a reforma educacional brasileira, longe de se restringir a uma atualização técnica, representou a institucionalização de uma nova cultura política, em que a educação se tornou um campo estratégico para a reprodução da racionalidade neoliberal global.

> A educação é tanto a 'causa' quanto o 'efeito'. A escola não é um espelho passivo, mas uma força ativa, que pode também servir para legitimar as formas econômicas e sociais e as ideologias tão intimamente conectadas a ela. [...] Basta lembrar o que estimulou os primeiros reconstrucionistas sociais da educação para perceber que um dos temas orientadores do trabalho com o currículo no passado foi o papel que as escolas tiveram na reprodução de uma sociedade desigual. Embora esses autores possam ter sido otimistas demais em ver as escolas como agentes poderosos para a mudança do desequilíbrio, o princípio de examinar as ligações entre instituições culturais e econômicas é uma parte valiosa de nosso passado. É hora de fazê-la nosso presente e nosso futuro também[1] (Apple, 2008, p. 77).

Nesse cenário de reconfiguração global, os organismos internacionais passaram a exercer forte influência sobre as políticas educacionais nacionais, delineando diretrizes, metas e parâmetros que moldaram o sistema escolar brasileiro. O Banco Mundial, o BID e a OCDE[2] converteram-se em verdadeiros arquitetos da política educacional, orientando governos a adotar reformas alinhadas à lógica da produtividade, da avaliação em larga escala e da competitividade internacional. Assim, desde os anos 1990, esses organismos têm sugerido modelos de gestão voltados à eficiência administrativa e à redução do papel do Estado, como se a educação pudesse ser tratada por parâmetros econômicos de

[1] Tradução nossa.

[2] O Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) tornaram-se verdadeiros arquitetos das políticas educacionais nas últimas décadas, orientando governos a adotar reformas estruturadas sob a lógica da produtividade, da eficiência e da competitividade. Por meio de relatórios, financiamentos condicionados e recomendações técnicas, esses organismos transnacionais difundiram um modelo de gestão educacional centrado em resultados mensuráveis, metas e avaliações padronizadas. Tal perspectiva desloca a educação de seu caráter público e emancipador para um campo de racionalidade econômica, em que o valor do ensino se mede por indicadores de desempenho e retorno de investimento, e não pela formação integral dos sujeitos. Ver: BANCO MUNDIAL. Prioridades y estrategias para la educación: estudio sectorial del Banco Mundial. Washington, D.C.: Banco Mundial, 1995.

custo-benefício. Em vista disso, vale lembrar que David Harvey (2007, p. 41) afirmou que "[...] as instituições internacionais funcionam como aparelhos de reprodução do consenso neoliberal, impondo regras de mercado a todas as esferas da vida social", o que inclui, evidentemente, a educação. E é nesse mesmo horizonte que Henry Giroux alerta que "[...] quando a OCDE e o Banco Mundial se tornam mediadores das políticas educacionais, o conhecimento é transformado em uma mercadoria global e o estudante em capital humano" (2000, p. 56). De forma complementar, é importante observar que a atuação desses organismos se manifesta também na difusão de avaliações comparativas, como o PISA, que impõem uma cultura de mensuração e ranqueamento entre países. Desse modo, o desempenho dos estudantes brasileiros passa a ser interpretado como indicador de eficiência estatal, e não como expressão das desigualdades sociais históricas que marcam o país. À medida que essas avaliações ganham centralidade, a escola pública é forçada a adequar seus currículos, métodos e metas ao padrão internacional de competitividade, relegando a segundo plano a reflexão crítica e o compromisso com a cidadania. E ainda, Saviani (2019) observa que a política educacional brasileira "[...] foi capturada pelo vocabulário empresarial, em que termos como eficiência e produtividade substituem o debate sobre igualdade e emancipação" (p. 112). Esse movimento de captura discursiva cria uma educação cada vez mais submetida a padrões externos, afastando-a de seu papel como direito social e aproximando-a da lógica da performance global. Portanto, a influência dos organismos internacionais, longe de se restringir a recomendações técnicas, consolidou-se como um instrumento político de uniformização das práticas educacionais sob o signo da racionalidade neoliberal, submetendo a escola pública às engrenagens de uma economia mundial orientada pela concorrência e pela mensuração de resultados.

Com o avanço das políticas neoliberais e a expansão das reformas gerenciais, consolidou-se nas últimas décadas um discurso que coloca a eficiência, a produtividade e a mensuração como valores centrais da escola pública. Nesse novo vocabulário político-educacional, o ensino passa a ser concebido como investimento, o aluno como capital humano e o professor como operador de metas e resultados. Assim, a lógica pedagógica é substituída pela lógica empresarial, e os instrumentos de avaliação tornam-se o principal mecanismo de controle e hierarquização das instituições escolares. De acordo com Pierre Dardot e Christian Laval, "[...] a racionalidade neoliberal produz sujeitos governados pela lógica da performance, que se veem obrigados a avaliar, justificar e otimizar cada ato de sua vida" (2014, p. 92). Essa racionalidade, quando transplantada para o campo educacional, faz com que o processo de ensino-aprendizagem seja reduzido a uma série de indicadores de produtividade, nos quais a qualidade é medida por números e não por experiências formativas. Em tempo, é importante lembrar que Henry A. Giroux (1999, p. 44) já alertava que "[...] o discurso da eficiência converte a escola em empresa e o conhecimento em mercadoria, apagando a fronteira entre

o público e o privado". Logo, o que antes era um espaço de formação crítica e social passa a ser um ambiente de aferição e competição, regido por métricas que pouco dialogam com a realidade educacional brasileira. Além disso, as avaliações em larga escala, amplamente difundidas pela OCDE e incorporadas às políticas nacionais, funcionam como dispositivos de legitimação da cultura da mensuração, naturalizando a ideia de que o que não pode ser quantificado não possui valor pedagógico. Desse modo, a partir desse ponto de inflexão, as escolas são incentivadas a competir por melhores resultados, os docentes são pressionados a performar segundo metas pré-estabelecidas e os estudantes tornam-se estatísticas em gráficos comparativos. Como observa Basil Bernstein (2003, p. 115), "[...] o discurso pedagógico contemporâneo está sendo recontextualizado por códigos de controle e eficiência, que subordinam o saber às exigências da performatividade". Em consequência disso, o ideal de formação integral é gradualmente substituído por um modelo tecnicista, em que aprender equivale a cumprir metas e educar significa gerar produtividade. A cultura escolar, assim sendo, que antes se ancorava em princípios ético-políticos, passa a reproduzir o ethos empresarial, e a avaliação, em vez de um instrumento de reflexão, transforma-se em ferramenta de regulação e de vigilância simbólica. Dessa forma, o discurso da eficiência, longe de ser neutro, tornou-se a expressão ideológica de uma nova governança da educação, que organiza o cotidiano escolar segundo os imperativos do mercado e redefine a própria ideia de qualidade educacional.

No decorrer das últimas décadas, a escola pública brasileira tem sido progressivamente convertida em um espaço de performatividade e competição institucional, fenômeno que reflete o predomínio de uma cultura de gestão orientada por resultados. Sob a influência de modelos empresariais importados do setor privado, a educação passou a adotar métricas de desempenho, bonificações e ranqueamentos como se o processo educativo pudesse ser traduzido em índices de produtividade. Essa lógica, baseada na comparação e no controle, transforma o ambiente escolar em um campo de disputa simbólica entre instituições, professores e estudantes, dissolvendo a cooperação e o sentido coletivo do aprendizado. De modo incisivo, Stephen Ball (1994, p. 85) assinala que "[...] a performatividade é uma tecnologia de poder que induz o sujeito docente a se autoavaliar, a se autopunir e a se reinventar continuamente segundo os padrões de eficiência impostos". Em consonância com essa perspectiva, Dermeval Saviani (2008) adverte que o Estado, ao adotar o modelo competitivo na gestão da escola, "[...] instaurou um regime de responsabilização que converte o educador em executor de metas, esvaziando o caráter crítico da docência" (p. 73). Dessa maneira, o espaço escolar, antes voltado à formação integral e à emancipação do sujeito, passa a ser dominado por uma lógica de mercado que privilegia a mensuração e a visibilidade dos resultados em detrimento da reflexão

pedagógica. Além disso, a disseminação de programas como o IDEB e o SAEB[3] reforça a cultura da competição institucional, em que escolas são comparadas e classificadas a partir de médias padronizadas, independentemente de seus contextos sociais. E ainda, cabe observar que esse modelo não apenas modifica as práticas pedagógicas, mas também redefine as subjetividades dos profissionais da educação, que passam a internalizar a pressão por produtividade e reconhecimento público. Nesse sentido, Henry A. Giroux (2014, p. 38) destaca que "[...] a performatividade se tornou um modo de vida, um imperativo moral e político que substitui o compromisso ético do ensino por uma ética da eficiência e da autopromoção". Assim, a instituição de ensino deixa de ser um espaço de produção coletiva de saber e transforma-se em vitrine de resultados, na qual o sucesso é medido por estatísticas e o fracasso é responsabilizado individualmente. A performatividade, portanto, emerge como um dispositivo de regulação que coloniza o cotidiano escolar, conformando comportamentos, subjetividades e valores segundo os ditames do mercado. Dessa forma, a competição institucional, sob o disfarce da meritocracia, consolida um modelo de educação que naturaliza desigualdades e subordina o sentido público da escola às demandas da racionalidade neoliberal.

> Por esta simbiose, os professores, agora 'donos' da escola, seriam remunerados de acordo com a 'produtividade'. Esta composição vem sendo experimentada, desde o início dos anos 1990, pela prefeitura de Maringá (PR) e tem sido apresentada como meta salvacionista por governos de alguns Estados e pelo próprio governo federal, particularmente por intermédio do MEC. A ênfase deste início do governo F. H. Cardoso é de premiar as escolas bem-sucedidas. Uma vez mais a ideia de uma avaliação rigorosa efetivada por instituições de elevada capacidade técnica, em todos os níveis de ensino, revela, ao mesmo tempo, uma concepção tecnocrática de avaliação e uma visão reducionista das diversas e complexas determinações que estão na base do fracasso escolar (Frigotto, 2010, p. 176).

À medida que a lógica neoliberal foi se consolidando como matriz hegemônica da política educacional, o trabalho docente passou por um processo profundo de despolitização e de reconfiguração de suas finalidades. O professor, antes compreendido como sujeito crítico e mediador do conhecimento, foi progressivamente transformado em gestor de resultados, submetido a padrões de eficiência e produtividade. Esse deslocamento da missão formativa da escola para a gestão de metas e indicadores reflete uma mudança estrutural na concepção de ensino, que deixa de ser vista como prática social emancipatória para ser tratada como serviço mensurável e controlável. De forma incisiva, Paulo

[3] A disseminação de programas como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) reforça a cultura da competição institucional ao transformar o desempenho escolar em um marcador de sucesso ou fracasso das redes de ensino. Sob o pretexto de promover a qualidade, esses mecanismos consolidam uma lógica meritocrática e ranqueadora que ignora as desigualdades estruturais entre escolas e territórios. A avaliação, em vez de servir como instrumento diagnóstico e pedagógico, converte-se em dispositivo de controle e de gestão, pressionando professores e gestores a priorizarem resultados numéricos em detrimento de processos formativos mais amplos. Assim, instala-se uma pedagogia da performatividade, na qual o ensino passa a ser orientado pela necessidade de responder aos indicadores, e não pela construção crítica do conhecimento. Ver: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). SAEB e IDEB: histórico, conceitos e usos. Brasília: INEP, 2022.

Freire (1996, p. 32) afirma: “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, e justamente essa dimensão criadora e política é o que vem sendo neutralizado pelas políticas de controle e de responsabilização. Além disso, Michael W. Apple adverte que “[...] a docência, quando subordinada à lógica da produtividade, perde seu caráter ético e se torna instrumento de reprodução das desigualdades sociais” (2011, p. 57). Nessa perspectiva, o docente é colocado sob vigilância constante, pressionado a atingir índices e a adaptar suas práticas às exigências dos sistemas avaliativos, o que restringe sua autonomia pedagógica e sua capacidade de reflexão crítica. E ainda, observa-se que a cultura da performatividade, ao reduzir o ensino a uma sequência de procedimentos e metas, desfigura a dimensão humana da relação educativa, convertendo o ato de ensinar em mera execução técnica. De modo complementar, a retórica da meritocracia e da responsabilização individual reforça a ideia de que o fracasso escolar é produto da incompetência docente, ignorando as condições estruturais e materiais que atravessam o trabalho educativo. Logo, essa inversão simbólica retira do professor o lugar de intelectual transformador e o coloca como executor de políticas elaboradas externamente, por organismos técnicos e gestores distantes da realidade escolar. Assim sendo, a despolitização da docência não é um efeito colateral do neoliberalismo, mas um componente essencial de sua engrenagem, pois, ao neutralizar o pensamento crítico, enfraquece o potencial emancipatório da escola. Dessa forma, o professor deixa de ser formador de consciências e passa a ser operador de planilhas, substituindo o diálogo pela mensuração e a reflexão pela performance, o que evidencia a captura da missão educativa por uma racionalidade gerencial e desumanizadora.

Nos últimos trinta anos, a penetração da linguagem empresarial no campo educacional tem redefinido profundamente o sentido de qualidade na escola pública, deslocando-o de uma perspectiva humanista e social para uma lógica mercadológica e competitiva. Termos como “eficiência”, “gestão de resultados”, “cliente”, “produto educacional” e “competência” tornaram-se parte do vocabulário cotidiano das políticas públicas e das práticas pedagógicas, traduzindo o ideário do mercado para a esfera da educação. Tal apropriação linguística não é meramente semântica, mas expressa uma transformação estrutural na forma como o Estado e a sociedade compreendem o ato de educar. Como destaca Pierre Dardot (2019, p. 114): “[...] o neoliberalismo não é apenas um regime econômico, mas uma racionalidade que produz modos de governo e de subjetivação em todos os domínios da vida”, o que significa que a linguagem empresarial se converte em instrumento de conformação cultural. Nesse mesmo horizonte, Henry A. Giroux observa que “[...] a colonização da linguagem escolar pela terminologia corporativa cria um imaginário em que ensinar é administrar e aprender é produzir resultados quantificáveis” (2000, p. 79). Dessa maneira, a noção de qualidade educacional passa a ser associada ao cumprimento de metas, ao desempenho em testes e à capacidade de gerar indicadores

positivos, desconsiderando os contextos históricos, sociais e culturais que atravessam o processo educativo. E ainda, esse novo léxico é incorporado pelos próprios agentes escolares, que, pressionados por rankings e avaliações externas, internalizam o discurso da eficiência como sinônimo de excelência. Assim, a escola pública, outrora espaço de formação crítica e de construção coletiva do saber, passa a operar sob um modelo de racionalidade instrumental, no qual a linguagem se torna ferramenta de controle simbólico. De forma complementar, Michael W. Apple (1999, p. 63) afirma que "[...] a ideologia da qualidade total no ensino é uma forma sofisticada de privatização, pois redefine o compromisso público como desempenho individual". Tal perspectiva faz com que a dimensão política da educação seja substituída por uma cultura de metas, onde o sucesso é medido por números e o fracasso é interpretado como falha pessoal. Portanto, a linguagem empresarial, ao infiltrar-se nas políticas e práticas educacionais, redefine o campo semântico da escola pública, transformando palavras como "aprendizagem", "avaliação" e "formação" em categorias operacionais de uma gramática neoliberal que naturaliza a desigualdade e apaga o caráter coletivo da educação.

