

**FORMAÇÃO, CURRÍCULO E EMANCIPAÇÃO –
OS IMPACTOS DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA, NA CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS E NAS TENSÕES COM
A EDUCAÇÃO CRÍTICA DE PAULO FREIRE**

*TRAINING, CURRICULUM AND EMANCIPATION –
THE IMPACTS OF NEOLIBERAL RATIONALITY ON PEDAGOGICAL PRACTICE,
THE CONSTITUTION OF SUBJECTS, AND THE TENSIONS WITH PAULO
FREIRE'S CRITICAL EDUCATION*

Article received on: 10/9/2025

Article accepted on: 1/9/2026

José Neto de Oliveira Felipe*

*Faculdade de Caldas Novas (UNICALDAS), Caldas Novas, Goiás, Brasil
profnetomatfis@gmail.com

Waldyr Barcellos Júnior**

** Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil
waldyr_barcellos@hotmail.com

Veneranda Rocha de Carvalho***

*** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, São Paulo, Brasil
carvalho.veneranda@gmail.com

Ana Cláudia Afonso Valladares-Torres****

**** Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Distrito Federal, Brasil
aclaudiaval@unb.br

Jefferson Fellipe Jahnke*****

***** Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Curitiba, Paraná, Brasil
jefefellipe6@yahoo.com.br

Carlos Alves Gomes dos Santos*****

***** Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, Maranhão, Brasil
cag.santos@discente.ufma.br

Rodrigo Oliveira Miranda*****

***** Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Ceará, Brasil
ro.miranda87@hotmail.com

Henrique de Alencar Mendonça*****

***** Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil
henrique.alencar17@gmail.com

Wagner Eduardo Estácio de Paula****

**** Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Distrito Federal, Brasil
wagner.estacio@unifebe.edu.br

Lívia Ledier Felix Vieira***

*** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, São Paulo, Brasil
ledier@gmail.com

Josy Helena Murcia*****

***** Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba, Minas Gerais, Brasil
josymurcia@gmail.com



Brenda Thalita Paiva Carneiro de Sousa*****

***** Universidade Federal do Sul e Sudeste do Estado do Pará (UNIFESSPA), Marabá, Pará, Brasil
brendaquimica17@gmail.com

Roseane Tavares da Silva*****

***** Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Recife, Pernambuco, Brasil
rose.red21@gmail.com

The authors declare that there is no conflict of interest

Resumo

Nas últimas décadas, a educação básica e superior tem sido atravessada por reformas orientadas pela racionalidade neoliberal, marcadas pela centralidade da eficiência, da mensuração de resultados e da padronização curricular. Esse movimento reconfigura o currículo e a prática pedagógica, produzindo formas de formação alinhadas à lógica do desempenho e da adaptação às exigências do mercado. Diante desse contexto, o presente artigo toma como objeto de análise os impactos da racionalidade neoliberal sobre a formação escolar, o currículo e a constituição dos sujeitos, examinando suas implicações para a prática pedagógica e suas tensões com a tradição da educação crítica. Em contraposição às lógicas de controle, padronização e instrumentalização do conhecimento, o estudo dialoga com o pensamento de Paulo Freire, compreendendo a educação como prática de liberdade, processo dialógico e construção coletiva de consciência histórica, capaz de resistir às formas contemporâneas de dominação simbólica e pedagógica. A investigação organiza-se a partir da seguinte pergunta de partida: de que modo a racionalidade neoliberal, materializada nas políticas curriculares e nos dispositivos de gestão educacional, impacta a prática pedagógica e a constituição dos sujeitos, e em que medida a educação crítica freireana oferece fundamentos teórico-políticos para tensionar, resistir e reorientar esses processos em direção a uma formação emancipatória? Teoricamente, foram utilizados os trabalhos de Paulo Freire centralmente, conjugando com as ideias de outros autores. A pesquisa é qualitativa (Minayo, 2007), descritiva e bibliográfica (Gil, 2008) e com o viés analítico compreensivo (Weber, 1949). A análise evidenciou que a racionalidade neoliberal incide diretamente sobre o currículo e a prática pedagógica ao priorizar a mensuração, a eficiência e a competitividade, contribuindo para a constituição de subjetividades performativas e para o enfraquecimento da dimensão coletiva da formação. Constatou-se, ainda, que tais processos tensionam a autonomia docente e reduzem a experiência educativa à lógica do desempenho. Em contrapartida, o

Abstract

In recent decades, basic and higher education have been shaped by reforms guided by neoliberal rationality, marked by the centrality of efficiency, the measurement of results, and curricular standardization. This movement reconfigures the curriculum and pedagogical practice, producing forms of education aligned with the logic of performance and adaptation to market demands. In this context, the present article analyzes the impacts of neoliberal rationality on school formation, curriculum, and the constitution of subjects, examining its implications for pedagogical practice and its tensions with the tradition of critical education. In opposition to the logics of control, standardization, and the instrumentalization of knowledge, the study engages with Paulo Freire's thought, understanding education as a practice of freedom, a dialogical process, and a collective construction of historical consciousness capable of resisting contemporary forms of symbolic and pedagogical domination. The investigation is organized around the following guiding question: how does neoliberal rationality, materialized in curricular policies and educational management devices, impact pedagogical practice and the constitution of subjects, and to what extent does Freirean critical education offer theoretical-political foundations to challenge, resist, and reorient these processes toward emancipatory formation? Theoretically, the study is grounded primarily in the works of Paulo Freire, in dialogue with other authors. The research is qualitative (Minayo, 2007), descriptive and bibliographic (Gil, 2008), and adopts an analytical-comprehensive approach (Weber, 1949). The analysis demonstrated that neoliberal rationality directly affects the curriculum and pedagogical practice by prioritizing measurement, efficiency, and competitiveness, contributing to the constitution of performative subjectivities and to the weakening of the collective dimension of education. It was also found that such processes challenge teacher autonomy and reduce the educational experience to the logic of

referencial freireano demonstrou oferecer fundamentos teórico-políticos consistentes para problematizar essa racionalidade e reorientar a escola em direção a práticas dialógicas, críticas e emancipadoras. Desse modo, reafirma-se a educação como espaço de humanização, consciência histórica e transformação social.

Palavras-chave: Racionalidade Neoliberal. Currículo. Prática Pedagógica. Educação Crítica.

performance. In contrast, the Freirean framework proved to offer consistent theoretical-political foundations to problematize this rationality and to reorient the school toward dialogical, critical, and emancipatory practices. Thus, education is reaffirmed as a space of humanization, historical consciousness, and social transformation.

Keywords: Neoliberal Rationality. Curriculum. Pedagogical Practice. Critical Education.