Ao longo do processo de consolidação da racionalidade neoliberal, o currículo escolar foi progressivamente subordinado às exigências do mercado de trabalho e à lógica das competências, transformando-se em um instrumento de adequação econômica e social. A formação crítica, que antes orientava a prática educativa, deu lugar a uma pedagogia pragmática, voltada à empregabilidade e à produtividade. Sob essa ótica, o conhecimento é avaliado pelo seu valor de troca, e não mais por seu potencial emancipador. Em outras palavras, o currículo deixou de ser um espaço de reflexão e de contestação para tornar-se uma ferramenta de regulação comportamental e funcional. Conforme enfatiza Michael W. Apple (2006, p. 88), "[...] o currículo sob o neoliberalismo é moldado para produzir sujeitos úteis ao mercado, treinados para competir, e não para compreender o mundo". Assim, essa concepção mercadológica da educação redefine o papel da escola como fornecedora de "capital humano", adaptando conteúdos e metodologias aos interesses empresariais e aos discursos de produtividade. De igual modo, Basil Bernstein (2003, p. 157) argumenta que "[...] o discurso pedagógico é recontextualizado por códigos que refletem a estrutura de poder dominante, determinando o que pode ser ensinado, como e para quem". Dito isso, o conhecimento escolar é filtrado e hierarquizado segundo critérios de utilidade econômica, e o aluno é interpelado como sujeito performativo, preparado para se ajustar à competitividade global. E ainda, as reformas curriculares recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), consolidaram a ideia de que aprender é desenvolver competências e habilidades, reforçando a substituição da formação humanística por um treinamento técnico e comportamental. Dessa forma, o currículo perde sua função de mediação cultural e torna-se um dispositivo de gestão, orientado por resultados e pela padronização das aprendizagens. Nesse sentido, é importante destacar que esse processo implica também uma redefinição do papel

docente, já que o professor é convocado a cumprir metas preestabelecidas, muitas vezes alheias ao contexto social e às necessidades dos estudantes. Assim sendo, o currículo passa a ser menos um espaço de criação e mais um roteiro de execução, no qual o conteúdo é organizado de acordo com a lógica da eficiência e da mensuração. A escola, portanto, é reposicionada no interior da engrenagem econômica, tornando-se um elo de reprodução do ideário neoliberal, onde o ensino se converte em investimento e o aluno, em produto.

> Como se vê, a própria organização da escola de primeiro grau (ensino fundamental) está centrada no trabalho, o qual determina, em última instância, o conteúdo curricular. Entretanto, se no primeiro grau (ensino fundamental) a relação é implícita e indireta, no segundo grau (ensino médio) a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de segundo grau será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho (Saviani, 2019, p. 10-11).

À medida que o neoliberalismo se consolidou como paradigma político e econômico global, a educação pública passou a ser gradualmente deslocada de seu estatuto de direito social para ser tratada como serviço sujeito à lógica de mercado. Esse processo, impulsionado por políticas de privatização direta e indireta, introduziu mecanismos de terceirização, parcerias público-privadas e sistemas de gestão contratual que transformaram o Estado em regulador de serviços educacionais, e não mais em seu provedor principal. Desse modo, o campo educacional foi reconfigurado por uma racionalidade que privilegia a rentabilidade e a competitividade, subordinando os valores públicos às métricas econômicas. Como observa Gaudêncio Frigotto (2010, p. 42), "[...] a privatização da educação opera como forma de acumulação capitalista, apropriando-se de um direito conquistado pela classe trabalhadora para convertê-lo em mercadoria". Essa captura do público pelo privado se manifesta não apenas na transferência de recursos estatais para empresas e fundações, mas também na introdução de lógicas corporativas dentro das escolas, que passam a adotar modelos de gestão baseados em metas e bonificações. E ainda, David Harvey (2010, p. 77) afirma: "[...] o neoliberalismo transforma o Estado em um comitê para gerir os interesses do capital, desmontando as estruturas coletivas de solidariedade e redistribuição". Essa perspectiva ajuda a compreender como o discurso da eficiência, aliado ao da austeridade fiscal, legitima o desmonte progressivo do financiamento público e estimula a expansão de redes privadas, fundações e organizações sociais na oferta de educação. Ademais, o processo de terceirização educacional tem se ampliado por meio de contratos de gestão e programas de avaliação encomendados a entidades privadas, o que enfraquece o controle democrático e dilui a responsabilidade pública. De forma complementar, Henry A. Giroux (2014) observa que, sob o neoliberalismo, "[...] a esfera pública é reduzida a um apêndice do mercado, e o bem comum é redefinido em termos de interesse corporativo" (p. 19). Essa redefinição altera profundamente o

sentido de educação pública, que deixa de ser direito de todos para tornar-se oportunidade individual mediada pela capacidade de consumo. Assim, o Estado, ao renunciar a seu papel de garantidor do acesso universal e gratuito à educação, torna-se promotor de um sistema seletivo e competitivo, em que o sucesso escolar está condicionado à lógica empresarial. Em consequência disso, o ideal de igualdade, que orientava a escola pública como instrumento de justiça social, é substituído por uma "pedagogia da rentabilidade", reforçando o abismo entre o discurso da inclusão e a prática da exclusão.

Diante desse cenário de profundas transformações no campo educacional, o presente artigo tem como objeto analisar criticamente como a captura empresarial da escola pública redefine o currículo, esvaziando-o de sua dimensão crítica e formativa e instaurando uma nova lógica de exclusão performativa. Tal movimento de apropriação não se limita à esfera administrativa, mas penetra na própria estrutura curricular, convertendo o conhecimento em produto e o ensino em mercadoria. A partir dessa perspectiva, a escola deixa de ser espaço de emancipação intelectual e torna-se um instrumento de legitimação do projeto neoliberal, que redefine as funções da educação segundo parâmetros de produtividade, controle e eficiência. Conforme afirma Dermeval Saviani (2011, p. 91), "[...] a educação, quando submissa às determinações do mercado, perde sua autonomia e se converte em meio de reprodução das desigualdades sociais". É nesse contexto que se torna urgente compreender os novos mecanismos pelos quais o discurso empresarial se infiltra nas políticas curriculares, substituindo o compromisso com a formação humana por uma lógica de desempenho técnico. Do mesmo modo, Michael W. Apple (2008, p. 66) adverte que "[...] o controle do currículo pelas forças corporativas implica não apenas a mercantilização do saber, mas também a imposição de uma ideologia que naturaliza as hierarquias e oculta às relações de poder". Assim, a justificativa desta pesquisa reside na necessidade de problematizar as formas contemporâneas de exclusão educacional que se travestem de inovação e modernização, mas que, na verdade, reproduzem desigualdades históricas sob novas roupagens discursivas. E ainda, a relevância social e acadêmica do tema decorre de seu potencial para desvelar a forma como o neoliberalismo opera silenciosamente na escola pública, esvaziando a crítica e dissolvendo o sentido coletivo da educação. Em outras palavras, compreender como a racionalidade empresarial captura o currículo significa compreender também como se constroem novas hierarquias educacionais, baseadas não mais na exclusão direta, mas na performatividade e na responsabilização individual. Portanto, a questão que orienta este estudo é: de que maneira a lógica empresarial, ao se apropriar da gestão e do currículo, promove uma exclusão performativa e legitima uma nova forma de desigualdade educacional? Essa indagação não apenas norteia o percurso teórico do artigo, mas também busca contribuir para o debate público sobre a urgência de resgatar a dimensão política e emancipadora da escola, reafirmando seu papel como direito social e espaço de formação humana integral.

ISSN: 2595-1378

## 2 METODOLOGIA: ANÁLISE QUALITATIVA DA CAPTURA EMPRESARIAL E DA EXCLUSÃO PERFORMATIVA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

A pesquisa adota natureza qualitativa, de caráter descritivo e bibliográfico, estruturada a partir da compreensão de que os fenômenos educacionais não se reduzem a números, mas se expressam em sentidos, discursos e práticas que demandam interpretação. Logo, a abordagem qualitativa, conforme explica Minayo (2007), "[…] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos" (p. 21). Assim, o estudo não pretende medir nem quantificar a realidade educacional, mas apreender suas lógicas e contradições internas, especialmente diante da penetração da racionalidade mercadológica na escola pública. A esse respeito, Flick (2009, p. 36) observa que "[…] a pesquisa qualitativa não busca a verdade única, mas a compreensão das múltiplas realidades que emergem da interação entre sujeitos e contextos". Dessa forma, o olhar interpretativo substitui o olhar mensurador, valorizando as vozes e experiências que expressam o conflito entre a formação humana e a lógica empresarial na educação.

> [...] os pesquisadores que buscam a compreensão dos significados no contexto da fala, em geral, negam e criticam a análise de frequências das falas e palavras como critério de objetividade e cientificidade e tentam ultrapassar o alcance meramente descritivo da mensagem, para atingir, mediante inferência, uma interpretação mais profunda (Minayo, 2006, p. 307).

Além disso, o percurso metodológico ancorou-se em uma revisão bibliográfica sistemática e interpretativa, apoiada em obras clássicas e contemporâneas sobre a mercantilização da educação. Dito isso, essa revisão não se restringiu à leitura de textos, mas à análise dialógica entre autores que refletem criticamente sobre o currículo, a gestão e a performatividade escolar. Segundo Gil (2007), "[…] a pesquisa bibliográfica permite examinar um tema sob nova perspectiva, reinterpretando-o a partir de diferentes referenciais teóricos" (p. 45). Assim, o levantamento teórico contemplou autores como Freire, Saviani, Frigotto, Apple, Giroux, Dardot e Laval, Ball, Butler e Harvey, buscando compreender, entre os discursos, as permanências e rupturas que configuram o campo educacional contemporâneo. Como ressalta Stake (2011, p. 23), "[…] o pesquisador qualitativo é, acima de tudo, um intérprete de significados e de contextos, alguém que vê padrões onde antes havia apenas dados dispersos". Desse modo, o estudo organizou-se em três eixos: a captura empresarial da escola pública, o esvaziamento do currículo sob a lógica da performatividade e as resistências pedagógicas que emergem como respostas emancipatórias.

De igual modo, cabe salientar que o estudo empregou uma análise discursivo-crítica e compreensiva, inspirada nas concepções de Freire, Giroux e Ball, de modo a compreender como os

discursos empresariais e tecnocráticos têm colonizado o campo educacional. Tal análise, por sua vez, dialoga com a leitura dialética, pois busca relacionar as práticas curriculares e de gestão com o contexto neoliberal mais amplo. Minayo (2008) argumenta que "[…] compreender o social implica mergulhar nas múltiplas dimensões que o constituem, articulando o singular, o particular e o estrutural" (p. 54). A partir dessa concepção, foram identificadas categorias centrais como mercantilização, performatividade, eficiência, exclusão simbólica e resistência docente. Em complemento, Stake (2011, p. 67) afirma que "[…] a interpretação qualitativa é uma arte que exige sensibilidade para captar o não dito, o que se expressa nas entrelinhas do fenômeno estudado". Portanto, a metodologia interpretativa adotada buscou não apenas descrever, mas compreender as tensões subjacentes ao modo como a escola pública vem sendo redesenhada pela lógica do mercado.

Por conseguinte, o contexto de referência desta investigação abrange o período das reformas educacionais brasileiras entre 1990 e 2020, marcadas pela influência de organismos internacionais como a OCDE, o Banco Mundial e o BID, os quais impulsionaram a expansão do gerencialismo educacional. Assim, a análise foi guiada por uma base teórico-metodológica que triangula quatro matrizes: a pedagogia crítica freireana, que entende a educação como prática da liberdade; a teoria do currículo crítico, inspirada em Apple, Giroux e Bernstein; a crítica à racionalidade neoliberal desenvolvida por Dardot e Laval e por Harvey; e a análise da performatividade enquanto dispositivo de poder em Ball e Butler. Como enfatiza Minayo (2007, p. 68): "[…] toda pesquisa social precisa inscrever-se em um contexto histórico determinado, sem o qual perde-se a inteligibilidade do fenômeno estudado". Nesse mesmo sentido, Flick (2009) adverte que "[…] compreender o contexto é condição para interpretar os significados produzidos pelos sujeitos em suas práticas cotidianas" (p. 91). Desse modo, essa triangulação teórica permitiu compreender a escola pública como espaço de disputa simbólica, onde a exclusão performativa se manifesta como estratégia de legitimação do neoliberalismo educacional.

> [...] o investigador deve buscar, ao máximo, com dados históricos e também pela 'empatia', o contexto de seu texto: dos entrevistados e dos documentos que analisa. Isso significa reconhecer que a compreensão se dá no entrelaçamento entre o vivido e o interpretado, entre o passado que informa o presente e o horizonte teórico que orienta a leitura. A história, portanto, não é apenas um pano de fundo, mas o campo de inteligibilidade que permite compreender o fenômeno em sua totalidade (Minayo; Deslandes, 2002, p. 52).

Assim, ainda que centrada no campo teórico-conceitual, a investigação fundamentou-se em uma leitura crítica dos processos educacionais brasileiros, especialmente no que se refere às políticas de gestão, currículo e avaliação. O escopo do estudo, portanto, não incluiu levantamento empírico, mas interpretou o material teórico e documental à luz das transformações estruturais promovidas pela

lógica empresarial na educação pública. Gil (2007) observa que "[…] as pesquisas teóricas desempenham papel essencial na construção do conhecimento, pois produzem sínteses e proposições conceituais que orientam práticas futuras" (p. 73). Dito isso, o recorte temporal priorizou o intervalo de 1990 a 2020, período em que se consolidaram as políticas de privatização e os dispositivos de performatividade, especialmente por meio de parcerias público-privadas e da padronização curricular. Em consonância, Minayo (2008, p. 88) afirma que "[…] a delimitação de um objeto não é um limite, mas um recorte analítico que permite aprofundar a compreensão de sua totalidade". Neste sentido, essa perspectiva orientou o delineamento da pesquisa, preservando a coerência entre os objetivos e as estratégias metodológicas.

Em verdade, é importante destacar que a pesquisa observou os princípios éticos da produção científica, assegurando rigor na seleção das fontes e transparência na argumentação. A escolha das obras e autores seguiu critérios de consistência teórica e relevância acadêmica, evitando qualquer forma de apropriação indevida de ideias. Minayo e Deslandes (2002) lembram que "[…] fazer ciência é um ato ético antes de ser técnico, pois exige responsabilidade na construção e na divulgação do conhecimento" (p. 27). Além disso, reconhece-se que a ausência de dados empíricos diretos constitui um limite, embora o enfoque teórico tenha possibilitado explorar com profundidade as dimensões simbólicas da mercantilização educacional. Flick (2009, p. 104) acrescenta que "[…] o reconhecimento dos limites metodológicos é parte essencial da honestidade intelectual e da validade interpretativa". Dessa maneira, o estudo não pretende encerrar o debate, mas contribuir para a ampliação crítica das discussões sobre o impacto do neoliberalismo na educação e para futuras investigações empíricas que aprofundem os fenômenos aqui abordados.

## 3 EDUCAÇÃO EXCLUDENTE – ESCOLA PÚBLICA SOB CAPTURA EMPRESARIAL, CURRÍCULO ESVAZIADO E EXCLUSÃO PERFORMATIVA COMO NOVA LÓGICA DE GESTÃO EDUCACIONAL

Ao longo das últimas décadas, a presença do setor privado na educação pública brasileira deixou de ser periférica para tornar-se estrutural, expressando um processo de captura que envolve o controle discursivo, pedagógico e gerencial da escola. Tal fenômeno, estimulado pelas políticas neoliberais e pela retórica da modernização administrativa, reconfigura o papel do Estado e redefine o próprio sentido do público. A lógica empresarial, sustentada pelo discurso da eficiência e da competitividade, transforma a escola em um espaço de gestão de resultados, submetido a indicadores e metas como se o ato de educar pudesse ser medido por padrões de produtividade. Nesse contexto, Henry A. Giroux (2014, p. 33) observa que "[...] a penetração do mercado na esfera pública cria uma pedagogia da conformidade, que mina o potencial crítico da educação e subordina o saber aos

imperativos econômicos". De forma complementar, David Harvey (2007, p. 76) destaca que "[...] o neoliberalismo opera como uma força colonizadora que converte direitos em mercadorias e transforma instituições sociais em plataformas de acumulação". Assim, pode-se perceber que a escola pública, ao adotar práticas e vocabulários empresariais, passa a operar dentro da lógica do capital, reproduzindo valores de competição, mensuração e desempenho. Além disso, essa captura não ocorre apenas por meio de reformas legais ou administrativas, mas também pela difusão de uma cultura organizacional que naturaliza a ideia de que o setor privado é mais eficiente e inovador. A partir dessa ideologia, a educação passa a ser tratada como investimento e os sujeitos escolares – professores, gestores e alunos – tornam-se recursos gerenciáveis. O processo educativo, por sua vez, perde sua dimensão política e emancipatória, transformando-se em campo de negócios e oportunidades de capitalização. Assim, o avanço do empresariamento da escola não se restringe a parcerias isoladas, mas consolida uma nova racionalidade que redefine o espaço escolar segundo as normas da economia e do mercado.

> O mundo do trabalho passou a exigir um novo perfil de trabalhador: flexível, adaptável, polivalente e disposto a submeter-se a processos contínuos de avaliação e controle. Essa exigência não se limita às fábricas; ela adentra as instituições educacionais, que assumem o papel de formadoras desse novo sujeito produtivo. A educação deixa de ser concebida como um direito social e passa a ser tratada como investimento individual, sujeito às mesmas métricas de desempenho e produtividade aplicadas ao setor privado. Assim, a escola transforma-se em empresa de si mesma, pautada por indicadores, metas e resultados, internalizando a lógica da concorrência e da eficiência (Antunes & Pinto, 2017, p. 142).

Nas últimas décadas, o setor privado tem aprofundado sua presença na educação pública por meio de múltiplas estratégias de inserção institucional, entre as quais se destacam as parcerias público-privadas, a atuação de ONGs educacionais e os programas de gestão contratual. Essas formas de penetração, apresentadas como soluções inovadoras para os desafios da escola, representam, na verdade, mecanismos de transferência de funções do Estado para entidades privadas, que passam a definir políticas, currículos e modelos de avaliação. Logo, a expansão das parcerias público-privadas ocorre sob a justificativa de ampliar a eficiência administrativa e modernizar a gestão escolar, mas o que se observa é a transferência gradual do controle pedagógico para agentes externos. De acordo com Pierre Dardot e Christian Laval, "[...] o neoliberalismo é um sistema de normas que submete as instituições públicas a imperativos concorrenciais e a formas de avaliação próprias do setor privado" (2019, p. 132). Essa transposição de lógicas corporativas para o campo educacional cria uma zona híbrida entre o público e o privado, na qual fundações empresariais e organizações sociais se tornam protagonistas na formulação de políticas e práticas escolares. Em consonância, Stephen Ball (2007, p. 89) argumenta que "[...] o Estado neoliberal não se retrai, mas se reconfigura, operando através de redes complexas de parcerias e contratos que dissolvem as fronteiras entre governo e mercado". Essas

ISSN: 2595-1378

redes, compostas por consultorias, ONGs e fundações, introduzem na escola um novo léxico – de metas, performance e resultados – que redefine o sentido de gestão pública. Além disso, o discurso da inovação pedagógica é utilizado para legitimar a presença de empresas e institutos privados na formulação de projetos de ensino e de avaliação, que passam a orientar as práticas docentes. A lógica da parceria, nesse contexto, não é apenas administrativa, mas ideológica, pois redefine os fundamentos do direito à educação e o papel do Estado como garantidor de um bem público. À medida que essas instituições privadas expandem sua influência, a autonomia pedagógica das escolas diminui, e o planejamento educacional torna-se cada vez mais dependente de modelos gerenciais produzidos fora do ambiente escolar. Assim, a penetração do setor privado não é um fenômeno marginal, mas um eixo estruturante da atual configuração da política educacional, que desloca o foco da formação humana para o controle por desempenho e a competição entre escolas.

Entre as formas mais sofisticadas de captura da escola pública, destaca-se a atuação das fundações empresariais, que passaram a ocupar posição central na definição de políticas curriculares, na produção de materiais didáticos e na formação de professores. Fundações como Lemann, Ayrton Senna e Itaú Social[4] operam sob o discurso da inovação, da gestão por resultados e da melhoria da qualidade, mas sua inserção revela um projeto de poder que redefine o campo educacional a partir dos princípios do mercado. Logo, essas entidades constroem parcerias com redes estaduais e municipais, oferecendo "soluções" pedagógicas que padronizam a prática docente e uniformizam o currículo segundo métricas empresariais de eficiência. De modo revelador, Henry A. Giroux (2000, p. 47) assinala que "[...] as corporações contemporâneas procuram controlar não apenas a economia, mas também a produção cultural e educativa, moldando subjetividades e legitimando a lógica do capital como forma de vida". Assim, essa influência se expressa no modo como tais fundações produzem materiais de apoio, formações e programas de liderança escolar que convertem o professor em executor de diretrizes previamente estruturadas. E ainda, Michael W. Apple (2011, p. 83) enfatiza que "[...] o controle do conhecimento e do currículo é um meio sutil, porém poderoso, de manter a hegemonia cultural e reproduzir as hierarquias de classe e poder". A partir dessa perspectiva, percebe-se que o envolvimento dessas fundações não é neutro, mas carrega uma intencionalidade política e econômica que orienta o sentido da educação pública. Ao financiar projetos e influenciar políticas, essas

[4] Fundações empresariais como Lemann, Ayrton Senna e Itaú Social operam sob o discurso da inovação, da gestão por resultados e da melhoria da qualidade, mas sua inserção no campo educacional revela um projeto de poder que redefine profundamente as finalidades da escola pública. Por meio de parcerias com governos, programas de formação docente e consultorias técnicas, essas instituições privadas assumem funções historicamente atribuídas ao Estado, difundindo uma racionalidade gerencial que subordina o trabalho pedagógico a metas e indicadores de produtividade. Sob a aparência de neutralidade e eficiência, instauram uma nova gramática política em que a educação é tratada como investimento e o aluno como capital humano, reforçando a lógica neoliberal de responsabilização individual e desresponsabilização do Estado. Ver: PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. Relações público-privadas na educação: o avanço do setor privado nas políticas educacionais. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-73, 2019.

instituições privadas tornam-se produtoras de uma "pedagogia empresarial", que privilegia a cultura da performance e o treinamento de competências técnicas em detrimento da reflexão crítica. De forma complementar, as formações docentes promovidas por essas organizações substituem o diálogo pedagógico pela lógica da eficiência, instaurando um modelo de docência instrumental, centrado na execução de metas e protocolos. Em verdade, tal processo conduz à homogeneização das práticas e ao enfraquecimento da autonomia dos educadores, que passam a atuar segundo manuais de gestão e não mais segundo princípios pedagógicos emancipatórios. Assim, a atuação das fundações empresariais na formulação curricular e na formação de professores não representa uma simples colaboração técnica, mas a consolidação de um regime de poder que privatiza o pensamento educacional e redefine o papel da escola pública na sociedade.

Dessa forma, o discurso da eficiência consolidou-se como o principal argumento para justificar a presença e o controle do setor privado na gestão pública da educação. Sob o pretexto de aprimorar resultados e otimizar recursos, o vocabulário empresarial penetrou nas políticas educacionais e passou a orientar a administração das escolas, convertendo princípios pedagógicos em metas de produtividade. Dito isso, essa racionalidade tecnocrática promoveu uma inversão de valores: a qualidade da educação passou a ser medida não pela formação integral do sujeito, mas pela capacidade da escola em atingir indicadores de desempenho. Como assinala Pierre Dardot (2019, p. 164), "[...] a norma neoliberal da eficiência impõe-se como um imperativo moral, convertendo a ação pública em uma empresa de rentabilidade e controle". Essa perspectiva, ao ser incorporada pelo Estado, naturaliza a ideia de que o setor público é ineficiente por natureza e que o mercado seria a instância capaz de "salvar" a escola da burocracia e da lentidão. Nesse sentido, David Harvey (2010, p. 90) enfatiza que "[...] a ideologia neoliberal legitima a privatização e o controle corporativo sob o argumento de que somente o mercado é capaz de garantir inovação e eficiência". Assim, o discurso da eficiência atua como dispositivo político que sustenta o avanço empresarial sobre as políticas públicas, convertendo direitos sociais em mercadorias e instituições em espaços de experimentação econômica. Além disso, os programas de "gestão eficiente" desenvolvidos por fundações e consultorias privadas reforçam essa lógica ao oferecer soluções padronizadas e mensuráveis para problemas complexos de natureza social e pedagógica. E ainda, a retórica da eficiência desconsidera as desigualdades históricas e materiais que atravessam a realidade escolar, tratando a educação como um sistema homogêneo e universal, passível de ser gerido por métricas e algoritmos. Dessa forma, o princípio da eficiência, ao invés de promover melhorias estruturais, opera como mecanismo de controle e responsabilização, impondo à escola e aos professores o peso dos resultados, enquanto isenta o Estado e o mercado das contradições que produzem o fracasso educacional. Logo, a eficiência deixa de ser uma categoria técnica e se torna um instrumento ideológico, que redefine o sentido do público, transforma o gestor em fiscal e o educador

em executor de metas predefinidas. Isto é, o discurso da eficiência, mais do que uma política administrativa, é uma forma de poder que reorganiza a escola segundo os valores do capital e legitima a dominação empresarial sobre o campo educacional.

> A acumulação por espoliação designa, portanto, um aumento de valor que não se realiza pelos mecanismos clássicos e endógenos da exploração capitalista, mas por uma combinação de meios políticos e econômicos que permitem à classe dominante se apoderar, gratuitamente se possível, daquilo que antes não era propriedade privada ou daquilo que anteriormente constituía bem público ou parte do patrimônio cultural ou social coletivo. O grande interesse do conceito de 'acumulação por espoliação' não reside apenas em sua capacidade de renovar a análise de Rosa Luxemburgo; deve-se também ao fato de que ele explica as práticas neoliberais específicas de privatização dos serviços estatais, das burocracias, das instituições de seguro, bem como das instituições de saúde e de educação (Dardot & Laval, 2019, p. 117).

Por consequência do avanço do empresariamento da escola pública, a dimensão pedagógica vem sendo substituída gradualmente por uma lógica de resultados e de mensuração, na qual o ensino é reduzido a índices, gráficos e metas. A gestão escolar, antes orientada por princípios formativos e ético-políticos, passa a operar sob os parâmetros do controle e da performance, instaurando um novo tipo de racionalidade que mede o valor da educação por sua utilidade econômica. Contudo, é preciso dizer que essa transformação não se restringe à administração, mas penetra o cotidiano escolar, convertendo o ato educativo em uma sequência de procedimentos destinados a maximizar o rendimento dos estudantes em avaliações padronizadas. Como observa Stephen Ball (2005, p. 103): "[...] a performatividade cria uma cultura em que o valor do professor é determinado pelo impacto mensurável de seu trabalho, e não pelo sentido formativo de sua prática". Nesse mesmo horizonte, Michael W. Apple (1999, p. 72) argumenta que "[...] o conhecimento é moldado segundo critérios de eficiência e utilidade, de modo que a educação perde sua dimensão de reflexão crítica e se torna instrumento de legitimação da ordem social existente". A partir dessa lógica, a qualidade educacional passa a ser definida por números, transformando o processo de ensino em uma operação quantificável e comparável. E ainda, a pedagogia crítica, historicamente vinculada à emancipação do sujeito, cede lugar a uma pedagogia da eficácia, pautada pela busca de resultados rápidos e mensuráveis. Ou seja, essa reorientação discursiva atinge diretamente o papel docente, já que o professor é convocado a desempenhar funções gerenciais, a administrar o tempo e a justificar sua prática por meio de evidências empíricas. Assim, o espaço de reflexão é substituído pela urgência de apresentar resultados, e o diálogo cede lugar à aplicação de protocolos. Cabe ressaltar que o discurso da mensuração cria um simulacro de qualidade, que confunde avaliação com controle e desempenho com aprendizagem. Além disso, os sistemas avaliativos nacionais, como o IDEB e o SAEB, reforçam essa dinâmica ao padronizar experiências diversas, ignorando contextos, culturas e desigualdades regionais. Dessa maneira, o

ensino se torna uma tarefa orientada pela lógica da competição e da visibilidade, em que o valor da escola é definido pelo ranking e a função do educador é garantir pontuações. A rigor, a substituição da dimensão pedagógica pela lógica de resultados representa uma mutação estrutural no sentido da educação pública, que deixa de formar sujeitos críticos para produzir indivíduos performativos, ajustados aos imperativos do mercado e aos critérios da rentabilidade.

À medida que o modelo empresarial avança sobre a escola pública, as subjetividades docentes são profundamente afetadas, sendo reconfiguradas por uma cultura de desempenho, vigilância e autogestão. O professor deixa de ser compreendido como sujeito político e intelectual e passa a ser tratado como executor de metas e estratégias gerenciais. A interiorização desse modelo modifica o modo como os educadores se percebem, conduzindo à naturalização de práticas voltadas ao controle e à produtividade. Como afirma Henry A. Giroux (1999, p. 51), "[...] o neoliberalismo transforma o trabalho docente em uma forma de servidão técnica, apagando o compromisso ético e substituindo a autonomia pela obediência às normas do mercado". Tal processo de colonização simbólica não se limita ao ambiente de trabalho, mas se estende à subjetividade, instaurando uma lógica de autovigilância em que o professor se mede e se avalia constantemente. E ainda, Stephen Ball (2012, p. 98) observa que "[...] o sujeito performativo é produzido pelo olhar da avaliação, vivendo sob o peso da comparação e do julgamento contínuo". Com efeito, essa condição gera sentimentos de inadequação e de fracasso, já que a prática docente é continuamente confrontada com metas inatingíveis e indicadores abstratos de qualidade. Dessa forma, a docência, antes concebida como prática de criação e diálogo, é recodificada como tarefa instrumental, submetida a protocolos e procedimentos que esvaziam sua dimensão política. Além disso, a individualização promovida pela cultura da performance dissolve os laços coletivos e enfraquece a solidariedade entre os professores, substituindo a cooperação por competição. Dito isso, a lógica da responsabilização pessoal, presente nas políticas de bonificação e meritocracia, converte a equipe pedagógica em um conjunto de indivíduos isolados, que disputam reconhecimento e sobrevivência simbólica dentro da instituição. De forma complementar, essa fragmentação atinge o próprio sentido público da escola, que passa a ser percebida não como um bem comum, mas como espaço de avaliação permanente e de visibilidade gerencial. O ideal de formação coletiva, base da pedagogia crítica e da educação democrática, é substituído por uma pedagogia da eficiência, voltada ao cumprimento de metas. Em consequência disso, a experiência docente perde sua dimensão transformadora, e a escola, enquanto espaço de encontro e partilha, é reduzida a um ambiente de controle e competição. Assim, a penetração da lógica empresarial na subjetividade docente não apenas redefine práticas, mas reconfigura modos de ser, pensar e agir, corroendo o sentido coletivo e humanizador da educação pública.

Com o avanço das reformas neoliberais e da presença crescente do setor privado, a escola pública passou a incorporar práticas, linguagens e estruturas típicas das organizações empresariais, convertendo-se gradualmente em uma "empresa educacional". Essa transformação não se restringe ao vocabulário administrativo, mas atinge as formas de poder, as relações de trabalho e a própria concepção de educação. A noção de cultura organizacional, importada do mundo corporativo, passa a orientar a gestão escolar, promovendo uma identidade institucional voltada ao desempenho e à visibilidade. Nesse contexto, Pierre Dardot e Christian Laval (2014, p. 256) observam que "[...] o novo espírito do capitalismo exige que cada instituição se governe a si mesma como uma empresa, avaliando continuamente seus resultados e justificando sua existência pela eficácia de suas ações". Tal imperativo transforma o diretor em gestor, o professor em executor e o aluno em cliente, instaurando uma lógica de mercado dentro do espaço público. E ainda, Henry A. Giroux (2000, p. 63) ressalta que "[...] quando a escola adota o modelo empresarial, ela deixa de ser uma esfera pública e se torna uma instituição regulada por valores econômicos e padrões corporativos de produtividade". Logo, essa internalização da lógica gerencial cria uma cultura de controle e padronização, na qual o cotidiano escolar é permeado por metas, planilhas e indicadores que medem o "sucesso" da instituição. De igual maneira, a cultura empresarial impõe um novo ethos de trabalho, no qual a criatividade e a reflexão cedem lugar à eficiência e à competitividade. Neste sentido, a prática pedagógica é reorganizada como processo de produção, e o ensino é tratado como produto entregue a um "mercado educacional" que valoriza o desempenho e a aparência de resultados. Além disso, programas de certificação, ranqueamentos e premiações reforçam essa cultura performativa, incentivando a busca individual por reconhecimento e despolitizando as relações pedagógicas. A retórica da inovação, frequentemente associada ao empreendedorismo educacional, mascara as relações de poder que sustentam esse modelo e o apresenta como inevitável. Por consequência, a escola deixa de ser um espaço de resistência e reflexão coletiva e passa a reproduzir os princípios da gestão corporativa, legitimando uma pedagogia do sucesso e da autoexploração. Assim, a cultura organizacional gerencialista consolida uma nova forma de governança da educação, na qual o agir pedagógico é colonizado pelo agir empresarial e o valor do ensino é definido pela lógica da eficiência, e não pela formação humana.

> Novas possibilidades de lucro estão surgindo na educação, não apenas nas áreas tradicionais de publicação de livros didáticos e de testagem, mas em quase todos os aspectos da prática e da política educacional. As escolas estão sendo encorajadas a se pensar como empresas, competindo em mercados por alunos e financiamento, ao mesmo tempo em que adotam estruturas de gestão, metas de desempenho e mecanismos de responsabilização emprestados do setor privado. A cultura escolar está sendo remodelada para valorizar a eficiência, a visibilidade e o empreendedorismo em detrimento da reflexão, da colaboração e do cuidado. A educação tornou-se um campo de investimento, e os educadores agora são instados a

> demonstrar resultados mensuráveis em vez de compromissos morais ou intelectuais[5] (Ball, 2007, p. 45).