1 INTRODUZINDO – A RACIONALIDADE NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: IMPACTOS SOBRE O CURRÍCULO, A FORMAÇÃO ESCOLAR E A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS EM TENSÃO COM A TRADIÇÃO CRÍTICA FREIREANA

Ao observarmos o cenário educacional das últimas décadas, torna-se impossível dissociá-lo do avanço histórico-político da racionalidade neoliberal que, progressivamente, deslocou o papel do Estado, redefiniram políticas públicas e reconfigurou o sentido das instituições sociais, entre elas, a escola. Desde os anos 1980, com a intensificação da globalização econômica, das reformas estruturais e da centralidade do mercado como princípio organizador da vida social, a educação passou a ser concebida não apenas como direito social, mas como investimento estratégico na competitividade nacional. Nesse contexto, como argumentam Dardot e Laval, “[...] o neoliberalismo não é apenas uma política econômica, mas uma racionalidade que tende a estruturar e organizar a ação dos governantes e a conduta dos governados” (2016, p. 17). Ou seja, não se trata apenas de reformas administrativas, mas de uma forma de pensar, gerir e subjetivar a vida social, que alcança a escola em sua dimensão curricular, pedagógica e avaliativa. Além disso, à medida que essa racionalidade se infiltra nas políticas educacionais, a escola deixa de ser concebida prioritariamente como espaço de formação humana ampla e passa a ser interpretada como dispositivo de eficiência, mensuração e desempenho. Não por acaso, Michael Apple alerta que “[...] a educação sempre está implicada em relações de poder” (2013, p. 2), indicando que as reformas curriculares e os dispositivos de gestão não são neutros, mas expressão de disputas

hegemônicas que definem o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e para quem. Assim sendo, o que se apresenta como modernização, inovação ou melhoria da qualidade muitas vezes encobre uma reordenação profunda das finalidades da educação, subordinando-a às exigências do mercado, da produtividade e da competitividade global. Em consequência disso, a contextualização histórico-política da racionalidade neoliberal na educação revela que não estamos diante de ajustes pontuais, mas de uma transformação estrutural que reorienta o sentido da formação escolar e da própria constituição dos sujeitos.

[...] a tese defendida por esta obra é precisamente que o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. O termo racionalidade não é empregado aqui como um eufemismo que nos permite evitar a palavra ‘capitalismo’. O neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência (Dardot; Laval, 2016, p. 4-5).

Por outro lado, quando observamos a emergência das reformas educacionais gerencialistas, percebe-se que não se trata apenas de mudanças administrativas pontuais, mas de uma reconfiguração profunda do modo como se compreende a própria finalidade da escola, sua organização interna e seus critérios de legitimidade. A partir dos anos 1990, sobretudo, consolidou-se um movimento internacional que passou a associar qualidade educacional a desempenho mensurável, eficiência operacional e resultados comparáveis, convertendo a linguagem pedagógica em léxico empresarial. Como analisam Dardot e Laval (2016, p. 290), “[...] o gerencialismo – que se apresenta como remédio universal para todos os males da sociedade, reduzidos a questões de organização que podem ser resolvidas por técnicas que procuram sistematicamente a eficiência” – transforma problemas históricos, sociais e políticos em meras disfunções técnicas a serem corrigidas por instrumentos de gestão. Essa conversão discursiva não é inocente, pois desloca o debate educacional da esfera do conflito democrático para o campo da administração eficiente. Em paralelo, Christian Laval afirma que “[...] a razão de ser da instituição

escolar não se encontra mais na distribuição mais igual possível do conhecimento, mas nas lógicas de produtividade e rentabilidade do mundo industrial e mercantilizado” (2019, p. 12), evidenciando que a referência ao mundo empresarial não apenas inspira métodos, mas redefine missões fundamentais. Dessa maneira, as políticas de accountability, as avaliações em larga escala e a padronização curricular passam a funcionar como engrenagens de um sistema que exige comparabilidade constante, ranqueamento de escolas e responsabilização individualizada de professores e gestores. Ao mesmo tempo, a internacionalização dessas políticas – impulsionada por organismos multilaterais, consultorias globais e relatórios comparativos – cria um ambiente no qual países passam a disputar posições em rankings internacionais como se competissem em mercados globais. Nesse processo, o que se apresenta como transparência e modernização esconde, muitas vezes, a consolidação de uma cultura de auditoria permanente, na qual o valor da escola é reduzido a indicadores numéricos e metas de desempenho. Assim, a emergência das reformas gerencialistas não apenas altera práticas administrativas, mas introduz uma nova gramática de poder que reorganiza tempos, prioridades e relações no interior das instituições escolares, redefinindo, inclusive, o que significa ensinar e aprender.

Neste sentido, à medida que essas reformas se expandem para além das fronteiras nacionais, ganha centralidade a internacionalização das políticas de accountability, da avaliação em larga escala e da padronização curricular, fenômeno que não pode ser compreendido apenas como intercâmbio técnico entre países, mas como consolidação de um regime global de regulação educacional. Progressivamente, relatórios comparativos, exames padronizados e metas quantificáveis passam a orientar decisões internas, redefinindo prioridades curriculares e práticas pedagógicas. Apple (2003) observa que “[...] o movimento rumo à mercantilização e ‘escolha’ requer a produção de informações estandardizadas baseadas em processos e ‘produtos’ estandardizados, de tal forma a possibilitar comparações para que os ‘consumidores’ tenham informações relevantes a fim de fazerem suas escolhas no mercado” (p. 16). Ao assumir essa lógica, os sistemas educacionais incorporam a ideia de que só é legítimo aquilo que pode ser medido, comparado e ranqueado, convertendo a aprendizagem em dado estatístico e a escola em unidade produtiva avaliada por desempenho. Sob outra perspectiva, Torres Santomé afirma: “[...] o ‘novo gerencialismo’ caracteriza-se por seu autoritarismo com relação a modelos mais democráticos de gestão definidos pelo debate e pela negociação” (2003, p.

73). Com isso, o que se apresenta como modernização administrativa implica, na prática, a redução dos espaços colegiados de decisão e o fortalecimento de instâncias hierarquizadas que respondem a metas externas. Tal dinâmica pode ser observada, por exemplo, quando escolas passam a reorganizar seus calendários e conteúdos em função de exames nacionais, concentrando esforços em disciplinas avaliadas e marginalizando saberes que não entram nos indicadores oficiais. Ao mesmo tempo, políticas curriculares tornam-se cada vez mais prescritivas, definindo competências mínimas, habilidades padronizadas e objetivos uniformes para contextos sociais profundamente distintos. Desse modo, a internacionalização da *accountability* não apenas impõe critérios de comparação global, mas também redefine internamente o que é considerado conhecimento legítimo, reorientando o currículo para aquilo que é mensurável e economicamente valorizável. Em virtude dessa reconfiguração, o debate pedagógico tende a ser deslocado para a esfera técnica da eficiência e da eficácia, enfraquecendo a dimensão ética, política e histórica da educação e naturalizando a ideia de que qualidade equivale a desempenho numérico.

Quando se examina mais atentamente o interior das instituições escolares, torna-se evidente que a lógica da eficiência e da performatividade não permanece no plano abstrato das políticas, mas penetra o cotidiano, reorganiza rotinas, redefine papéis e altera profundamente o clima institucional. Gradativamente, a escola passa a operar sob um regime de metas, relatórios, indicadores e comparações externas que condicionam o trabalho pedagógico. Dardot e Laval (2016, p. 290) afirmam: “[...] o postulado dessa nova ‘governança’ é que a gestão privada é sempre mais eficaz que a administração pública; que o setor privado é mais reativo, mais flexível, mais inovador, tecnicamente mais eficaz”, o que legitima a importação de instrumentos empresariais para o campo educacional. Esse deslocamento, que privilegia técnicas de gestão em detrimento de processos formativos, repercute diretamente sobre a identidade profissional docente, pois o professor deixa de ser reconhecido prioritariamente como intelectual da cultura e passa a ser avaliado como executor de metas e gestor de resultados. Em outra direção, Apple (2003, p. 243) adverte que “[...] o gerencialismo estabelece novas identidades para a classe média de gerentes e profissionais qualificados, identidades que dão um novo sentido à sua vida e possibilitam recapturar seus sentimentos de valor e eficiência”. A escola, nesse cenário, converte-se em espaço de produção de relatórios e evidências, no

qual a qualidade é frequentemente confundida com desempenho estatístico e a prática pedagógica passa a ser permanentemente auditada. Vale considerar, por exemplo, como reuniões pedagógicas são cada vez mais dedicadas à análise de gráficos, percentuais e rankings, enquanto discussões sobre sentido formativo, leitura crítica da realidade ou formação integral tendem a ser secundarizadas. Por conseguinte, a performatividade instala-se como princípio regulador das relações escolares, incentivando comparações entre turmas, entre docentes e até entre estudantes, o que contribui para a construção de ambientes competitivos e hierarquizados. Em tal conjuntura, a escola é reconfigurada como organização produtiva, na qual o sucesso é medido por resultados quantificáveis e o fracasso é individualizado, obscurecendo as determinações estruturais que atravessam os processos educativos. Essa reconfiguração não é meramente administrativa, mas cultural, pois redefine o imaginário sobre o que significa ensinar, aprender e avaliar, produzindo uma pedagogia orientada pelo desempenho e pela visibilidade estatística.

A performatividade é uma cultura e um modo de regulação. As performances de sujeitos individuais ou de organizações servem como medidas de produtividade ou de resultados, ou como demonstrações de ‘qualidade’, ou ainda como ‘momentos’ de promoção ou inspeção. Elas representam, encapsulam ou simbolizam o valor, a qualidade ou a importância de um indivíduo ou organização dentro de um campo de julgamento. A performatividade trata de eliminar desempenhos considerados fracos, ineficiências e redundâncias – trata-se de foco. Ela é insaciável. É alcançada por meio da construção e da publicação de informações e do impulso de nomear, diferenciar e classificar. A performatividade está intimamente entrelaçada às possibilidades sedutoras de um tipo particular de ‘autonomia’ econômica (em vez de moral), aquilo que Edwards denomina ‘autonomia coercitiva’, tanto para instituições quanto, em alguns casos, para indivíduos – como diretores escolares. A performatividade atua para ‘amarrar as coisas’ e refazê-las. Ela facilita o papel de monitoramento do Estado: ‘direcionamento à distância’, ‘governar sem governo’, ‘a política da clareza’. Permite que o Estado se insira profundamente na cultura, nas práticas e nas subjetividades das organizações do setor público e de seus trabalhadores, sem aparentar fazê-lo. Ela transforma aquilo que ‘indica’; altera significados; promove reconfigurações e assegura alinhamentos (Ball, 2007, p. 43, tradução nossa).

Dessa forma, se avançarmos na análise, perceberemos que a redefinição do sentido da formação escolar constitui um dos efeitos mais profundos da racionalidade neoliberal, pois não se trata apenas de reorganizar métodos de gestão, mas de alterar a própria concepção de ser humano que fundamenta a educação. Progressivamente, a formação humana ampla – historicamente vinculada à construção de consciência

histórica, sensibilidade ética e participação democrática – vai sendo deslocada em favor de uma pedagogia centrada em competências, habilidades operacionais e adaptabilidade ao mercado. Laval (2019) argumenta que “[...] a avaliação é reduzida a critérios quantitativos, e a função de transmitir a cultura e formar valores comuns dá lugar ao ensino de competências e habilidades ao futuro profissional” (p. 38), indicando que a centralidade da cultura e do saber crítico cede espaço à lógica da empregabilidade. Não se trata apenas de atualizar conteúdos, mas de redefinir finalidades: a escola passa a ser concebida como dispositivo de preparação para o trabalho flexível, para a mobilidade constante e para a competitividade individual. De modo ainda mais incisivo, Freire (2014, p. 66) afirma: “[...] a educação que se limita a adaptar o educando ao mundo não é educação libertadora, mas domesticação”, lembrando que a formação não pode ser reduzida à conformação às exigências do sistema vigente. Quando currículos são estruturados prioritariamente por matrizes de competências mensuráveis, por descritores de desempenho e por padrões de produtividade, ocorre um estreitamento do horizonte formativo, pois a educação deixa de interrogar criticamente a realidade para treinar sujeitos a operarem dentro dela. Observa-se, por exemplo, a valorização crescente de habilidades consideradas “transferíveis” – trabalho em equipe, resolução de problemas, flexibilidade – frequentemente desvinculadas de uma análise crítica das estruturas sociais que produzem desigualdades. Nessa direção, a ênfase na empregabilidade tende a naturalizar a precarização do trabalho e a instabilidade econômica, deslocando para o indivíduo a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso. Conseqüentemente, a escola passa a ser avaliada pela capacidade de inserir seus egressos no mercado, e não por sua contribuição à construção de sujeitos críticos e comprometidos com a transformação social. Tal reconfiguração atinge o núcleo da experiência pedagógica, pois redefine o que significa aprender, o que merece ser ensinado e qual projeto de sociedade orienta a formação escolar, produzindo uma pedagogia cada vez mais instrumental e menos comprometida com a emancipação humana.

Convém agora aprofundar um aspecto decisivo dessa transformação: a produção de subjetividades alinhadas à lógica da competição, da performance e da autoavaliação permanente. À medida que a escola passa a funcionar sob métricas de desempenho, rankings e metas comparativas, os próprios sujeitos – estudantes e docentes – internalizam critérios de valoração que associam identidade a produtividade,

reconhecimento a resultados mensuráveis, sucesso a desempenho quantificável. Apple (2008, p. 76) adverte: “[...] os instrumentos de que dispõe o mais benevolente reformador educacional estão limitados pela força avassaladora de um processo educacional que se move em direção à reprodução social da forma de governo existente”, indicando que a escola não apenas transmite conteúdos, mas reproduz formas de organização social e padrões de subjetivação. Em consonância com essa leitura, Dardot e Laval afirmam que “[...] o gerencialismo reserva um lugar eminente ao administrador e a seu saber, fazendo dele um verdadeiro herói dos novos tempos” (2016, p. 290), o que evidencia como a figura do gestor eficiente se converte em modelo simbólico a ser imitado. Essa lógica, quando transposta para o cotidiano escolar, contribui para a constituição de sujeitos que se percebem como empreendedores de si mesmos, responsáveis individualmente por sua performance, avaliados continuamente por indicadores externos. Não se trata apenas de cumprir tarefas, mas de demonstrar eficiência, evidenciar resultados, comprovar produtividade, como se cada estudante fosse um microprojeto de investimento humano. A título ilustrativo, observa-se a naturalização de discursos que associam mérito exclusivamente ao esforço individual, desconsiderando condicionantes sociais, econômicos e culturais que atravessam trajetórias escolares. Simultaneamente, professores passam a ser estimulados a monitorar constantemente seus índices, suas metas, suas taxas de aprovação, internalizando a pressão por resultados como critério de legitimidade profissional. Essa interiorização da mensuração transforma a avaliação, que poderia ser instrumento formativo, em mecanismo disciplinador e comparativo. Gradativamente, consolida-se um ambiente em que a cooperação cede lugar à competição, e o reconhecimento coletivo é substituído por distinções hierarquizadas. O impacto disso sobre a consciência histórica é profundo, pois o foco desloca-se do entendimento crítico das estruturas sociais para a otimização do desempenho individual. Nesse cenário, a subjetividade performativa torna-se norma, e a educação corre o risco de formar indivíduos altamente adaptáveis, porém pouco inclinados a questionar as bases estruturais da desigualdade que os cerca.