Nesse processo de empresariamento da educação, emerge uma nova figura pedagógica: o "sujeito empreendedor", concebido como indivíduo autogerido, competitivo e permanentemente responsável pelo próprio sucesso. A escola pública, historicamente orientada por ideais coletivos, passa a promover valores que privilegiam a iniciativa individual, o desempenho e a adaptação flexível às demandas do mercado. Essa mudança de paradigma redefine o papel do aluno, que deixa de ser visto como sujeito de direitos para ser considerado agente de investimento e produtividade. Como afirma Michel Foucault (2008, p. 147), "[...] o neoliberalismo transforma o indivíduo em uma empresa de si mesmo, que administra sua vida como capital humano em constante valorização". Tal concepção extrapola a esfera econômica e invade o campo educacional, instaurando uma pedagogia da autogestão que ensina a competir, calcular e gerenciar o próprio comportamento. E ainda, Henry A. Giroux (2014, p. 59) observa que "[...] o discurso do empreendedorismo, ao substituir o da cidadania, apaga a ideia de solidariedade e naturaliza a competição como princípio educativo e social". Sob essa lógica, os programas escolares são reformulados para incluir competências empreendedoras, projetos de protagonismo juvenil e práticas de liderança individual, todos orientados pela crença de que o sucesso depende exclusivamente do esforço pessoal. Desse modo, a educação perde sua dimensão pública e se converte em instrumento de responsabilização moral, no qual o fracasso é atribuído ao indivíduo, e não às estruturas de desigualdade que o cercam. Além disso, a pedagogia do empreendedorismo redefine as relações pedagógicas, transformando o professor em "coach" e o aluno em gestor de seu próprio aprendizado. Essa relação, revestida de uma retórica motivacional e meritocrática, esvazia o sentido coletivo do conhecimento e fortalece o ideal de autossuficiência como meta social. De forma complementar, o incentivo ao empreendedorismo escolar cria um ethos competitivo, em que os estudantes são estimulados a medir seu valor por conquistas individuais e por indicadores de desempenho. Logo, a solidariedade é substituída pela lógica da comparação, e o aprendizado torna-se uma corrida constante por eficiência e visibilidade. Assim, a formação do sujeito empreendedor revela-se uma estratégia de subjetivação coerente com os princípios neoliberais, pois desloca a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do plano coletivo para o plano individual, reafirmando o mercado como mediador do sentido da educação.

Neste sentido, com a difusão da racionalidade gerencial e da lógica da performatividade, a escola pública passa a ser reconfigurada como uma vitrine de resultados, em que a imagem institucional se sobrepõe ao processo formativo. Assim, o valor da instituição deixa de estar ligado ao

[5] Tradução nossa.

compromisso social e à transformação humana e passa a depender da capacidade de exibir números, gráficos e indicadores de sucesso. Esse novo imaginário educacional cria uma cultura da visibilidade, na qual a aparência de eficiência vale mais do que a efetividade das práticas pedagógicas. Como observa Stephen Ball (2012, p. 115), "[...] a performatividade transforma as escolas em organizações exibicionistas, nas quais o valor é construído pela visibilidade e pela capacidade de demonstrar resultados". Em outras palavras, o espaço escolar é convertido em um palco de demonstração pública, onde gestores e professores precisam constantemente justificar sua atuação diante da comunidade e das autoridades. E ainda, David Harvey (2007, p. 84) destaca que "[...] o neoliberalismo impõe uma lógica de espetáculo na vida social, em que o sucesso é medido pela capacidade de exibição e pela aparência de eficiência". Essa lógica se traduz em práticas de marketing institucional, premiações, campanhas midiáticas e divulgação de índices, mecanismos que passam a substituir a reflexão pedagógica pela busca incessante por reconhecimento público. Isto é, o próprio vocabulário das políticas educacionais incorpora expressões como "transparência", "responsabilidade" e "prestação de contas", termos que, embora pareçam neutros, funcionam como dispositivos de vigilância e controle. Além disso, as escolas passam a competir entre si por reputação e visibilidade, reforçando desigualdades e gerando hierarquias simbólicas baseadas em resultados padronizados. Ou seja, a cultura da imagem institucional também afeta o comportamento docente, estimulando práticas voltadas para o cumprimento de metas e para a manutenção de uma boa aparência institucional, mesmo que em detrimento da aprendizagem real dos estudantes. Desse modo, a valorização do desempenho visível cria uma pressão permanente para a produção de evidências quantitativas, levando à burocratização do ensino e à perda de sentido da prática pedagógica. Assim, a escola pública se converte em um cenário de gestão da imagem, onde o essencial é parecer eficiente, e não necessariamente educar de forma transformadora. Essa cultura da visibilidade esvazia o conteúdo crítico da educação e transforma o cotidiano escolar em um espetáculo contínuo de resultados, subordinado à lógica da competição e à necessidade de legitimar o próprio sistema.

Dessa forma, compreender a captura empresarial da escola pública é reconhecer que se trata de um fenômeno estruturante do presente, e não de uma tendência passageira. A incorporação da racionalidade de mercado no campo educacional redefine não apenas o modo de gestão, mas o próprio sentido da educação enquanto bem público. Em consequência disso, analisar essa captura significa interrogar as novas formas de exclusão que emergem sob o discurso da modernização e da eficiência. Como pontua Michael W. Apple (2006, p. 23), "[...] o avanço da privatização e da lógica empresarial nas escolas corrói o compromisso coletivo com a igualdade e redefine a educação como investimento individual, e não como direito social". Em tempo, essa constatação torna evidente que a penetração do setor privado não se limita a práticas administrativas, mas altera profundamente as finalidades do

ensino, deslocando o foco da formação crítica para a obtenção de resultados mensuráveis e utilitários. E ainda, Pierre Dardot e Christian Laval (2019, p. 312) afirmam que "[...] o neoliberalismo não apenas reforma as instituições, mas fabrica subjetividades que se adaptam à sua lógica, transformando a obediência em uma forma de liberdade". Nesse cenário, a escola se torna o espaço privilegiado dessa fabricação subjetiva, produzindo sujeitos conformes às exigências da economia de mercado e internalizando valores de competição e meritocracia. Logo, convém observar que o impacto dessa racionalidade ultrapassa o ambiente escolar, pois contribui para legitimar uma nova pedagogia da desigualdade, na qual o fracasso educacional é naturalizado e o sucesso é apresentado como fruto exclusivo do mérito pessoal. Além disso, a centralidade das fundações empresariais e organismos internacionais na formulação de políticas públicas reforça a dependência estrutural do Estado frente ao capital privado, enfraquecendo a autonomia pedagógica e política das escolas. Cabe ressaltar que, ao mesmo tempo em que o discurso da parceria público-privada promete eficiência e inovação, ele também mascara o deslocamento da responsabilidade estatal pela educação, convertendo direitos em oportunidades condicionadas. Em outras palavras, é importante destacar que a crítica a essa lógica é vital não apenas para o campo acadêmico, mas para a sociedade em geral, pois significa resgatar a ideia de educação como prática emancipatória, comprometida com a justiça social e com a formação integral do sujeito. Ou seja, compreender a captura empresarial da escola pública é compreender as engrenagens de uma nova forma de dominação, que atua silenciosamente pela via da gestão e da cultura institucional, naturalizando a desigualdade e despolitizando o ato educativo.

Dentro desse contexto, é possível perceber que o esvaziamento do currículo constitui uma das expressões mais evidentes desse processo. À medida que a lógica de mercado avança sobre a gestão e o cotidiano escolar, o currículo vai sendo progressivamente reconfigurado como instrumento de controle e mensuração, perdendo sua dimensão formativa e crítica. O que antes representava um campo de disputa simbólica e política, voltado à construção coletiva do conhecimento, passa a ser reduzido a um repertório de conteúdos e competências técnicas, alinhado às exigências da economia e aos parâmetros de produtividade. Assim, essa transformação corresponde à consolidação de uma pedagogia da performatividade, na qual o valor do ensino é medido por resultados e não pelos processos humanos que o constituem. Como afirma Stephen Ball (2003, p. 89), "[...] a performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que usa julgamentos, comparações e exibições como meios de controle e mudança". Dessa forma, o ato educativo é deslocado de seu sentido ético e político para um campo técnico e instrumental, no qual ensinar se torna sinônimo de cumprir metas e apresentar evidências. E ainda, Michael W. Apple (2008, p. 56) adverte que "[...] o currículo sob o neoliberalismo é reorganizado segundo princípios empresariais, subordinando a formação crítica à lógica do desempenho e da utilidade social imediata". Assim, o

conhecimento escolar deixa de ser compreendido como direito e passa a ser tratado como mercadoria, algo a ser medido, avaliado e certificado. Essa racionalidade avaliativa, ao se institucionalizar, redefine o papel da escola e dos sujeitos que nela atuam, impondo um padrão de eficiência e controle que transforma professores e alunos em atores de desempenho. Além disso, o esvaziamento curricular retira dos docentes o poder de decisão sobre o que e como ensinar, despolitizando o trabalho pedagógico e rebaixando a escola ao status de unidade produtiva. Em consequência disso, o currículo, que deveria promover a formação integral, converte-se em instrumento de adestramento cognitivo, orientado pela busca de resultados. Assim sendo, a pedagogia da performatividade não apenas redefine o conteúdo do ensino, mas também molda subjetividades conformes à lógica do capital, transformando a educação pública em um espaço de reprodução da racionalidade neoliberal.

> Como ter um sentimento genuíno de ser parte de um grupo social, pequeno ou grande? Parece haver apenas um método, que é pensar e sentir e agir com o grupo, como se fôssemos parte dele, enquanto ele desempenha suas atividades e luta por chegar a seus fins. Os indivíduos apresentam-se unidos em pequenos grupos coesos; os grupos pequenos e discordantes estão, por sua vez, unidos em um grande grupo, em que há cooperação interna quando todos agem juntos por fins comuns, com uma visão comum e com julgamentos que expressam união. [...] esses dois aspectos da tarefa social do currículo são bastante significativos. Ambas as questões – comunidade e "pensamento único" – refletem a função ideológica do currículo como meio de reprodução de consensos e conformidades6 (Apple, 2008, p. 110-111).

Desse modo, em consequência da racionalidade performativa que redefine a escola pública, o currículo passa a operar como um instrumento central de controle e padronização, regulando não apenas o que se ensina, mas também como se ensina e com que propósito se ensina. A homogeneização curricular, neste sentido, imposta por organismos nacionais e internacionais – como o Banco Mundial, a OCDE e fundações privadas – transforma o campo educacional em um território de vigilância e gestão, onde o conhecimento é submetido a protocolos de eficiência e mensuração. Assim, essa padronização converte o professor em executor de diretrizes externas e o estudante em receptor de conteúdos previamente legitimados. De acordo com Basil Bernstein (2003, p. 69), "[...] o currículo, a pedagogia e a avaliação são os principais meios pelos quais o Estado exerce controle simbólico, definindo quem pode dizer o quê e sob quais condições". Assim, o currículo perde sua função de mediação cultural e assume o papel de instrumento disciplinador, que organiza a escola segundo uma lógica de centralização e controle. E ainda, Paulo Freire (2014, p. 112) adverte que "[...] a educação que nega a curiosidade e o diálogo, substituindo-os por programas fixos e metas inquestionáveis, deixa de formar sujeitos críticos para formar sujeitos adaptados". Nesse contexto, o ato de ensinar deixa de ser uma prática criadora e passa a ser uma atividade regulada, estruturada por indicadores e listas de

[6] Apple (2008), em profundidade, critica o currículo como instrumento de controle e homogeneização, demonstrando que sua função social sob o neoliberalismo é consolidar a adesão dos sujeitos à lógica dominante.

competências. A uniformização do ensino, justificada pelo discurso da qualidade e da equidade, oculta a negação da diversidade cultural e epistemológica, impondo uma visão única de conhecimento e de aprendizagem. Além disso, a padronização curricular desvaloriza a experiência docente, reduzindo o professor à condição de aplicador de conteúdos prescritos, retirando dele a possibilidade de agir com autonomia intelectual. Logo, convém observar que a gestão curricular passa a ser associada à lógica empresarial, em que cada conteúdo é tratado como produto e cada estudante como unidade de desempenho. Dito isso, essa racionalidade converte a escola em um espaço de reprodução normativa, apagando o caráter dialógico e coletivo da construção do saber. Dessa forma, o currículo deixa de expressar um projeto de formação integral e se torna uma engrenagem de controle, voltada a garantir conformidade e previsibilidade às práticas educativas. Assim, a padronização curricular é a face pedagógica da racionalidade neoliberal, pois transforma o ensino em processo de regulação contínua, submetendo professores e alunos às mesmas lógicas de desempenho que regem o mercado.

Ademais, por consequência das reformas orientadas pela lógica do mercado, a educação pública tem vivenciado um expressivo deslocamento: a formação integral, voltada à emancipação do sujeito e ao desenvolvimento crítico, vem sendo substituída por um modelo centrado na aprendizagem de competências mensuráveis. Essa mudança não é apenas semântica, mas ontológica, pois redefine o próprio sentido de educar. Ou seja, o estudante deixa de ser compreendido como sujeito em formação e passa a ser visto como um capital humano em processo de aprimoramento, cujo valor é medido pela capacidade de demonstrar desempenho técnico. Como assinala Dermeval Saviani (2011, p. 94), "[...] a substituição dos conteúdos formativos pelas competências representa o abandono da perspectiva histórico-crítica da educação, reduzindo a escola a um instrumento de adaptação às exigências do mercado". Tal deslocamento não surge de forma espontânea, mas como resultado da penetração de discursos gerenciais que reconfiguram o papel da escola e do professor. E ainda, Henry A. Giroux (2014, p. 78) enfatiza que "[...] a pedagogia das competências é a forma mais acabada da ideologia neoliberal na educação, pois transforma o aprendizado em um processo de treinamento para o consumo e o trabalho precário". Assim, a ênfase nas competências técnicas substitui o compromisso com a reflexão crítica, o diálogo e a compreensão do mundo social. A formação passa a ser definida pelo fazer, e não pelo pensar, instaurando um pragmatismo que empobrece o horizonte educativo e limita o conhecimento à sua utilidade imediata. De igual modo, os currículos orientados por resultados fragmentam o saber em habilidades operacionais, dissolvendo o sentido de totalidade que fundamenta a formação humana. Cabe ressaltar que essa racionalidade transforma o tempo escolar em tempo produtivo, regido por metas, relatórios e prazos, o que esvazia a dimensão sensível e cultural do aprendizado. Além disso, a ênfase nas competências mensuráveis gera uma aparente neutralidade técnica que mascara as desigualdades estruturais, legitimando o fracasso escolar como falha individual

e não como expressão das condições sociais. Ressalta-se, portanto, a substituição da formação integral pela pedagogia das competências representa a materialização da lógica empresarial no coração do currículo, convertendo a educação pública em um campo de desempenho e não mais em um espaço de humanização.

Nesse contexto de reconfiguração curricular, a chamada pedagogia das competências surge como a principal tradução educacional da racionalidade neoliberal, operando como um discurso de modernização que oculta a mercantilização da educação. Essa pedagogia, de maneira profunda, reorganiza o ensino em torno de objetivos pragmáticos e mensuráveis, substituindo o ideal da formação crítica pelo adestramento técnico. Assim, o ato educativo é transformado em um processo de treinamento contínuo, voltado à adaptação dos sujeitos às exigências da economia global. Como pontua Pierre Dardot (2019, p. 214), "[...] o neoliberalismo impõe uma nova razão do mundo, em que a lógica empresarial deixa de ser um modelo econômico para tornar-se um princípio organizador da vida social e institucional". Tal racionalidade, quando incorporada ao campo educacional, redefine a função da escola: em vez de promover reflexão e diálogo, ela passa a produzir comportamentos, atitudes e competências ajustadas aos imperativos de produtividade. E ainda, Stephen J. Ball (2008, p. 131) observa que "[...] a pedagogia das competências representa a vitória da linguagem da performatividade sobre a linguagem da emancipação, transformando professores e alunos em recursos a serem gerenciados". Essa conversão simbólica da linguagem educacional – que substitui termos como consciência crítica, saber e autonomia por performance, resultados e empregabilidade – expressa o modo como o neoliberalismo penetra no vocabulário pedagógico, revestindo de neutralidade técnica um projeto profundamente ideológico. Convém observar que, ao adotar o modelo das competências, o currículo abandona o diálogo entre conhecimento e experiência social, privilegiando a operacionalização do saber em detrimento da compreensão. Além disso, o discurso das competências cria uma nova hierarquia entre os saberes, em que o conhecimento científico e humanista é considerado obsoleto diante das exigências da inovação e da flexibilidade. De forma complementar, o professor é reposicionado como mediador de processos e gestor de resultados, perdendo progressivamente o papel de intelectual crítico e formador de sujeitos. Dessa maneira, a pedagogia das competências, apresentada como proposta neutra e inclusiva, atua como instrumento de regulação, conformando subjetividades e apagando a dimensão política da educação. Assim sendo, o campo educacional torna-se o laboratório privilegiado da racionalidade de mercado, onde as práticas de ensino e avaliação reproduzem as lógicas empresariais de eficiência, produtividade e competitividade.