Quando essa racionalidade orientada pela eficiência, pela concorrência e pela mensuração permanente encontra a tradição da educação crítica freireana, instala-se uma tensão estrutural que não pode ser ignorada. De um lado, consolida-se uma “pedagogia da adaptação”, centrada na formação de sujeitos flexíveis, responsivos às demandas do

mercado e dispostos a internalizar critérios externos de avaliação; de outro, afirma-se uma concepção de educação como prática de liberdade, fundada no diálogo, na problematização e na consciência histórica. Freire inicia uma de suas formulações mais contundentes afirmando: “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (2014, p. 79), indicando que o processo educativo não pode ser reduzido a treinamento técnico, mas exige relação, historicidade e compromisso com a transformação da realidade. À luz dessa perspectiva, a escola não é espaço de mera transmissão ou de ajuste funcional ao sistema produtivo, mas território de construção coletiva de sentidos. Em outra direção, Apple (2008) observa que “[...] esse processo reprodutivo é uma necessidade ‘lógica’ para a manutenção de uma ordem social desigual” (p. 10), chamando atenção para o fato de que o currículo e as políticas educacionais não operam no vazio, mas participam da reprodução ou do questionamento das hierarquias existentes. A contraposição entre essas duas orientações revela uma disputa profunda acerca do sentido da formação: enquanto a racionalidade neoliberal enfatiza competências operacionais e desempenho comparativo, a educação crítica insiste na leitura do mundo, na problematização das estruturas e na práxis transformadora. Em termos concretos, isso significa que a organização curricular, a escolha de conteúdos e as metodologias adotadas podem tanto reforçar a lógica da competitividade quanto estimular a reflexão coletiva sobre desigualdades, injustiças e possibilidades de mudança social. Não se trata de oposição simplista entre tradição e modernização, mas de embate entre projetos societários distintos. Ao colocar o diálogo no centro da prática pedagógica, a tradição freireana rompe com a verticalidade gerencial e recusa a redução da aprendizagem a resultados quantificáveis. Nesse confronto, evidencia-se que a disputa não é apenas técnica, mas ética e política, envolvendo concepções antagônicas de sujeito, sociedade e democracia. A tensão entre adaptação ao mercado e formação emancipatória, portanto, não é periférica, mas constitutiva do debate contemporâneo sobre currículo e prática pedagógica.

[...] a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. Não há, portanto, um sujeito que sabe e outro que não sabe; há sujeitos que se encontram para aprender juntos, mediatizados pelo mundo. A prática educativa, por isso mesmo, não pode reduzir-se a um ato de depositar conteúdos, mas deve constituir-se como ato cognoscente,

como ação cultural para a liberdade. Toda ação educativa que se pretenda libertadora deve problematizar a realidade concreta, desvelar suas contradições e comprometer-se com a superação das condições que negam a humanização dos homens e das mulheres (Freire, 2014, p. 69).

Desse modo, ao considerarmos a atualidade do pensamento freireano diante da intensificação da tecnocratização educacional contemporânea, torna-se evidente que suas categorias não apenas permanecem pertinentes, mas adquirem renovada força crítica frente à captura curricular operada por dispositivos gerenciais e prescrições normativas cada vez mais minuciosas. Progressivamente, documentos curriculares passam a detalhar objetivos, competências, habilidades e descritores de desempenho com tal grau de especificidade que o espaço de invenção pedagógica se estreita, e o professor é convocado a cumprir itinerários previamente delineados por instâncias externas. Freire (1997) assinala que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 47), advertindo que a docência exige autonomia intelectual, diálogo e abertura à imprevisibilidade do encontro educativo. Quando a prática pedagógica é rigidamente enquadrada por matrizes avaliativas e padrões homogêneos, essa possibilidade criadora tende a ser substituída por execução protocolar. Em perspectiva complementar, Ball (2008, p. 44), afirma: “[...] as políticas não são apenas textos, mas práticas que produzem efeitos reais nas identidades e nos modos de agir dos sujeitos”, o que significa que a tecnocratização não opera somente no plano formal das normas, mas incide diretamente sobre a constituição profissional e subjetiva dos educadores. Nesse cenário, o currículo deixa de ser espaço de disputa cultural aberta e transforma-se em instrumento de regulação detalhada, no qual a criatividade pedagógica precisa justificar-se diante de indicadores externos. Tal reconfiguração é visível quando docentes passam a organizar suas aulas a partir de descritores previamente codificados, priorizando conteúdos mais facilmente avaliáveis em detrimento de debates complexos que escapam à mensuração imediata. A consequência dessa dinâmica não é apenas metodológica, mas epistemológica, pois redefine o que conta como conhecimento legítimo, privilegiando saberes funcionalmente úteis e reduzindo a centralidade da problematização crítica. Ao retomar a noção de práxis, Freire insiste na inseparabilidade entre reflexão e ação transformadora, lembrando que a educação não pode abdicar de seu compromisso ético com a leitura crítica do mundo. Assim, diante da captura tecnocrática

do currículo, a atualidade freireana manifesta-se como convite à resistência, à reinvenção do diálogo e à defesa da autonomia docente como condição para uma formação que ultrapasse o adestramento técnico e preserve a dimensão política da educação.

Diante de todo esse percurso analítico, torna-se imprescindível explicitar com maior precisão o objeto deste estudo, bem como a questão que o orienta, pois é justamente na delimitação rigorosa do foco investigativo que se evidencia o compromisso teórico e político da pesquisa. Não se trata de examinar genericamente reformas educacionais ou de reiterar críticas já conhecidas ao neoliberalismo, mas de investigar, de maneira articulada, como a racionalidade neoliberal – materializada em políticas curriculares, dispositivos de gestão, sistemas de avaliação e práticas de responsabilização – incide concretamente sobre a formação escolar, o currículo e a constituição dos sujeitos. Apple (1999) observa que “[...] o conhecimento oficial representa a visão de mundo dos grupos dominantes tornadas legítimas” (p. 46), o que nos conduz a compreender que as escolhas curriculares não são neutras, mas expressam disputas hegemônicas que moldam identidades e expectativas sociais. À luz dessa compreensão, a pergunta de pesquisa que orienta este artigo pode ser formulada nos seguintes termos: de que modo a racionalidade neoliberal, ao se consolidar como lógica de organização das políticas educacionais, impacta a prática pedagógica e a constituição dos sujeitos, e em que medida a tradição da educação crítica freireana oferece fundamentos teórico-políticos capazes de tensionar, resistir e reorientar esses processos em direção a uma formação emancipatória? Freire (2014, p. 34) afirma: “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, indicando que qualquer análise do currículo deve partir da compreensão das condições históricas concretas que estruturam a vida social. Assim, o objeto deste estudo abrange os efeitos subjetivos e institucionais dessas políticas, investigando como elas reconfiguram o trabalho docente, redefinem prioridades curriculares e influenciam a forma como estudantes percebem a si mesmos e seu lugar na sociedade. Tal abordagem pressupõe considerar o currículo como campo de disputa simbólica e material, no qual se articulam interesses econômicos, projetos políticos e concepções de sujeito. Ao formular a pergunta de pesquisa nesses termos, busca-se evitar análises reducionistas que tratem a escola como simples reflexo de políticas macroestruturais, reconhecendo, ao contrário, que há tensões, resistências e possibilidades de reinvenção no interior das práticas pedagógicas. Desse modo, a delimitação do objeto e a explicitação da questão central estruturam o

horizonte investigativo do artigo, permitindo examinar criticamente tanto os mecanismos de regulação neoliberal quanto as potencialidades contra-hegemônicas inscritas na tradição freireana.

2 METODOLOGIA – PERCURSO QUALITATIVO-COMPREENSIVO PARA A ANÁLISE DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL NO CURRÍCULO, NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E NA CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO CRÍTICA FREIREANA

A presente investigação caracteriza-se como qualitativa, fundamentada na perspectiva de Minayo, para quem “[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares” (2007, p. 21), o que a torna especialmente adequada à análise de fenômenos complexos como currículo, subjetividade e prática pedagógica. Não apenas se trata de compreender estruturas formais das políticas educacionais, mas também de interpretar sentidos, discursos e racionalidades que atravessam tais políticas e se materializam no cotidiano escolar. Nesse horizonte, convém observar que o método qualitativo permite apreender dimensões simbólicas e históricas da ação social, pois, como destacam Minayo e Deslandes, “[...] o método é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (2002, p. 16). Assim, ao privilegiar a interpretação e a compreensão, esta pesquisa assumiu que os impactos da racionalidade neoliberal não se reduzem a dados estatísticos, mas se manifestam na constituição concreta dos sujeitos e nas formas de organização do trabalho pedagógico.

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. Embora já tenham sido usadas para estudos de aglomerados de grandes dimensões, as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos. Esse tipo de método que tem fundamento teórico, além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação. Caracteriza-se pela empiria e pela sistematização progressiva de conhecimento até a compreensão da lógica interna do grupo ou do processo em estudo (Minayo, 2007, p. 57).

Por conseguinte, no que diz respeito ao tipo de pesquisa, definiu-se o estudo como bibliográfico e descritivo, nos termos de Gil, para quem “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (2008, p. 44). Tal escolha justifica-se pela necessidade de examinar criticamente obras clássicas e contemporâneas que discutem neoliberalismo, currículo e educação crítica, articulando-as em uma análise sistemática. Ao mesmo tempo, cabe ressaltar que o caráter descritivo-analítico permitiu mapear as transformações curriculares e os dispositivos de gestão educacional, descrevendo suas características e, simultaneamente, problematizando seus efeitos. Como afirmam Prodanov e Freitas, “[...] a pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos sem manipulá-los” (2013, p. 52), o que se coaduna com o propósito de compreender criticamente as dinâmicas em curso, sem recorrer a experimentações empíricas.

No plano do referencial teórico-metodológico, adotou-se como eixo interpretativo central o pensamento de Paulo Freire, articulado a autores críticos do currículo e das políticas educacionais, entre eles Apple, Ball, Dardot e Laval, Saviani, Torres Santomé e hooks. Todavia, é fundamental observar que a análise foi orientada por uma perspectiva compreensiva inspirada em Weber, segundo a qual “[...] a sociologia compreensiva busca interpretar o sentido da ação social” (Weber, 1949, p. 88), isto é, compreender as motivações, racionalidades e significados atribuídos às práticas. Nesse sentido, a racionalidade neoliberal foi delimitada como categoria analítica estruturante, capaz de iluminar tanto os mecanismos de padronização curricular quanto os processos de subjetivação. De igual maneira, Stake observa que “[...] pesquisa é investigação, um estudo deliberado, uma busca pela compreensão” (2011, p. 23), o que reforça a centralidade da interpretação como fundamento desta investigação.

No que concerne aos procedimentos de análise, realizou-se leitura sistemática e aprofundada das obras selecionadas, seguida de categorização temática. Assim sendo, organizaram-se eixos analíticos como performatividade e mensuração, padronização curricular, gestão e accountability, subjetividade e responsabilização individual, autonomia docente, emancipação e práxis freireana. Cada categoria foi construída à luz do diálogo entre os textos, permitindo articular dados teóricos e problematização crítica. Vale destacar que, conforme Minayo assinala, “[...] a análise qualitativa busca a compreensão dos significados, das motivações e das crenças” (2007, p. 79), o que

orientou a interpretação das políticas educacionais como expressões de determinada racionalidade histórica. Do mesmo modo, Gil enfatiza que “[...] interpretar os dados significa estabelecer relações entre os resultados obtidos e os conhecimentos já existentes” (2008, p. 178), procedimento que estruturou a construção argumentativa deste estudo.

A análise qualitativa não se limita a descrever os dados obtidos, mas implica um movimento de interpretação que busca apreender as estruturas de relevância, os sistemas de significação e os contextos de produção das falas e documentos examinados. Trata-se de um processo que envolve ordenação, classificação e articulação entre categorias empíricas e referenciais teóricos, de modo a construir uma compreensão coerente do fenômeno estudado. A interpretação exige ir além da superfície do texto, relacionando-o às condições históricas, sociais e culturais que lhe dão sentido, num esforço permanente de diálogo entre teoria e empiria (Minayo, 2007, p. 303).

Desse modo, quanto à delimitação do objeto e aos limites da pesquisa, definiu-se como foco os impactos da racionalidade neoliberal sobre currículo, prática pedagógica e constituição dos sujeitos, considerando especialmente reformas educacionais contemporâneas na educação básica e superior. Trata-se, contudo, de um estudo teórico-bibliográfico, sem realização de pesquisa empírica de campo, o que impõe limites quanto à generalização de resultados. Ainda assim, tal escolha é coerente com a intenção de aprofundar fundamentos teórico-políticos e categorias analíticas. Neste sentido, assume-se que a pesquisa em educação não é neutra; como afirmam Deslandes, Gomes e Minayo, “[...] toda investigação traz implícita uma visão de mundo” (2007, p. 31), e, portanto, este estudo explicita seu posicionamento crítico frente à racionalidade neoliberal, defendendo a educação como prática emancipatória, compromisso ético que orientou cada etapa do percurso metodológico.

3 FORMAÇÃO, CURRÍCULO E EMANCIPAÇÃO – OS IMPACTOS DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA, NA CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS E NAS TENSÕES COM A EDUCAÇÃO CRÍTICA DE PAULO FREIRE

Ao analisar as transformações estruturais que atravessam a educação contemporânea, torna-se cada vez mais evidente que o currículo ocupa posição estratégica

na consolidação da racionalidade neoliberal, não apenas como instrumento organizativo, mas como tecnologia sofisticada de regulação social. Longe de ser mero conjunto de conteúdos ou plano pedagógico neutro, o currículo converte-se em mecanismo de alinhamento entre formação escolar e exigências do mercado, estruturando aprendizagens segundo padrões de mensuração, comparabilidade e previsibilidade. Dardot e Laval (2016) afirmam que “[...] o neoliberalismo tende a fazer do mercado o modelo de todas as relações sociais” (p. 10), indicando que sua lógica ultrapassa o campo econômico e passa a organizar instituições, práticas e expectativas culturais. Quando essa modelagem mercantil se infiltra no espaço escolar, o currículo passa a ser desenhado com base em competências operacionais, resultados quantificáveis e metas objetivamente verificáveis, deslocando a centralidade da formação cultural ampla para a eficiência funcional. Em direção convergente, Saviani (2008, p. 45), observa: “[...] a escola é determinada socialmente e, por isso, seu conteúdo e sua forma refletem as condições históricas de cada época”, o que nos permite compreender que a atual ênfase na padronização curricular não é fenômeno casual, mas expressão de uma determinada correlação de forças. À medida que descritores de desempenho substituem debates epistemológicos mais profundos, o currículo deixa de ser espaço de disputa intelectual aberta e passa a funcionar como matriz técnica orientada por indicadores externos. Não se trata apenas de reorganizar disciplinas, mas de estabelecer ritmos, prioridades e critérios que moldam o modo como estudantes percebem o conhecimento e a si próprios. A racionalidade neoliberal, ao capturar o currículo, redefine o que significa aprender, valorizando aquilo que pode ser medido e comparado, enquanto marginaliza saberes cuja relevância não se traduz imediatamente em números. Assim, o currículo opera como dispositivo de controle sutil, pois regula expectativas, direciona práticas pedagógicas e delimita horizontes formativos, instaurando uma pedagogia da previsibilidade que tende a restringir a dimensão crítica e criadora da experiência escolar.