À medida que a pedagogia das competências se consolida como linguagem dominante das políticas educacionais, a performatividade emerge como sua expressão prática mais evidente, convertendo o processo educativo em um campo de encenação permanente. Nessa lógica, tanto o

professor quanto o aluno são interpelados como “atores de desempenho”, cujas ações e resultados são continuamente avaliados, comparados e divulgados. O valor de cada um passa a ser determinado pela visibilidade de suas conquistas e pela capacidade de transformar-se em evidência de sucesso. Como descreve Judith Butler (1997, p. 34), “[...] a performatividade não é apenas uma ação repetida, mas uma forma de poder que cria o sujeito através de sua própria exposição pública”. Assim, o espaço escolar torna-se um palco, onde o reconhecimento depende da performance e não da autenticidade da experiência formativa. E ainda, Stephen J. Ball (2012, p. 110) ressalta que “[...] a performatividade redefine o sentido da docência, transformando o professor em uma figura que precisa constantemente provar sua competência e justificar seu valor mediante resultados mensuráveis”. A cultura do desempenho, desse modo, instala uma gramática emocional e política de constante vigilância, na qual a pressão por produtividade substitui o compromisso ético e intelectual com o conhecimento. Dessa forma, o trabalho docente é remodelado por um regime de visibilidade e controle, em que o fazer pedagógico é quantificado, auditado e traduzido em índices de eficiência. Paralelamente, o aluno é inserido nesse mesmo circuito avaliativo, aprendendo desde cedo a relacionar seu valor à sua performance, internalizando o olhar avaliador do sistema como medida de si. Cabe ressaltar que esse regime de performatividade cria uma atmosfera de competição e ansiedade, onde a aprendizagem cede espaço à exibição e o processo educativo é transformado em espetáculo. De igual modo, a performatividade dilui a dimensão coletiva da escola, estimulando relações baseadas na comparação e na busca por reconhecimento individual. Além disso, o discurso do mérito e da excelência atua como instrumento de legitimação simbólica desse modelo, mascarando a desigualdade estrutural sob a aparência de justiça e neutralidade técnica. Em consequência disso, a escola passa a reproduzir as mesmas dinâmicas de gestão e controle das empresas, e a docência é atravessada por um sentimento de precarização simbólica, no qual o ser e o parecer tornam-se indistintos. Assim sendo, a performatividade, ao se instalar como prática discursiva e avaliativa, transforma o ato educativo em uma representação contínua, na qual o ensino e a aprendizagem deixam de ser fins em si mesmos para se tornarem performances ajustadas às demandas do mercado.

> O poder atua sobre o sujeito não apenas externamente, mas também por meio da própria formação do sujeito. O sujeito é constituído pela reiteração de normas, uma repetição que oculta sua própria historicidade e produz a aparência de uma identidade estável. Ser sujeito é ser submetido, não apenas no sentido da subordinação, mas no de ser trazido à existência através de um processo de interpelação repetida. Assim, a performatividade não é o ato pelo qual um sujeito traz a si mesmo à existência, mas o poder reiterativo do discurso de produzir os efeitos que ele nomeia (Butler, 2022, p. 21-22).

De igual maneira, a cultura da performatividade redefine profundamente as formas de subjetivação dentro da escola, modelando professores e estudantes segundo padrões de eficiência e

autogestão. A docência, assim, deixa de ser compreendida como uma prática ética e reflexiva e passa a ser tratada como uma função técnica, regulada por métricas e indicadores de sucesso. Nesse processo, o professor é convocado a gerir a si mesmo, transformando o próprio trabalho em um objeto de controle e aperfeiçoamento constante. Como observa Henry A. Giroux (2000, p. 42): "[...] a pedagogia neoliberal fabrica sujeitos que aprendem a vigiar a si mesmos, a medir seu valor e a buscar incessantemente aprovação institucional". Dito isso, essa autovigilância converte o educador em um profissional performático, cuja identidade é construída pela necessidade de corresponder às expectativas externas e pela pressão dos resultados. E ainda, Judith Butler (2022, p. 59) enfatiza que "[...] o poder não apenas reprime, mas produz sujeitos através dos modos como eles são convocados a agir e a se apresentar diante dos outros". Desse modo, o controle externo se torna controle interno, e o corpo docente incorpora a lógica da produtividade como parte de sua identidade profissional. Paralelamente, o estudante também é atravessado por essa racionalidade performativa, sendo ensinado a compreender-se como capital humano e a organizar sua vida escolar segundo critérios de rendimento e visibilidade. Convém observar que essa nova configuração subjetiva altera as relações pedagógicas, pois o vínculo entre professor e aluno deixa de ser mediado pela construção do conhecimento e passa a ser regulado por metas e evidências. A avaliação contínua, apresentada como instrumento de qualidade, atua como forma de domesticação simbólica, induzindo ambos a ajustar-se aos padrões de conduta esperados. Além disso, a competição permanente cria um ambiente de desconfiança e isolamento, no qual o reconhecimento é escasso e a cooperação é substituída pela busca individual por destaque. Essa lógica, travestida de neutralidade, dissolve a dimensão afetiva e política do processo educativo, convertendo a escola em um espaço de gestão de comportamentos. Assim sendo, a performatividade opera como tecnologia de poder, que fabrica identidades dóceis e adaptáveis, alinhadas aos princípios de rentabilidade e controle que regem a economia neoliberal. Por isso, a subjetivação docente e discente nesse contexto expressa não apenas um modo de trabalhar ou de aprender, mas um modo de existir condicionado pela visibilidade e pela necessidade constante de provar valor.

Desse modo, sob o domínio da racionalidade performativa, o tempo e o espaço da escola pública sofrem uma profunda mutação, sendo reorganizados de acordo com os parâmetros da produtividade e da mensuração. O tempo pedagógico, antes associado à construção coletiva do conhecimento, passa a ser estruturado em função de metas, relatórios e prazos, esvaziando o sentido da experiência educativa e substituindo-o pela lógica da urgência e do controle. O espaço escolar, por sua vez, é convertido em ambiente de observação e avaliação permanente, onde tudo deve ser visível, registrado e quantificado. Como enfatiza David Harvey (2010, p. 128), "[...] o neoliberalismo transforma o tempo em um recurso escasso e o submete às exigências do capital, convertendo todas as

práticas sociais em operações mensuráveis". Dessa forma, o tempo escolar é comprimido e submetido à aceleração produtiva, o que limita a reflexão, a escuta e o amadurecimento intelectual. E ainda, Pierre Dardot e Christian Laval (2019, p. 341) afirmam que "[...] a temporalidade neoliberal exige que cada sujeito administre a si mesmo como um projeto em andamento, avaliando e reavaliando constantemente sua performance". Logo, essa dinâmica transforma o cotidiano escolar em uma sequência de tarefas padronizadas, nas quais o fazer é mais importante que o compreender, e o resultado mais relevante que o processo. Assim, observa-se que essa reconfiguração não é apenas administrativa, mas também simbólica: a escola deixa de ser espaço de encontro e torna-se ambiente de vigilância, onde o tempo é fragmentado e o corpo docente é pressionado por metas que corroem o ritmo humano da aprendizagem. Além disso, a cultura da mensuração impõe um novo regime de visibilidade, no qual o professor e o aluno são permanentemente expostos por meio de relatórios, avaliações e índices de desempenho. Logo, essa exposição cria uma sensação de permanente insuficiência, pois o tempo nunca é suficiente e os resultados nunca são considerados satisfatórios. Dito isso, a lógica quantitativa que rege a gestão escolar apaga o tempo da dúvida e da experimentação, instaurando o tempo do cálculo e da comparação. Dessa maneira, o tempo e o espaço da escola passam a obedecer à mesma racionalidade que organiza as empresas: um tempo útil, produtivo e controlável, e um espaço funcional, orientado pela transparência e pela fiscalização. Assim sendo, a escola perde sua temporalidade formativa e adquire a temporalidade do mercado, na qual cada instante deve ser otimizado e cada sujeito deve provar, a cada momento, sua eficiência e seu valor.

De forma complementar, a avaliação escolar assume um papel cada vez mais central na estrutura performativa que rege a educação contemporânea, tornando-se o principal dispositivo de poder e de regulação do comportamento docente e discente. Ela deixa de ser um instrumento pedagógico voltado à compreensão do processo de aprendizagem e passa a atuar como mecanismo de vigilância e classificação. Por meio dela, professores, gestores e alunos são transformados em dados, e suas práticas são comparadas, ranqueadas e expostas publicamente. Como aponta Michel Foucault (1987, p. 152), "[...] o poder moderno se exerce não apenas por meio da punição, mas pela observação contínua, pela normalização e pela produção de verdades sobre os sujeitos". A avaliação, nesse sentido, funciona como uma tecnologia de governo, capaz de induzir comportamentos e de internalizar o controle sob a aparência de objetividade. E ainda, Stephen J. Ball (2012, p. 117) observa que "[...] a performatividade utiliza a avaliação como uma forma de economia política da verdade, em que o valor dos sujeitos é medido por sua capacidade de atender aos padrões previamente estabelecidos". Desse modo, essa lógica converte a escola em um espaço de auditoria permanente, no qual o olhar avaliador se torna onipresente e o reconhecimento depende do cumprimento de critérios técnicos. Neste sentido, esse modelo cria uma cultura da comparação, na qual a identidade profissional do docente é construída

ISSN: 2595-1378

em relação ao desempenho dos outros e ao posicionamento da escola em índices oficiais. Assim, a avaliação deixa de promover reflexão e passa a reforçar a competitividade, o isolamento e a culpabilização individual. Além disso, a centralidade da avaliação na cultura escolar gera uma inversão simbólica: o processo de ensino deixa de ter valor em si mesmo e se torna apenas meio para a obtenção de resultados. Convém observar que esse regime avaliativo naturaliza a desigualdade, pois desconsidera os contextos sociais e materiais das escolas, aplicando os mesmos parâmetros a realidades profundamente distintas. Ao fazer isso, transforma diferenças estruturais em deficiências individuais, legitimando a exclusão sob o discurso da meritocracia. Desse modo, a avaliação consolida o poder disciplinar da performatividade, servindo como o dispositivo que garante sua reprodução e sua legitimidade. Em consequência disso, o ato educativo é capturado pela lógica do controle, e o conhecimento perde sua dimensão emancipatória para se tornar mais uma mercadoria avaliada, quantificada e trocada no mercado simbólico da educação neoliberal.

> A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega julgamentos, comparações e exibições como meios de controle, desgaste e mudança. As performances (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade ou de resultados, ou como exibições de 'qualidade', ou 'momentos' de promoção ou inspeção. Elas representam o valor, a qualidade ou o mérito de um indivíduo ou organização dentro de um campo de julgamento. O foco na performance e na responsabilização produz uma visibilidade constante, um registro permanente de ações e resultados que reconfigura as relações de poder e governa por meio da criação de sujeitos calculáveis[7] (Ball, 2005, p. 88).

De modo convergente, a consolidação da performatividade na educação está intimamente associada à difusão da cultura da competição e da meritocracia, que redefine as relações escolares e legitima as desigualdades como expressões naturais do talento e do esforço individual. O ambiente escolar, antes organizado em torno da cooperação e da solidariedade, passa a ser estruturado pela lógica da disputa e da comparação contínua. Cada professor, estudante e instituição é convocado a provar seu mérito e demonstrar sua eficácia, transformando o convívio educacional em um campo de concorrência simbólica. Como afirma Pierre Dardot e Christian Laval (2014, p. 290), "[...] o neoliberalismo faz da competição o princípio universal de funcionamento da sociedade, convertendo o outro em adversário e o desempenho em critério de existência". Essa racionalidade competitiva, quando incorporada à educação, altera a percepção do coletivo, substituindo o ideal da partilha pelo da superação individual. E ainda, Michael W. Apple (2006, p. 37) observa que "[...] o discurso da meritocracia funciona como ideologia que naturaliza as desigualdades sociais, apresentando os resultados educacionais como fruto de esforço pessoal e não de condições históricas e estruturais". Desse modo, tal narrativa apaga os

[7] Tradução nossa.

determinantes sociais da aprendizagem e desloca a responsabilidade do fracasso para o indivíduo, reforçando um sentimento de culpa e insuficiência que alimenta o ciclo da performatividade. Assim, essa cultura de competição é alimentada por políticas de bonificação e ranqueamento, nas quais escolas e professores são premiados por resultados, independentemente das condições materiais e humanas que enfrentam. O princípio da meritocracia, assim, funciona como dispositivo de gestão emocional e política, capaz de mobilizar afetos e disciplinar comportamentos por meio do desejo de reconhecimento. Além disso, a comparação permanente cria uma sensação de urgência e instabilidade, que impede a reflexão e estimula o conformismo com as regras do sistema. A meritocracia escolar não apenas divide, mas também hierarquiza, construindo narrativas de sucesso que invisibilizam os processos coletivos e desvalorizam os sujeitos que não correspondem ao ideal de desempenho. Dessa forma, a cultura da competição consolida o modelo empresarial de escola, onde o valor é atribuído a partir de resultados visíveis e a cooperação é vista como obstáculo à eficiência. Assim sendo, a meritocracia se torna a gramática moral da performatividade, sustentando uma pedagogia do rendimento que converte o espaço público da educação em arena de disputas individuais, ajustada aos valores de produtividade e exclusão que caracterizam o neoliberalismo contemporâneo.

Dessa forma, compreender o esvaziamento curricular e a pedagogia da performatividade é reconhecer que ambos atuam como mecanismos sutis de reprodução e manutenção das desigualdades educacionais no interior da escola pública. Sob o discurso da modernização e da qualidade, consolidam-se práticas que despolitizam o ensino e naturalizam a exclusão, convertendo diferenças históricas e sociais em desigualdades de desempenho. O currículo, ao ser reduzido a um conjunto de competências mensuráveis, perde sua capacidade de articular saberes e experiências diversas, tornando-se instrumento de seleção simbólica e legitimação do mérito. Como destaca Dermeval Saviani (2008, p. 121), “[...] o esvaziamento do conteúdo formativo conduz à negação da própria função social da escola, que passa a operar como filtro ideológico e não como espaço de emancipação”. Dessa forma, o conhecimento é reconfigurado para atender à lógica da utilidade e da rentabilidade, afastando-se de sua dimensão crítica e transformadora. E ainda, Henry A. Giroux (2014, p. 102) adverte que “[...] a pedagogia neoliberal produz uma cidadania empobrecida, baseada na adaptação e não na resistência, em que aprender significa ajustar-se à norma e não questioná-la”. Essa pedagogia da adaptação por sua vez, cria uma nova forma de desigualdade: não mais visível por meio da exclusão direta, mas disfarçada sob o ideal da competência e da eficiência. Logo, essa dinâmica atinge de modo mais profundo as escolas públicas e os sujeitos socialmente vulneráveis, que são submetidos a currículos padronizados e avaliações externas como forma de disciplinamento institucional. Ao mesmo tempo, as escolas que atendem as elites mantêm currículos amplos, com ênfase em humanidades, artes e pensamento crítico, reforçando uma dualidade educacional que reproduz o modelo de classes sociais.

ISSN: 2595-1378

Além disso, a performatividade impõe uma pressão simbólica que fragmenta a escola e individualiza a responsabilidade pelo fracasso, criando um ciclo de culpabilização contínua. Assim, essa lógica de responsabilização apaga a dimensão coletiva da luta por uma educação justa e transfere para o indivíduo o peso da desigualdade estrutural. Dito isso, o esvaziamento do currículo e a pedagogia da performatividade não apenas redefinem o modo de ensinar, mas reconfiguram o próprio sentido do direito à educação, transformando-o em privilégio condicionado à capacidade de performar. Ou seja, a manutenção das desigualdades educacionais sob o neoliberalismo se dá não pela ausência de políticas, mas por políticas que, ao se apresentarem como neutras e inovadoras, reafirmam as hierarquias que dizem combater, perpetuando a exclusão sob novas roupagens discursivas e institucionais.