[...] o currículo nunca é simplesmente um conjunto neutro de conhecimentos que aparece de algum modo nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que deve ser considerado conhecimento legítimo. Ele é produzido por conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que determinam quais saberes serão privilegiados e quais serão marginalizados. Compreender o currículo implica analisá-lo como construção

social e como expressão das relações de poder que estruturam a sociedade (Apple, 1999, p. 47).

Importa agora compreender que o neoliberalismo não pode ser reduzido a um conjunto de medidas econômicas, nem tampouco a uma política fiscal ou administrativa isolada; trata-se, antes, de uma racionalidade abrangente que reorganiza valores, redefine subjetividades e reformula o próprio sentido das instituições sociais. Ao deslocar o mercado para o centro da vida coletiva, essa racionalidade passa a operar como princípio normativo que atravessa práticas culturais, modos de governar e expectativas educacionais. Para Dardot e Laval (2016, p. 8): “[...] o neoliberalismo não é apenas uma doutrina econômica, mas uma lógica normativa que se impõe como evidência”, sugerindo que sua força reside precisamente na naturalização de seus pressupostos. Quando essa lógica normativa se infiltra na educação, ela redefine prioridades, substitui categorias formativas por categorias de desempenho e transforma a linguagem pedagógica em vocabulário gerencial. Ball (2005) observa que “[...] as políticas educacionais são também tecnologias de mudança cultural” (p. 48), indicando que reformas não apenas alteram estruturas administrativas, mas moldam modos de pensar e agir. Nesse sentido, a escola passa a internalizar princípios como competitividade, responsabilização individual e gestão por resultados, incorporando-os ao cotidiano de reuniões pedagógicas, planejamentos curriculares e processos avaliativos. O impacto dessa penetração cultural manifesta-se, por exemplo, quando termos como “eficiência”, “produtividade” e “metas” passam a substituir discussões sobre formação crítica, justiça social e emancipação. Não se trata de simples atualização terminológica, mas de reorganização simbólica que altera o imaginário sobre o que significa educar. Ao converter a educação em investimento estratégico para a competitividade global, essa racionalidade desloca o foco da formação cidadã para a preparação de capital humano. Consequentemente, o debate pedagógico tende a ser reconfigurado segundo parâmetros de rentabilidade social e retorno econômico, obscurecendo a dimensão ética e política da prática educativa. Assim, compreender o neoliberalismo como racionalidade cultural permite perceber que sua influência não se limita às estruturas macroeconômicas, mas incide diretamente sobre o currículo, sobre a organização escolar e sobre a constituição das subjetividades que habitam o espaço educativo.

Ao deslocarmos o olhar para a dimensão micropolítica da escola, percebe-se que o currículo opera como verdadeira tecnologia de governo, isto é, como instrumento capaz de orientar condutas, organizar expectativas e produzir modos específicos de subjetivação. Não se trata apenas de selecionar conteúdos, mas de estruturar temporalidades, definir ritmos de aprendizagem e estabelecer critérios que distinguem o “adequado” do “insuficiente”, o “competente” do “deficitário”. Apple (2008) afirma que “[...] o currículo nunca é simplesmente um conjunto de conhecimentos, mas uma forma de organizar a experiência social” (p. 32), indicando que sua função vai além da transmissão cognitiva, alcançando a esfera normativa e cultural. Quando esse currículo é moldado por parâmetros neoliberais, ele passa a incorporar padrões de comparabilidade, metas de desempenho e expectativas de produtividade que funcionam como dispositivos reguladores. Ball (2007, p. 24) observa: “[...] as reformas educacionais contemporâneas introduzem novas formas de controle baseadas na performatividade”, destacando que o poder já não se exerce apenas por imposição direta, mas por meio da internalização de critérios de avaliação e eficiência. A partir dessa lógica, o currículo estabelece não apenas o que deve ser aprendido, mas como o sujeito deve comportar-se diante da aprendizagem, valorizando rapidez, objetividade e cumprimento de metas. Vale considerar como planos de aula, avaliações e relatórios passam a ser organizados segundo descritores previamente estabelecidos, criando um ambiente no qual a criatividade pedagógica precisa ajustar-se a protocolos padronizados. Em lugar de favorecer debates críticos amplos, o currículo tende a privilegiar conteúdos facilmente quantificáveis, o que contribui para a homogeneização das práticas escolares. Essa transformação implica que a escola deixa de ser espaço predominantemente dialógico e passa a operar como instância de alinhamento comportamental, onde a conformidade aos padrões definidos externamente se converte em critério de sucesso. Dito isso, o currículo, ao funcionar como tecnologia de governo, regula silenciosamente as práticas docentes e as trajetórias estudantis, produzindo sujeitos adaptáveis, avaliáveis e permanentemente comparáveis.

Quando se observa o funcionamento concreto das redes de ensino, torna-se evidente que as avaliações externas e os indicadores de desempenho assumem papel estruturante na reorganização das práticas pedagógicas, deslocando o eixo da reflexão educacional para a lógica da mensuração constante. Gradualmente, exames padronizados, índices sintéticos e metas quantitativas passam a orientar decisões curriculares,

redefinindo prioridades e condicionando o planejamento docente. Laval (2019) afirma que “[...] a avaliação torna-se o instrumento privilegiado de pilotagem dos sistemas escolares” (p. 41), indicando que o controle deixa de operar apenas por normas explícitas e passa a agir por meio de dispositivos técnicos que classificam, comparam e hierarquizam escolas e sujeitos. Sob outra perspectiva (Apple, 2011, p. 19) observa: “[...] a cultura da auditoria redefine o que conta como conhecimento válido e desempenho aceitável”, chamando atenção para o fato de que a centralidade dos indicadores não é neutra, pois seleciona aquilo que pode ser transformado em dado estatístico e marginaliza dimensões formativas menos quantificáveis. A partir desse movimento, escolas passam a reorganizar seus calendários em função das datas de provas externas, docentes direcionam conteúdos para áreas mais cobradas e estudantes internalizam a ideia de que aprender significa, primordialmente, acertar questões objetivas. Convém notar que essa dinâmica gera um estreitamento progressivo do currículo, uma vez que saberes humanísticos, reflexões críticas e debates complexos tendem a perder espaço diante da urgência de elevar médias e alcançar metas. Como resultado, a prática pedagógica é atravessada por uma tensão permanente entre ensinar para a prova e promover aprendizagens significativas. Vale mencionar, ainda, que os indicadores de desempenho produzem efeitos simbólicos relevantes, pois estabelecem rankings que reforçam desigualdades já existentes, transformando diferenças sociais em números aparentemente objetivos. A cultura avaliativa, nesse cenário, não apenas mede resultados, mas orienta comportamentos, define reputações institucionais e condiciona investimentos públicos. Conseqüentemente, a avaliação deixa de ser instrumento formativo e passa a constituir eixo organizador da vida escolar, impactando diretamente o que significa ensinar e aprender em um ambiente orientado por metas e resultados.

[...] a lógica da performatividade atua como um regime de responsabilização que emprega julgamentos, comparações e exposições públicas como meios de controle, atrito e mudança. Os sujeitos são instados a organizar suas práticas e suas identidades em função de indicadores externos de desempenho, produzindo evidências de eficácia que possam ser medidas e auditadas. Nesse processo, o valor do trabalho educacional passa a ser determinado por sua visibilidade estatística, e não por seus significados formativos mais amplos, o que altera profundamente a natureza da prática pedagógica e as relações no interior das escolas (Ball, 2005, p. 119).