De modo complementar ao debate sobre o esvaziamento curricular e a performatividade, torna-se essencial compreender a emergência daquilo que se pode denominar "exclusão performativa", isto é, a exclusão que não se manifesta pela negação direta do acesso, mas pela imposição de critérios de eficiência, resultados e metas que redefinem o que é reconhecido como sucesso escolar. Sob esse paradigma, a inclusão é apenas aparente, pois o reconhecimento dos sujeitos depende de sua capacidade de se ajustar às exigências da produtividade e da mensuração de resultados. Em outras palavras, a exclusão torna-se internalizada, disfarçada sob o vocabulário técnico da gestão e da meritocracia. Como adverte Stephen J. Ball (2008, p. 45), "[...] a performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega julgamentos, comparações e exibições como meios de controle e mudança, no qual o valor é deslocado da substância para a representação". Essa lógica faz com que professores e estudantes deixem de ser reconhecidos por suas trajetórias e contextos e passem a ser medidos por indicadores de desempenho e resultados estatísticos. Do mesmo modo, Pierre Dardot e Christian Laval (2016, p. 329) observam que "[...] a racionalidade neoliberal transforma a própria subjetividade em empresa, exigindo que o indivíduo se comporte como capital humano que deve ser constantemente valorizado". Assim, o sujeito educacional é convocado a performar permanentemente, a comprovar sua utilidade e a justificar sua presença na escola por meio de evidências quantificáveis. Logo, o que se apresenta como política de inclusão e de qualidade torna-se, paradoxalmente, uma forma sofisticada de exclusão, na medida em que só reconhece como legítimos os corpos e as práticas que respondem aos padrões da performance esperada. E ainda, cabe ressaltar que essa exclusão simbólica se reveste de neutralidade técnica, apagando as relações de poder que a sustentam e tornando invisíveis aqueles que não se encaixam na lógica da eficiência. Dessa forma, a exclusão performativa opera como mecanismo silencioso de desigualdade, reconfigurando o sentido

ISSN: 2595-1378

da escola pública e subordinando-a a critérios produtivistas que, em nome da qualidade, perpetuam o privilégio e a distinção[8].

Além disso, à medida que a exclusão performativa se institucionaliza, ela passa a estruturar de forma quase imperceptível às práticas escolares, especialmente por meio dos dispositivos de avaliação e ranqueamento que organizam o cotidiano das escolas públicas. As avaliações externas, os indicadores de desempenho e as metas quantitativas, embora apresentadas como instrumentos de qualidade, funcionam como dispositivos de vigilância e controle sobre professores, estudantes e gestores. Sob essa ótica, o currículo se torna cada vez mais subordinado ao que é mensurável, esvaziando-se de conteúdo formativo e crítico. Em "Education plc"[9], Stephen J. Ball (2007, p. 89) explica que "[...] as políticas de avaliação e desempenho são introduzidas como formas de responsabilização, mas operam, na realidade, como tecnologias que redefinem as relações de poder e o próprio sentido da educação". Desse modo, a lógica empresarial penetra o espaço escolar e redefine o valor do saber pelo seu grau de utilidade e retorno em resultados comparáveis. De forma complementar, Henry Giroux (2014, p. 117) observa que "[...] o neoliberalismo converte a educação em um campo de experimentação para políticas de mercado, nas quais o sucesso é determinado pela capacidade de competir e não pela ampliação da consciência crítica". Assim, o ato de ensinar passa a ser mediado por metas de produtividade, e o ato de aprender se confunde com o cumprimento de indicadores de desempenho. Vale destacar que essa lógica cria uma hierarquia simbólica entre escolas, professores e estudantes, naturalizando desigualdades históricas sob o discurso da meritocracia. Em consequência disso, escolas situadas em contextos de vulnerabilidade são classificadas como ineficientes, enquanto as que atendem a populações mais privilegiadas se consolidam como modelos de excelência. Desse modo, o discurso

[8] Por exemplo, quando um aluno ou professor adoece e necessita se afastar por dias, semanas ou, em casos mais graves, meses, o sistema performativo mostra sua face excludente. A ausência, justificada por uma condição humana de vulnerabilidade, passa a ser lida como falha, como queda na produtividade, e não como expressão de um direito ou de uma necessidade legítima de cuidado. O sujeito adoecido é rapidamente substituído por métricas que registram sua "baixa eficiência", e sua experiência de dor ou de limite é invisibilizada pela máquina escolar que precisa continuar produzindo resultados. Essa lógica, marcada pela indiferença, transforma o sofrimento em dado estatístico e a fragilidade em desvio. Na prática, um professor afastado por licença médica torna-se um número negativo nos indicadores de desempenho institucional; um aluno que se ausenta por tratamento médico é rapidamente classificado como evasão. Assim, o dispositivo da performatividade não apenas regula, mas pune os corpos que não conseguem corresponder ao ritmo imposto, reafirmando a exclusão como forma de normalidade. Em nome da "qualidade" e da "gestão eficiente", a escola passa a negar o que é mais essencial à sua função humana: a possibilidade de acolher o inacabado, o vulnerável e o tempo do cuidado.

[9] Em *Education plc*, Stephen J. Ball analisa de forma contundente a mercantilização da educação e a crescente influência do setor privado nas políticas públicas educacionais. O autor demonstra como empresas, fundações e consultorias passaram a atuar como protagonistas na formulação, implementação e avaliação de políticas, transformando a educação em um campo de investimento e lucro. Ball denuncia o surgimento de um "mercado político da educação", em que valores como solidariedade e justiça social são substituídos por competitividade, eficiência e resultados mensuráveis. Essa lógica empresarial redefine o papel do Estado, que deixa de ser provedor para se tornar gestor de contratos, e converte o professor em um executor de metas e padrões, reforçando a performatividade como dispositivo central da governança neoliberal. Ver: BALL, S. J. *Education plc: understanding private sector participation in public sector education*. London: Routledge, 2007.

da performance e do mérito substitui o compromisso com a justiça social por um imperativo competitivo que corrói o sentido público da educação.

> Sob o regime do neoliberalismo, a educação deixou de ser um espaço voltado a ensinar os estudantes a pensar criticamente ou a imaginar o mundo de outro modo. Agora, ela se orienta pela mensuração, pela eficiência e por práticas performativas destinadas a produzir sujeitos dóceis, competitivos e empreendedores. A cultura dos testes, dos ranqueamentos e da avaliação constante tornou-se um novo modo de governança que disciplina professores e alunos, moldando-os para internalizar os valores de mercado e enxergarem a si mesmos através da lógica da performance. A ênfase na responsabilização e na quantificação esvazia a educação de seu propósito democrático, substituindo-o por um modelo empresarial movido pelo lucro e pelo sucesso individual[10] (Giroux, 2014, p. 67).

Por conseguinte, a cultura da performatividade não apenas reorganiza as práticas escolares, mas também molda subjetividades, instaurando um modo de ser e estar na escola que se orienta pela lógica da competição e pela autovigilância permanente. O professor, antes sujeito de reflexão e criação pedagógica, passa a ser avaliado pela sua produtividade e pela sua capacidade de atender às metas impostas pelos sistemas de gestão. Do mesmo modo, os estudantes são formados dentro de um ambiente em que o valor de cada um é medido por seu desempenho em testes padronizados, e não pelo desenvolvimento integral de suas potencialidades. De acordo com Judith Butler (1997, p. 33), "[...] a performatividade é o poder reiterativo do discurso de produzir os fenômenos que nomeia, instaurando sujeitos por meio de normas que se apresentam como naturais". Logo, essa observação permite compreender como o discurso da eficiência transforma o sujeito escolar em um ator de desempenho, cuja identidade se constrói no interior das práticas avaliativas e comparativas. Além disso, Michael W. Apple (2012, p. 104) aponta que "[...] o neoliberalismo penetrou profundamente as instituições educacionais, produzindo um tipo de professor e de estudante que internaliza a lógica do mercado e vê a educação como investimento e não como direito". Assim, o espaço da escola pública, que deveria ser lugar de construção da cidadania e da consciência crítica, converte-se em um território de disputa por reconhecimento baseado em números e rankings. É fundamental observar que essa pedagogia da performance não se limita às políticas oficiais, mas infiltra-se na subjetividade cotidiana, reconfigurando a ética docente, a autopercepção dos alunos e as formas de relação social no ambiente escolar. Em consequência disso, tanto à docência quanto o aprendizado tornam-se atividades tensionadas pela exigência de mostrar resultados, mesmo quando isso implica o esvaziamento de suas dimensões formativas e humanas.

De igual maneira, a performatividade como instrumento de controle introduz uma nova etapa na precarização docente, instaurando formas de regulação que não dependem mais apenas de normas

[10] Tradução nossa.

externas, mas da internalização do olhar avaliativo pelo próprio sujeito. Isto é, o professor passa a ser gestor de si mesmo, constantemente medindo seu valor a partir de relatórios, índices e avaliações de desempenho. Logo, a autonomia pedagógica é, assim, substituída pela obrigação de responder a metas e padrões de eficiência que desconsideram as particularidades das práticas educativas e dos contextos sociais. Como observa Pierre Dardot e Christian Laval (2016, p. 291), "[...] a nova razão do mundo não se contenta em governar as condutas, ela busca produzir sujeitos capazes de governar a si mesmos segundo o modelo da empresa". Neste sentido, essa racionalidade empresarial infiltra-se no cotidiano escolar, transformando o professor em empreendedor da própria performance e tornando o ensino uma atividade submetida ao cálculo e à mensuração. Em perspectiva semelhante, Paulo Freire (1996, p. 78) adverte que "[...] a educação não pode reduzir-se a um ato de transferência de conteúdos, mas tampouco pode ser tratada como uma tarefa técnica; ela é um ato político de libertação ou de domesticação". No contexto atual, a domesticação se realiza não pela censura direta, mas pela imposição de modelos gerenciais que moldam as práticas docentes e limitam a criatividade e o pensamento crítico. Desse modo, essa forma de precarização não é apenas material, mas simbólica: desqualifica o saber docente e esvazia o sentido ético e afetivo da profissão. Assim, o professor passa a ser simultaneamente executor e fiscal de sua própria prática, o que cria um ambiente de exaustão emocional e despolitização pedagógica. Em consequência disso, a docência perde seu caráter de mediação crítica e assume o perfil de um trabalho instrumentalizado, cuja função principal é sustentar os indicadores que legitimam o discurso da eficiência.

Nesse contexto, as escolas situadas em territórios periféricos são as que mais sofrem os efeitos perversos da lógica performativa, pois nela os critérios de eficiência se chocam com realidades marcadas por desigualdades estruturais. A padronização das avaliações e o ranqueamento das instituições reforçam a distinção entre escolas "produtivas" e "ineficientes", invisibilizando as condições materiais e sociais que influenciam o processo educativo. Os alunos, por sua vez, são instados a provar seu valor em contextos de extrema vulnerabilidade, o que transforma o fracasso escolar em culpa individual e o sucesso em exceção meritocrática. Como aponta Michael W. Apple (2006, p. 43), "[...] o neoliberalismo educacional produz uma forma de desigualdade sofisticada, pois disfarça privilégios sob o discurso da oportunidade e faz da competição um princípio moral". Desse modo, essa lógica não apenas desconsidera as diferenças históricas e sociais, mas também consolida um sistema em que o reconhecimento depende da capacidade de performar segundo padrões externos e excludentes. De maneira semelhante, Gaudêncio Frigotto (2010, p. 57) evidencia que "[...] a escola pública, ao ser capturada pela lógica produtivista, perde sua função de mediação social e se converte em espaço de triagem, separando os que podem competir dos que devem se conformar". Assim, o que se apresenta como avaliação de qualidade transforma-se em instrumento de exclusão, especialmente

ISSN: 2595-1378

nas comunidades em que o acesso a recursos, infraestrutura e formação docente é precário. É fundamental observar que essa exclusão performativa se sustenta na aparência de neutralidade técnica, legitimada por índices e gráficos que mascaram o aprofundamento das desigualdades. Por isso, as políticas educacionais que deveriam compensar desigualdades acabam por reproduzi-las, fazendo com que a escola pública se torne palco de uma injustiça travestida de meritocracia. Desse modo, a exclusão nas periferias deixa de ser apenas social e se torna também simbólica, marcada por um discurso de incompetência que recai sobre professores e estudantes.

> Concretamente, a questão da desqualificação da escola é, antes de tudo, uma desqualificação para a escola frequentada pela classe trabalhadora, muito embora possa sê-lo para a burguesia. Qual o interesse da classe burguesa por um ensino e uma educação nivelados pela qualidade, para a classe trabalhadora? Tal perspectiva demandaria uma vontade política cuja direção fosse à superação das relações sociais de produção que geram a desigualdade. O exame das pesquisas que se ocupam da análise da educação brasileira nas últimas décadas nos revela que não existe por parte do Estado nenhum compromisso efetivo com a quantidade e a qualidade da educação, para a população escolarizável, ficando mesmo aquém daquilo que é funcional aos desígnios dos interesses econômicos e sociopolíticos dominantes (Frigotto, 2001, p. 164-165).

De forma complementar, é importante destacar que a exclusão performativa não opera apenas no campo das práticas escolares, mas também na constituição das subjetividades, ao redefinir os critérios de reconhecimento e pertencimento no espaço educativo. O aluno deixa de ser visto como sujeito de direito e passa a ser percebido como alguém que precisa constantemente provar seu valor, reproduzindo a lógica meritocrática que naturaliza as desigualdades. O reconhecimento torna-se condicionado à performance, e não à existência ou ao esforço coletivo, transformando a escola em um ambiente de constante competição simbólica. Judith Butler (2022, p. 19) observa que "[...] o poder age na constituição dos sujeitos ao impor formas de reconhecimento que, ao mesmo tempo em que concedem existência, delimitam os modos possíveis de ser". Essa constatação permite compreender como as políticas de desempenho e eficiência produzem identidades educacionais subjugadas, nas quais professores e estudantes passam a se enxergar por meio de métricas que os definem como produtivos ou insuficientes. Além disso, Stephen J. Ball (1994, p. 77) argumenta que "[...] a cultura da performatividade desloca o foco da educação do aprendizado para a prova do aprendizado, transformando o sujeito educacional em uma vitrine de resultados". A partir dessa dinâmica, o valor simbólico do sujeito é mediado por números e evidências documentais que substituem o reconhecimento ético e político por um reconhecimento técnico e instrumental. Dessa forma, a subjetividade escolar é moldada por sentimentos de inadequação, competição e constante vigilância de si. É fundamental observar que essa forma de reconhecimento condicional mina as relações de solidariedade e de cooperação, pois cada indivíduo passa a ser responsável isoladamente pelo próprio êxito ou fracasso. Assim, a escola, que deveria ser espaço de emancipação e coletividade, torna-se uma

arena de comparação permanente, na qual o sujeito só existe quando consegue performar o que é esperado dele.

Assim, as desigualdades educacionais passam a ser reforçadas por mecanismos simbólicos que atribuem valor diferenciado às escolas e aos sujeitos com base em sua capacidade de performar. Essa lógica, travestida de neutralidade, consolida um modelo em que o fracasso é individualizado e o sucesso é tratado como mérito pessoal, despolitizando as causas estruturais da exclusão. Em consequência disso, as diferenças socioeconômicas são convertidas em diferenças de desempenho, legitimando o privilégio e naturalizando a desigualdade. Pierre Bourdieu (2003, p. 72) afirma que "[...] o sistema escolar contribui para reproduzir a estrutura das relações sociais, convertendo as desigualdades culturais em desigualdades legítimas". Logo, essa constatação revela que a performatividade não apenas mede o desempenho, mas reconfigura a hierarquia simbólica entre sujeitos e instituições. De forma semelhante, Henry A. Giroux (2000, p. 91) adverte que "[...] o discurso neoliberal introduz uma nova forma de exclusão, na qual o valor do sujeito é determinado por sua utilidade econômica e não por sua humanidade". Sob essa perspectiva, as escolas públicas, sobretudo as situadas nas periferias, são avaliadas segundo parâmetros que ignoram suas condições de precariedade, enquanto escolas privadas ou parcerias empresariais são alçadas ao status de excelência. Desse modo, a performatividade consolida uma geografia da desigualdade educacional, na qual o reconhecimento social está diretamente vinculado à capacidade de atender aos critérios do mercado. Essa estrutura simbólica, convém ressaltar, se dissemina também no imaginário coletivo, associando qualidade a eficiência e eficiência a resultados mensuráveis, criando um ciclo de autojustificação que reforça a exclusão. Portanto, o que se apresenta como política de melhoria educacional torna-se uma estratégia de legitimação das diferenças de classe e de território, evidenciando que a exclusão performativa é, antes de tudo, um dispositivo político de manutenção da desigualdade.