À proporção que as avaliações externas se consolidam como eixo estruturante da organização escolar, intensifica-se um movimento de padronização curricular que, gradativamente, compromete a densidade formativa da experiência educativa. O que inicialmente se apresenta como busca por equidade e garantia de direitos de aprendizagem acaba convertendo-se, muitas vezes, em uniformização de conteúdos, ritmos e expectativas, desconsiderando as especificidades culturais, regionais e sociais dos diferentes contextos escolares. Apple (1999, p. 47) afirma: “[...] o currículo oficial incorpora compromissos políticos e econômicos específicos”, o que permite compreender que a padronização não é simples decisão técnica, mas expressão de determinada concepção de sociedade. À luz dessa perspectiva, a homogeneização curricular tende a reduzir a pluralidade de vozes e experiências que poderiam enriquecer o processo formativo. Em outro registro, Torres Santomé (2018) afirma que “[...] a justiça curricular exige reconhecer as diferenças e construir propostas que dialoguem com as realidades concretas dos estudantes” (p. 64), sugerindo que um currículo verdadeiramente democrático não pode ignorar desigualdades históricas nem impor modelos universais descolados das vivências locais. Quando a padronização se torna dominante, a prática pedagógica passa a ser orientada por roteiros rígidos, apostilas estruturadas e sequências didáticas previamente definidas, o que limita a possibilidade de problematização crítica e de aprofundamento conceitual. Vale notar que, ao priorizar conteúdos facilmente avaliáveis, perde-se espaço para debates complexos, para leituras mais densas e para reflexões interdisciplinares que exigem tempo e maturação intelectual. Em vez de favorecer a formação integral, o currículo tende a privilegiar aprendizagens fragmentadas e operacionalizáveis, alinhadas a descritores objetivos. Tal dinâmica impacta diretamente o significado de ensinar e aprender, pois a aula deixa de ser espaço de construção coletiva de sentidos e passa a funcionar como etapa de cumprimento de metas previamente estabelecidas. Logo, a padronização curricular, ao buscar uniformidade, termina por esvaziar a riqueza formativa da experiência escolar, reduzindo-a a sequências previsíveis e a resultados quantificáveis.

Ao avançarmos na análise, torna-se perceptível que a padronização curricular e a centralidade das avaliações externas não operam isoladamente; elas se articulam à transformação da escola em organização orientada por metas, resultados e indicadores comparativos, aproximando-a cada vez mais de modelos empresariais de gestão.

Gradativamente, a linguagem administrativa invade o cotidiano escolar, redefinindo prioridades e reconfigurando o papel dos profissionais da educação. Ball (2007, p. 21) afirma: “[...] a performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega julgamentos, comparações e exposições como meios de controle”, indicando que o poder passa a ser exercido por meio de métricas e rankings que produzem pressão constante por desempenho. Quando essa cultura se consolida, o docente deixa de ser reconhecido como intelectual crítico, produtor de saberes e mediador cultural, para assumir a posição de executor de protocolos previamente definidos por instâncias superiores. Freire (1997) adverte que “[...] ensinar exige autonomia e responsabilidade” (p. 66), ressaltando que a prática pedagógica não pode ser reduzida a mera aplicação de técnicas. No entanto, sob a lógica gerencial, planos de aula, sequências didáticas e instrumentos avaliativos são frequentemente estruturados a partir de matrizes fixas que limitam a inventividade e o diálogo. Vale observar que reuniões pedagógicas, como já afirmamos, passam a priorizar análise de metas, cumprimento de índices e estratégias para elevar resultados numéricos, relegando a segundo plano discussões epistemológicas e reflexões críticas sobre a realidade social dos estudantes. A escola, nesse cenário, é gerida como unidade produtiva, na qual cada turma representa um conjunto de dados a ser otimizado. Essa reorganização implica redefinição do que significa ensinar: o foco desloca-se da construção compartilhada do conhecimento para a entrega eficiente de conteúdos alinhados a descritores específicos. Ao mesmo tempo, o docente é interpelado como gestor de desempenho, responsável individualmente por resultados que, muitas vezes, são condicionados por fatores estruturais alheios à sua atuação. Dessa forma, a escola orientada por metas transforma a prática pedagógica em atividade monitorada e comparável, tensionando a autonomia profissional e redefinindo o sentido do trabalho docente.

Ao se observar a forma como o conhecimento é progressivamente reorganizado sob a égide da racionalidade neoliberal, percebe-se um deslocamento significativo: aquilo que historicamente foi concebido como patrimônio cultural coletivo passa a ser tratado como recurso estratégico, mensurável e comparável, passível de certificação e quantificação. Apple (2006) argumenta que “[...] a educação está sendo redefinida como mercadoria, sujeita às regras da competição e do consumo” (p. 27), sugerindo que o valor do saber passa a ser medido por sua utilidade econômica e por sua capacidade de gerar

vantagem competitiva. Em consonância com essa análise, Laval (2019, p. 15) afirma: “[...] a escola é convocada a formar o capital humano necessário à economia competitiva”, indicando que o horizonte formativo é reorientado para a empregabilidade e para a adaptação às exigências do mercado. Nessa perspectiva, o currículo tende a privilegiar competências instrumentais, habilidades operacionais e saberes aplicáveis, enquanto conteúdos voltados à reflexão crítica, à compreensão histórica e à formação ética perdem centralidade. É preciso considerar como disciplinas passam a ser avaliadas prioritariamente por sua capacidade de contribuir para índices de desempenho e para inserção profissional, o que altera a hierarquia interna dos saberes escolares. A ênfase nas competências, apresentada como inovação pedagógica, pode, em determinadas circunstâncias, reduzir o processo educativo a treinamento funcional, esvaziando a dimensão humanista da formação. A escola deixa de ser espaço privilegiado de encontro com a cultura, com a arte e com a filosofia, e passa a ser concebida como ambiente de preparação técnica para o mundo do trabalho flexível. Ao redefinir o conhecimento como ativo econômico, essa lógica impacta diretamente a prática pedagógica, pois orienta o planejamento, a seleção de conteúdos e as estratégias avaliativas segundo critérios de produtividade. A consequência não é apenas metodológica, mas ontológica: o estudante é interpelado como futuro trabalhador competitivo, e não como sujeito histórico capaz de intervir criticamente na realidade. Desse modo, a transformação do conhecimento em mercadoria mensurável redefine o que significa aprender, subordinando a formação integral a parâmetros de eficiência e desempenho.

[...] a escola não é mais pensada prioritariamente como lugar de transmissão e elaboração de uma cultura comum, mas como instância de produção de competências úteis, diretamente mobilizáveis no mercado de trabalho. O saber tende a ser redefinido como capital individual, acumulável e valorizável, cuja função principal é aumentar a empregabilidade dos indivíduos e a competitividade das nações. Essa mutação implica uma transformação profunda da finalidade educativa, que deixa de ser a formação do cidadão para tornar-se a formação do ‘capital humano’, ajustado às exigências da concorrência generalizada (Laval, 2019, p. 23).