Desse modo, a retórica da meritocracia e da eficiência redefine profundamente o papel da escola pública, convertendo-a de espaço de formação cidadã em instrumento de treinamento para o desempenho. A educação, que historicamente se vinculava à ideia de emancipação e construção coletiva de saberes, passa a ser regida pela lógica da competição, da produtividade e do controle. O discurso meritocrático assume o papel de mediação ideológica, atribuindo à escola a função de selecionar e distinguir, e não de incluir e transformar. Nesse contexto, o professor é deslocado de seu lugar de intelectual crítico para o de executor de metas e replicador de competências, perdendo gradualmente o sentido político e ético de sua prática. Segundo Paulo Freire (2014, p. 22), "[...] ensinar exige reconhecer que o ato de educar é um ato de intervenção no mundo, e não um exercício de neutralidade técnica". Essa reflexão expõe, de modo contundente, o contraste entre a pedagogia libertadora e a pedagogia da performatividade, que instrumentaliza o ensino ao transformá-lo em mera

técnica de gestão. Em linha semelhante, Stephen J. Ball (2008, p. 54) enfatiza que "[...] o discurso da performatividade reconfigura o profissionalismo docente, impondo ao professor a obrigação de provar continuamente seu valor através de evidências mensuráveis". Dito isso, essa cultura do desempenho penetra as rotinas escolares, transformando a relação pedagógica em uma prática de prestação de contas e vigilância. Cabe observar que, sob o manto da eficiência, instala-se um regime de controle simbólico que fragiliza o sentido público da educação e dilui a dimensão humanizadora do ensino. Assim, o mérito e a performance substituem a reflexão crítica e a sensibilidade social, convertendo o trabalho docente em atividade instrumentalizada por objetivos econômicos e gerenciais. Portanto, a meritocracia, longe de ser um valor emancipador, constitui-se em uma linguagem de legitimação da desigualdade, que transforma o direito à educação em um privilégio condicionado à performance.

Em continuidade, observa-se que o discurso da eficiência e da competição não apenas reorganiza as práticas pedagógicas, mas redefine a própria identidade dos sujeitos escolares, instaurando um regime de reconhecimento baseado em desempenho e resultados. O fracasso e o sucesso, nesse contexto, deixam de ser compreendidos como processos sociais e passam a ser internalizados como expressões individuais de mérito ou incapacidade. Essa lógica subjetiva penetra profundamente na vida escolar, atribuindo ao estudante a responsabilidade exclusiva por seu desempenho e ao professor a obrigação constante de produzir evidências de eficácia. Como pontua Michael W. Apple (2011, p. 128), "[...] a cultura educacional contemporânea transforma a escola em um espaço de accountability permanente, onde cada ator é julgado por sua produtividade e não por sua humanidade". Logo, essa observação evidencia que o fracasso escolar, longe de ser questionado como expressão das desigualdades, é naturalizado como consequência da falta de esforço. Além disso, Pierre Dardot e Christian Laval (2014, p. 306) afirmam que "[...] a racionalidade neoliberal fabrica sujeitos que se percebem como empresas, compelidos a se avaliar, competir e se vender constantemente". A performatividade, portanto, produz subjetividades voltadas à autocomparação e à autopromoção, instaurando um ciclo de insegurança e vigilância que reconfigura o modo de ser e estar na escola. Além disso, é fundamental observar que essa transformação simbólica desumaniza a experiência educativa, fazendo com que o valor do sujeito se restrinja à sua utilidade mensurável. Desse modo, o sucesso torna-se sinônimo de adaptação, enquanto o fracasso representa a incapacidade de responder às exigências do sistema. Assim, o espaço escolar, que deveria acolher e formar integralmente, converte-se em arena de validação da performance, onde o reconhecimento é distribuído conforme a capacidade de cumprir metas e padrões.

ISSN: 2595-1378

> O sujeito neoliberal não é apenas produto de um novo modo de governamentalidade, mas também a própria condição de seu funcionamento. Os indivíduos deixam de ser governados principalmente pela proibição ou pela coerção e passam a sê-lo por meio da exigência de autoaperfeiçoamento, avaliação contínua e comparação competitiva. Tornam-se empreendedores de si mesmos, constantemente engajados em demonstrar valor, performar eficácia e internalizar o fracasso como culpa pessoal. Desse modo, a racionalidade neoliberal transforma a experiência de si em um projeto interminável de mensuração e responsabilização (Dardot & Laval, 2014, p. 303).

Contudo, em contrapartida ao avanço da lógica empresarial sobre a escola pública, emergem resistências pedagógicas que se constroem nos interstícios das práticas cotidianas e na potência dos sujeitos que se recusam a naturalizar a mercantilização da educação. É importante destacar que essas resistências não se manifestam apenas como oposição direta às políticas neoliberais, mas como reinvenção de modos de ensinar, de se relacionar e de existir no espaço escolar. Professores, estudantes e comunidades, por meio de práticas solidárias, metodologias cooperativas e experiências de autogestão, demonstram que a escola pode ser novamente um território de diálogo, partilha e emancipação. Paulo Freire (1996, p. 87) lembra que "[...] ensinar exige coragem para lutar contra qualquer forma de domesticação que reduza o ato educativo a uma mera técnica de instrução", e essa coragem, em tempos de captura e controle, adquire o sentido de resistência cotidiana diante da desumanização imposta pela racionalidade mercadológica. Além disso, Giroux (2013, p. 44) reforça que "[...] resistir é uma prática de imaginação crítica, capaz de reverter o fatalismo imposto pela cultura do mercado e reinventar o papel da escola como espaço de cidadania". Assim sendo, a resistência pedagógica assume o duplo caráter de denúncia e anúncio: denuncia o esvaziamento do sentido público da educação e anuncia, por meio da prática, novas formas de convivência e aprendizado. A título de ilustração, quando um professor recusa a lógica das metas e recupera o tempo do diálogo, quando uma escola constrói um projeto político-pedagógico coletivo, quando estudantes são escutados como sujeitos de saber, ali se produzem contranarrativas que desafiam o discurso hegemônico da eficiência e do desempenho. Em outras palavras, resistir é continuar acreditando que a escola pública pode ser um espaço de esperança e transformação, mesmo diante da captura crescente pelas forças do mercado.

De igual maneira, a possibilidade de uma pedagogia crítica frente à captura empresarial reside na reconstrução de sentidos para o ato educativo e na reapropriação da escola como espaço político e cultural. A resistência, nesse contexto, implica descolonizar o pensamento pedagógico e reorientar o currículo para a formação de sujeitos críticos e solidários. Em outras palavras, trata-se de reintroduzir na escola a dimensão ética e política do ensino, perdida com a hegemonia da racionalidade instrumental e da lógica gerencialista. De acordo com Freire (1992, p. 53), "[...] a educação é um ato de intervenção no mundo e, por isso mesmo, não pode ser neutra: ou é libertadora ou é domesticadora". Tal compreensão reafirma que o ensino não se limita à transmissão de conteúdos, mas constitui-se como

ISSN: 2595-1378

prática de liberdade e de leitura crítica da realidade. Nesse sentido, Giroux (2006, p. 81) argumenta que "[...] a pedagogia crítica não apenas questiona as formas de poder que moldam o currículo, mas cria condições para que os educadores e educandos possam reescrever suas próprias histórias". Assim, revalorizar a pedagogia crítica significa desafiar o monopólio discursivo das empresas e dos indicadores de desempenho, resgatando a centralidade do humano no processo educativo. Convém observar que, quando a escola se abre à escuta das vozes marginalizadas, ela se torna espaço de produção de saberes que desestabilizam as narrativas dominantes e reafirmam a potência da educação como prática social transformadora. Dessa forma, a pedagogia crítica se constitui como um movimento de contracorrente, que não apenas resiste ao avanço do mercado sobre a educação, mas também semeia novas possibilidades de existir, pensar e ensinar.

Por outro lado, a revalorização da escola como espaço público de formação emancipatória exige recuperar sua função social como território de encontro, partilha e produção coletiva do saber. É fundamental observar que a escola pública não é apenas um local de ensino, mas um espaço simbólico onde se disputa o sentido da democracia, da cidadania e da justiça social. Ao contrário do que prega a lógica empresarial, que reduz a escola a centro de gestão de resultados, uma perspectiva emancipatória entende a educação como processo de humanização e construção de consciência crítica. Como afirma Freire (1979, p. 41), "[...] a escola deve ser um lugar de liberdade, onde o saber nasce do diálogo e se volta para a transformação do mundo". Essa concepção desloca o foco da eficiência para a convivência, da competição para a solidariedade, da hierarquia para a cooperação. Nesse mesmo horizonte, Giroux (2011, p. 72) destaca que "[...] as escolas podem se tornar espaços de esperança se forem concebidas como esferas públicas democráticas nas quais o conhecimento serve à emancipação e não à dominação". Assim sendo, revalorizar a escola pública implica devolver-lhe o caráter político de formar sujeitos críticos e socialmente engajados, capazes de compreender e intervir nas estruturas que perpetuam desigualdades. De forma complementar, tal revalorização depende também de uma gestão participativa, da valorização docente e da construção de projetos pedagógicos comprometidos com a coletividade. Desse modo, à medida que o neoliberalismo tenta transformar a educação em mercadoria, a defesa da escola pública torna-se ato de resistência e de reinvenção democrática, pois é nela que se forjam os laços de pertencimento, o pensamento livre e a possibilidade de uma cidadania ativa.

> O trabalho educativo é, ao mesmo tempo, inseparável de e participante da política cultural, porque é nesse campo que as identidades são forjadas, os direitos de cidadania são exercidos e as possibilidades se desenvolvem para traduzir atos de interpretação em formas de intervenção. A 'pedagogia', nesse discurso, consiste em vincular a construção do conhecimento às questões de ética, política e poder. Tornar o político mais pedagógico exige que os educadores enfrentem como a agência se desenrola nas relações permeadas pelo poder; isto é, como os próprios processos de aprendizagem constituem os mecanismos políticos pelos

> quais as identidades são produzidas, os desejos mobilizados e as experiências adquirem formas e significados específicos[11] (Giroux, 2000, p. 55-56).

Além disso, as estratégias de resistência no interior da escola pública assumem contornos múltiplos, expressando-se em práticas cooperativas, experiências de gestão democrática e elaboração de currículos contra-hegemônicos que rompem com o modelo padronizado imposto pelas políticas empresariais. Em linhas gerais, essas iniciativas recuperam o sentido coletivo da educação e reafirmam a importância da escola como espaço de criação e de autonomia. Para Freire (1996, p. 105), "[...] é na comunhão entre educadores e educandos que se constrói o conhecimento crítico e se reafirma o compromisso ético com a transformação social". Esse entendimento reposiciona o educador como sujeito político, capaz de mobilizar o diálogo e o trabalho coletivo como instrumentos de emancipação. Em complemento, Giroux (2018, p. 29) observa que "[...] as pedagogias críticas emergem como práticas insurgentes que desafiam o conformismo e reconstroem o espaço educativo como território de resistência cultural e política". Assim, o currículo contra-hegemônico não se limita à inclusão de novos conteúdos, mas propõe a subversão das hierarquias do saber, reconhecendo o valor das experiências populares, dos saberes comunitários e das epistemologias do sul[12]. Logo, é importante destacar que tais práticas encontram respaldo na ideia de escola como projeto comum, que não se rende à lógica da produtividade, mas afirma o direito ao tempo, ao pensamento e à diferença. Por conseguinte, a gestão democrática e as metodologias colaborativas tornam-se ferramentas centrais na luta pela preservação do caráter público e plural da educação, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes e solidários. Dessa forma, cada ato de resistência pedagógica reafirma o compromisso da escola com o humano e com o inegociável princípio da dignidade.

De forma complementar, por exemplo, o diálogo com Paulo Freire e Henry Giroux torna-se indispensável para compreender a defesa de uma educação humanizadora e política como núcleo das resistências pedagógicas contemporâneas. É fundamental observar que ambos os autores partilham a convicção de que a educação é um ato ético e político, jamais neutro, pois implica sempre a escolha de um projeto de sociedade. Nesse horizonte, Freire (1987, p. 68) afirma que "[...] ensinar exige compreender que a prática educativa é uma forma de intervenção no mundo e, portanto, não pode estar a serviço da dominação, mas da libertação". Essa concepção reforça que a docência não é mera

[11] Tradução nossa.

[12] Os saberes comunitários e as epistemologias do Sul emergem como formas de resistência à hegemonia do conhecimento eurocêntrico, afirmando a legitimidade das experiências, práticas e cosmologias produzidas nos territórios historicamente subalternizados. Essas epistemologias propõem uma revalorização dos modos de saber enraizados na vida coletiva, na ancestralidade e na solidariedade, rompendo com a lógica hierárquica que separa ciência e cultura, razão e emoção, teoria e prática. Ao reconhecer a pluralidade dos saberes, as epistemologias do Sul desafiam a colonialidade do poder e reivindicam uma ecologia de conhecimentos que restitui dignidade às vozes silenciadas. Assim, pensar a educação a partir desse horizonte implica deslocar o foco da universalidade abstrata para a concretude das experiências locais e comunitárias. Ver: SANTOS, B. de S. *Epistemologies of the South: justice against epistemicide*. Boulder: Paradigm Publishers, 2014.

execução de técnicas, mas compromisso histórico com a emancipação humana. Por sua vez, Giroux (2013, p. 47) sustenta que "[...] a pedagogia crítica se estrutura como um projeto cultural e moral que busca reapropriar o poder da educação para o fortalecimento da democracia e da justiça social". Assim sendo, a convergência entre Freire e Giroux permite reconhecer que resistir à captura empresarial da escola é também afirmar uma "pedagogia do cuidado", da solidariedade e da crítica. Ambos reivindicam que o ensino ultrapasse a instrução e recupere o seu sentido político, isto é, o de formar sujeitos capazes de compreender o mundo para transformá-lo. Cumpre salientar que, à medida que o discurso empresarial tenta neutralizar o papel do educador, o pensamento freireano e girouxiano resgata a centralidade do diálogo e da reflexão crítica como fundamentos de uma prática docente comprometida com o humano. Dessa forma, a educação humanizadora se apresenta não apenas como alternativa à lógica mercantil, mas como exigência ética em tempos de desumanização e esvaziamento do sentido público da escola.

Por conseguinte, as práticas concretas de resistência docente e escolar diante da lógica performativa e mercantil da educação configuram-se como gestos de reexistência cotidiana, sustentados pela solidariedade e pelo compromisso ético-político com a emancipação dos sujeitos. É importante destacar que tais práticas emergem, muitas vezes, nas margens do sistema, nas frestas deixadas pelas políticas de controle e avaliação, e nelas se afirmam como movimentos de criação pedagógica e crítica cultural. Em uma perspectiva ampliada, Freire (1997, p. 89) sublinha que "[...] resistir é um ato de afirmação da vida, uma forma de dizer não à desumanização e de reinventar o mundo por meio do diálogo e da esperança". Essa compreensão coloca a resistência como exercício de imaginação ética, que transforma a própria prática educativa em um ato político de reencantamento do ensinar. Do mesmo modo, Giroux (2011, p. 112) ressalta que "[...] o professor crítico é um intelectual transformador que desafia as narrativas hegemônicas e se recusa a ser mero executor de currículos impostos". Assim, a resistência docente se materializa tanto em práticas curriculares contra-hegemônicas quanto na luta pela autonomia pedagógica e pela defesa da escola pública como bem comum. Esses movimentos de resistência, é preciso destacar, não se reduzem a reações pontuais, mas formam redes coletivas de solidariedade que reafirmam a docência como vocação política. À medida que o gerencialismo tenta capturar o trabalho educativo sob métricas de desempenho, o ato de resistir se converte em um gesto pedagógico de afirmação da liberdade, do pensamento crítico e da dignidade humana. Desse modo, a prática docente insurgente não apenas resiste ao mercado, mas anuncia outras formas possíveis de viver e ensinar no mundo.

> Não é possível também formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros substantivamente exige de nós. Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético, permita-se-me a repetição. Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, que o ato de educar se faz com alegria, com esperança e com indignação diante das injustiças, porque ensinar é um modo de resistir à desumanização (Freire, 2014, p. 15-16).

Do mesmo modo, o currículo crítico e a gestão democrática se constituem como dispositivos centrais de contranarrativa pedagógica no interior da escola pública, ao proporem um deslocamento do foco do controle para o diálogo e da competição para a cooperação. É fundamental observar que o currículo crítico não apenas reorganiza conteúdos, mas reposiciona a finalidade do conhecimento, orientando-o à emancipação e à leitura crítica da realidade. Conforme Saviani (2008, p. 47), "[...] o currículo deve ser compreendido como uma construção social e histórica, resultante de lutas e disputas entre diferentes projetos de sociedade". Assim, quando os educadores assumem o papel de sujeitos curriculantes, rompem com a passividade imposta pela racionalidade tecnocrática e restituem o sentido político da prática docente. Nesse mesmo horizonte, Giroux (1999, p. 58) enfatiza que "[...] o currículo crítico atua como um campo de resistência cultural, no qual o conhecimento se torna instrumento de libertação e não de dominação". Logo, essa concepção coloca o currículo como espaço de diálogo entre culturas, saberes e experiências, desafiando as hierarquias impostas pela educação empresarial. Além disso, a gestão democrática torna-se a base para que a escola exerça sua função pública, permitindo que decisões sobre ensino, avaliação e formação sejam tomadas de forma coletiva, com a participação ativa de professores, estudantes e comunidade. Desse modo, enquanto o gerencialismo busca isolar os sujeitos em tarefas burocráticas e fragmentadas, a democracia escolar reconstrói o vínculo entre trabalho e sentido, entre política e educação. Ou seja, o currículo crítico e a gestão participativa são práticas que materializam a "pedagogia da resistência", afirmando que a escola, quando partilhada, torna-se o espaço onde o comum se faz possibilidade.

Dessa forma, a relevância política e social das contranarrativas pedagógicas que emergem na defesa da escola pública emancipatória reside na sua capacidade de tensionar as estruturas de poder que tentam reduzir a educação a um instrumento de mercado e mensuração. Dito isso, é importante destacar que tais contranarrativas não se limitam a negar o modelo empresarial, mas afirmam outro modo de conceber o conhecimento, a docência e o próprio sentido da escola como espaço de construção coletiva de humanidade. Nesse contexto, Paulo Freire (1996, p. 112) sustenta que "[...] a prática educativa libertadora funda-se na convicção de que o ser humano é um ser inacabado e, por isso, capaz de aprender e transformar o mundo". Essa visão, ao reconhecer o educando como sujeito histórico, subverte a lógica meritocrática e recoloca o processo educativo como um ato de encontro e conscientização. De maneira complementar, Giroux (2014, p. 22) enfatiza que "[...] a pedagogia crítica

é, antes de tudo, um projeto de esperança radical, que insiste na possibilidade de reinventar a democracia através da educação pública". Assim, a resistência pedagógica torna-se também resistência cultural e política, na medida em que afirma a escola como espaço de produção de sentidos, valores e solidariedade. Convém observar que, enquanto o neoliberalismo tenta esvaziar o papel da escola pública, transformando-a em instrumento de competitividade, as pedagogias críticas restauram sua potência de formação integral e de transformação social. Em consequência disso, o enfrentamento à captura empresarial da educação deve ser compreendido como parte de uma luta maior pela preservação do direito à aprendizagem e à dignidade. Dessa forma, reafirma-se que a educação pública, quando guiada por valores democráticos, inclusivos e humanizadores, representa uma das mais fortes expressões de resistência à lógica performativa e à desigualdade estrutural.

## 4 CONCLUSÃO

A pesquisa evidencia que a penetração da racionalidade empresarial na escola pública instaurou uma nova arquitetura de poder pedagógico, na qual o sentido da educação foi deslocado de sua dimensão formativa e emancipatória para a lógica da mensuração e da performance. A escola, antes concebida como espaço de produção coletiva de saberes e de construção de cidadania, passou a ser administrada como empresa, com metas, índices e rankings, reduzindo o professor a executor de protocolos e o aluno a mero indicador de rendimento. Esse processo, sustentado pelo discurso da eficiência e pela ideologia do mérito, converteu o ensino em produto e o conhecimento em capital. Ao longo do percurso investigativo, verificou-se que a mercantilização da educação produz uma exclusão silenciosa, travestida de neutralidade técnica, que privilegia os que já detêm capital cultural e social, enquanto responsabiliza os vulneráveis pelo próprio fracasso escolar. Nessa perspectiva, a desigualdade não apenas se reproduz, mas se legitima sob a retórica da competência e da produtividade. Assim, o espaço escolar, capturado pelo mercado, passa a operar segundo uma lógica de exclusão performativa, na qual o valor do sujeito depende de sua capacidade de performar segundo critérios externos e desumanizadores.

Desse modo, observa-se que a racionalidade empresarial não atua apenas sobre as estruturas administrativas da escola, mas incide diretamente sobre as subjetividades de professores e estudantes, moldando suas formas de ser, agir e pensar. A performatividade, convertida em princípio organizador das relações escolares, redefine o papel do docente, que passa a ser avaliado por sua capacidade de cumprir metas e gerar resultados quantificáveis, e não por seu compromisso ético e pedagógico com a formação integral. O aluno, por sua vez, é incitado a competir, a se autopromover e a internalizar a crença de que o sucesso depende exclusivamente de seu desempenho individual. Assim, ambos são capturados por uma lógica que esvazia o sentido humano da educação e transforma o processo de

ensino-aprendizagem em um campo de disputa e vigilância permanente. Em consequência disso, instala-se um clima de ansiedade e de conformismo, em que o medo do fracasso e a busca pela aprovação substituem o prazer de aprender e de ensinar. A escola, nesse contexto, deixa de ser espaço de diálogo e se converte em arena de performances. Apesar disso, a pesquisa revelou que muitos educadores resistem silenciosamente, reinventando suas práticas e buscando restituir ao ensino o seu caráter reflexivo e crítico, mesmo dentro de sistemas que os tentam domesticar.

A reconfiguração do currículo constitui um dos aspectos mais expressivos dessa nova racionalidade, pois nele se materializa a transposição direta dos valores do mercado para o campo educacional. O currículo, que historicamente deveria ser espaço de diálogo entre saberes, diversidade e emancipação, foi transformado em instrumento de controle, pautado por indicadores de desempenho e competências mensuráveis. Essa reorientação desloca o foco da formação humana para a adaptação funcional, legitimando uma exclusão que se apresenta como meritocrática e racional. Ao reduzir o conhecimento à sua utilidade econômica, o sistema educativo impõe uma homogeneização dos conteúdos e neutraliza as vozes que destoam da norma. Nesse sentido, o que se observa é uma exclusão simbólica: alunos e professores que não se adequam aos padrões de eficiência e produtividade são invisibilizados, deslegitimados e, gradualmente, silenciados. A pesquisa demonstrou que essa exclusão não é apenas estrutural, mas discursiva – ela se inscreve nas práticas, nas linguagens e nas avaliações que definem quem é reconhecido e quem permanece à margem. Ao se apropriar do currículo, a lógica empresarial redefine a própria noção de sucesso educacional, transformando a escola em um espaço de diferenciação social legitimada por critérios supostamente técnicos. Em outras palavras, o conhecimento deixa de ser libertador para se tornar seletivo, hierárquico e performativo.

Ainda assim, a pesquisa revelou que, mesmo diante da captura empresarial e da racionalidade performativa, emergem na escola pública importantes movimentos de resistência e contranarrativas pedagógicas que reafirmam o sentido político e emancipador da educação. Essas resistências se manifestam de forma cotidiana, muitas vezes silenciosa, em gestos de solidariedade entre professores, na construção de currículos alternativos, na valorização dos saberes locais e na defesa da gestão democrática como prática de partilha e diálogo. Em meio ao discurso da eficiência e do controle, a docência crítica reinventa o espaço escolar como território de encontro, onde o ato de ensinar se converte em exercício de liberdade e cuidado. Nessa direção, as práticas cooperativas e os projetos pedagógicos humanizados assumem papel central, pois rompem com a lógica do isolamento e reafirmam a escola como comunidade de sentidos e de esperanças. Ao investir no diálogo, na escuta e na criação coletiva, essas experiências se opõem ao esvaziamento curricular e à fragmentação promovida pelo modelo gerencial. De forma complementar, observa-se que essas resistências não operam apenas na dimensão pedagógica, mas também simbólica, ao recolocar a dignidade, o afeto e o

compromisso social como princípios do trabalho educativo. Assim, ao resistir, os educadores não apenas desafiam o sistema, mas o reconfiguram, produzindo fissuras na estrutura neoliberal e abrindo caminhos para uma educação que, ao invés de medir, acolhe; ao invés de competir, compartilha; e ao invés de excluir, emancipa.

Dessa forma, a revalorização da escola pública emerge, ao longo da pesquisa, como um dos achados mais significativos, pois revela que ainda é possível reconstruir sentidos de pertencimento e de coletividade em um cenário marcado pela mercantilização do ensino. A escola pública, apesar das tentativas de sua captura pelo discurso empresarial, continua sendo o principal espaço de democratização do conhecimento, de convivência entre diferenças e de produção de cultura. Ela representa um patrimônio social e simbólico que abriga a memória das lutas pela igualdade e pelo direito à educação. Revalorizá-la significa resgatar sua função política e ética, reafirmando-a como local de formação de sujeitos críticos e conscientes, capazes de intervir nas estruturas de dominação. Ao contrário do que propõem as políticas gerenciais, que a reduzem a um centro de prestação de serviços, a escola pública deve ser entendida como um espaço de formação da cidadania e de construção de horizontes de futuro. É nela que o saber pode se libertar da lógica da utilidade e retomar seu papel de ferramenta de humanização e transformação social. A pesquisa apontou que, quando o coletivo escolar é fortalecido, o processo educativo recupera seu potencial emancipador e o currículo deixa de ser um instrumento de exclusão para se tornar um campo de diálogo e resistência. Assim, o investimento na escola pública não é apenas uma questão de gestão, mas uma escolha política pela democracia, pela solidariedade e pela dignidade humana.

Neste sentido, os resultados da pesquisa indicam que, mesmo sob o domínio da lógica empresarial e do discurso da performatividade, a educação pública ainda conserva em si a potência de reinventar o humano e de afirmar a esperança como princípio político. A análise demonstrou que a imposição de modelos gerenciais e de currículos orientados por metas não apenas reproduz desigualdades, mas cria novas formas de exclusão disfarçadas de mérito e eficiência. Contudo, nas brechas desse sistema, florescem práticas pedagógicas insurgentes que reencantam o ato de ensinar, devolvendo-lhe sentido, afeto e compromisso social. A resistência docente, quando articulada à consciência crítica e à coletividade, revela-se um gesto ético de preservação da dignidade frente à colonização neoliberal da escola. Nessa perspectiva, a educação crítica se consolida como força de reexistência, capaz de desestabilizar a lógica do desempenho e resgatar o valor político do conhecimento. Assim, o estudo confirma que a escola pública, ao se manter fiel à sua vocação democrática, pode ser o espaço de reconstrução da liberdade e do pensamento, onde professores e estudantes reaprendem a sonhar e a agir sobre o mundo. Assim, conclui-se que o enfrentamento à exclusão performativa não se faz apenas pela denúncia, mas pela afirmação cotidiana de uma

pedagogia do cuidado, do diálogo e da esperança, fundamentos imprescindíveis para uma sociedade verdadeiramente justa e humanizada.

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. Educating the “Right” Way: Markets, Standards, God, and Inequality. 2. ed. New York: Routledge, 2006.

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

APPLE, M. W. Ideologia e currículo. Porto Alegre: Artmed, 2008.

APPLE, M. W. Ideology and Curriculum. 4. ed. New York: Routledge, 2019.

APPLE, M. W. Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age. 2. ed. New York: Routledge, 1999.

APPLE, M. W. Can Education Change Society? New York: Routledge, 2012.

BALL, S. J. Education Reform: A Critical and Post-Structural Approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. Education Policy and Social Class: The Selected Works of Stephen J. Ball. London: Routledge, 2005.

BALL, S. J. Education plc: Understanding Private Sector Participation in Public Sector Education. London: Routledge, 2007.

BALL, S. J. The Education Debate. Bristol: Policy Press, 2008.

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. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/7667. Acesso em: 29 set. 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: 29 set. 2025.

BERNSTEIN, B. Class, Codes and Control: The Structuring of Pedagogic Discourse. London: Routledge, 2003.

BOURDIEU, P. A economia das trocas simbólicas. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BUTLER, J. Excitable Speech: A Politics of the Performative. New York: Routledge, 1997.

BUTLER, J. The Psychic Life of Power: Theories in Subjection. Stanford: Stanford University Press, 2022.

DARDOT, P.; LAVAL, C. The New Way of the World: On Neoliberal Society. London: Verso, 2014.

DARDOT, P.; LAVAL, C. Common: On Revolution in the 21st Century. London: Bloomsbury Academic, 2019.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Descolonizando A Avaliação Educacional – Desobediência epistêmica, ecologia de saberes e experiências encarnado-territorial. ARACÊ, *[S. l.]*, v. 7, n. 5, p. 28027–28077, 2025. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/5466. Acesso em: 29 set. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Currículo Escolar como Espaço em Disputa – Educação ambiental e saberes de povos originários e comunidades tradicionais. ARACÊ, *[S. l.]*, v. 7, n. 5, p. 24937–24981, 2025. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/5130. Acesso em: 29 set. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Educação Decolonial – Saberes insurgentes do "sul global" e o giro decolonial como horizonte para a transformação crítica da educação contemporânea. ARACÊ, *[S. l.]*, v. 7, n. 5, p. 23308–23349, 2025. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4975. Acesso em: 29 set. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Educação Escolar Indígena – A disputa entre o saber dos povos ancestrais e a engrenagem da fábrica educativa do capital. ARACÊ, *[S. l.]*, v. 7, n. 5, p. 23039–23078, 2025. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4952. Acesso em: 29 set. 2025.

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. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4816. Acesso em: 29 set. 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. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4217. Acesso em: 29 set. 2025.

FISHER, M. Capitalist Realism: Is There No Alternative? Winchester: Zero Books, 2012.

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. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/8398. Acesso em: 29 set. 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. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/7464. Acesso em: 29 set. 2025.

FELIPPE, J. N. de O. et al. Itinerários Escolares de Adultos com TEA no Brasil – Uma análise inédita dos dados do censo 2022 sobre frequência em instituições escolares entre pessoas com autismo acima dos 25 anos. OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA, 23(8), e10941. Disponível em: https://doi.org/10.55905/oelv23n8-015 Acesso em: 29 set. 2025.

FELIPPE, J. N. de O., et al. Ensino Integral e Profissionalizante – A colonização do currículo pela lógica empresarial e os impasses à educação emancipadora sob a perspectiva Marxista.

OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA, 23(6), e10373. Disponível em: https://doi.org/10.55905/oelv23n6-122 Acesso em: 29 set. 2025.

FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. Nascimento da biopolítica: curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 1979.

FREIRE, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GENTILI, P. (org.). Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIROUX, H. A. Stealing Innocence: Youth, Corporate Power, and the Politics of Culture. New York: Palgrave Macmillan, 2000.

GIROUX, H. A. Neoliberalism's War on Higher Education. Chicago: Haymarket Books, 2014.

GIROUX, H. A. Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning. New York: Routledge, 2024.

GIROUX, H. A. The Mouse that Roared: Disney and the End of Innocence. New York: Rowman & Littlefield, 1999.

HARVEY, D. A brief history of neoliberalism. Oxford: Oxford University Press, 2007.

HARVEY, D. The enigma of capital and the crises of capitalism. Oxford: Oxford University Press, 2010.

JAHNKE, J. F. et al. Currículo em (Re)construção – A reinvenção curricular como eixo estratégico da nova Política Nacional de EaD, suas exigências formativas, limites da flexibilidade pedagógica e os desafios para garantir inclusão acadêmica. REVISTA DELOS, 18(71), e6640. Disponível em: https://doi.org/10.55905/rdelosv18.n71-088 Acesso: 29 set. 2025.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

POPKIEWITZ, T. S. Critical Studies in Teacher Education: Its Folklore, Theory and Practice. London: The Falmer Press, 1987.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. Escola e democracia. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. A lei da educação: LDB – trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2019.

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

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