Quando se examinam os efeitos concretos dessas transformações no interior da sala de aula, torna-se evidente que a racionalidade neoliberal não permanece no plano abstrato das políticas, mas incide diretamente sobre a prática pedagógica, reconfigurando o que significa ensinar e aprender. À proporção que o currículo é estruturado por

competências mensuráveis e metas previamente definidas, o ato de ensinar tende a ser compreendido como cumprimento eficiente de objetivos operacionais, e não como mediação crítica do conhecimento. Freire (2014) afirma que “[...] ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (p. 98), indicando que a prática docente não pode ser reduzida a aplicação técnica de conteúdos. Contudo, sob a pressão de indicadores e avaliações externas, o tempo destinado à problematização da realidade e à construção coletiva de sentidos frequentemente é comprimido em favor do treinamento direcionado a resultados específicos. Apple (2012, p. 3) sustenta: “[...] a educação nunca é neutra; ela está sempre envolvida na produção e na legitimação de formas particulares de conhecimento e poder”, ressaltando que as escolhas pedagógicas têm implicações políticas profundas. Quando a aprendizagem passa a ser medida prioritariamente por testes padronizados, o estudante é incentivado a dominar procedimentos e estratégias de resolução de itens objetivos, em detrimento da elaboração argumentativa e da reflexão crítica. Cabe observar que o planejamento docente, nesse cenário, tende a ser orientado por matrizes avaliativas, o que altera o ritmo das aulas, a seleção de exemplos e até mesmo as formas de interação em sala. A relação pedagógica, antes concebida como espaço de diálogo e construção compartilhada, passa a ser mediada por metas e cronogramas rígidos. Ensinar, nesse horizonte, significa garantir que determinados descritores sejam atingidos; aprender, por sua vez, converte-se em demonstrar desempenho compatível com padrões previamente estabelecidos. Tal redefinição impacta a constituição dos sujeitos, pois a experiência escolar deixa de privilegiar a formação da consciência histórica e passa a enfatizar a performance individual. Assim sendo, a prática pedagógica é tensionada por uma lógica que prioriza eficiência mensurável, deslocando o centro da experiência educativa da reflexão crítica para a obtenção de resultados quantificáveis.

À proporção que a prática pedagógica se reorganiza sob o imperativo da eficiência mensurável, emergem implicações profundas tanto no plano institucional quanto na constituição subjetiva dos sujeitos que habitam a escola. Não se trata apenas de ajustar métodos ou reorganizar calendários, mas de transformar modos de perceber a si mesmo, o outro e o próprio sentido da educação. Ball (2005, p. 215) afirma: “[...] a performatividade trabalha sobre as almas, moldando identidades profissionais e pessoais”, evidenciando que o controle contemporâneo opera por meio da internalização

de critérios externos de avaliação. Quando professores e estudantes passam a se autoavaliar segundo rankings, metas e indicadores, consolida-se uma cultura de vigilância difusa, na qual o desempenho torna-se parâmetro central de reconhecimento. Em outra direção, Freire (2013) afirma que “[...] a educação é um ato político, porque implica sempre uma opção em favor de determinados valores e contra outros” (p. 35), lembrando que toda organização pedagógica expressa escolhas éticas e históricas. Nesse horizonte, a institucionalização da lógica performativa redefine o que significa “ser bom aluno” ou “ser bom professor”, associando tais qualificações ao cumprimento de metas e à capacidade de gerar resultados quantificáveis. Nota-se que essa cultura produz efeitos simbólicos relevantes, pois tende a individualizar o sucesso e o fracasso, obscurecendo as determinações estruturais que atravessam as trajetórias escolares. A escola, convertida em espaço de comparação permanente, estimula práticas competitivas que podem fragilizar vínculos solidários e reduzir o diálogo crítico. Ao mesmo tempo, gestores passam a organizar suas decisões segundo indicadores sintéticos que sintetizam realidades complexas em números simplificados, o que reforça a ideia de que qualidade educacional é sinônimo de desempenho estatístico. Sob essa lógica, a experiência escolar corre o risco de tornar-se instrumental, orientada por objetivos externos, enquanto dimensões como formação ética, sensibilidade estética e consciência histórica são relegadas a plano secundário. Dessa forma, as implicações subjetivas e institucionais da racionalidade neoliberal ultrapassam o campo administrativo, alcançando o modo como os sujeitos se percebem e se posicionam no mundo, redefinindo profundamente o significado da experiência educativa.

Ao articular todas essas dimensões – currículo como dispositivo de controle, cultura avaliativa, performatividade, padronização e mercantilização do conhecimento – evidencia-se que o impacto da racionalidade neoliberal não se restringe à estrutura administrativa dos sistemas de ensino, mas alcança o núcleo da prática pedagógica, redefinindo concretamente o que significa ensinar e aprender. Apple afirma que “[...] as escolas são arenas onde se luta pelo significado e pelo controle do conhecimento” (2008, p. 58), indicando que o currículo é campo de disputa permanente e não simples instrumento técnico. Quando essa arena é atravessada por dispositivos de regulação orientados pela eficiência e pela mensuração, o ensino tende a ser concebido como entrega organizada de conteúdos previamente delimitados, enquanto a aprendizagem é

avaliada pela capacidade de reproduzir respostas esperadas. Ao confrontar essa perspectiva com a lógica da performatividade, percebe-se que o ensinar corre o risco de converter-se em execução de protocolos, e o aprender, em demonstração de desempenho mensurável. Convém observar que tal redefinição altera o próprio horizonte formativo da escola, pois desloca o foco da formação integral para a obtenção de resultados comparáveis. Em lugar de favorecer a leitura crítica do mundo e a construção de consciência histórica, a prática pedagógica passa a ser orientada por metas externas e indicadores padronizados. O impacto é simultaneamente institucional e subjetivo: a escola reorganiza seus tempos e prioridades, e os sujeitos internalizam critérios de valoração baseados em produtividade e eficiência. Ao reunir essas análises, torna-se possível compreender que a racionalidade neoliberal redefine o sentido da experiência escolar em múltiplos níveis, tensionando a autonomia docente e restringindo a densidade crítica do currículo. Desse ponto de vista, investigar tais transformações é fundamental para compreender como se reconfiguram as práticas educativas e quais possibilidades permanecem abertas para uma reorientação emancipatória.

[...] o currículo nunca é simplesmente um conjunto neutro de conhecimentos a serem transmitidos. Ele representa sempre uma tradição seletiva, a seleção de alguém, a visão de algum grupo sobre o que deve ser considerado conhecimento legítimo. Por isso, o que conta como saber escolar é o resultado de conflitos e compromissos históricos, profundamente relacionados às estruturas de poder existentes. Quando determinadas formas de conhecimento são institucionalizadas como oficiais, outras são marginalizadas ou silenciadas, revelando que a luta pelo currículo é, em última instância, uma luta pelo controle das possibilidades de pensar e agir no mundo (Apple, 2008, p. 67).

Se, no parágrafo anterior, evidenciou-se que a racionalidade neoliberal redefine o sentido do ensinar e do aprender, torna-se agora imprescindível examinar seus efeitos mais profundos: a constituição de subjetividades performativas no interior da escola. A reorganização curricular, a centralidade das avaliações externas e a cultura de metas não apenas moldam práticas institucionais, mas também produzem modos específicos de ser, pensar e sentir. Dardot e Laval (2016, p. 327) afirmam: “[...] o indivíduo neoliberal é aquele que se concebe como empresa de si mesmo”, indicando que a racionalidade concorrencial não atua apenas no plano das estruturas, mas na interioridade dos sujeitos. À medida que o estudante passa a se perceber como responsável exclusivo por sua performance, internalizando metas e comparações constantes, consolida-se uma

subjetividade orientada por produtividade e autoaperfeiçoamento contínuo. De modo complementar, Apple (2012) observa que “[...] as identidades educacionais são moldadas por discursos que definem o que significa ser bem-sucedido” (p. 4), chamando atenção para o caráter normativo dessas expectativas. Não se trata apenas de competir por notas mais altas, mas de incorporar um ideal de eficiência que atravessa a autoestima, as escolhas e os projetos de vida. A escola, nesse horizonte, deixa de ser apenas espaço de transmissão cultural e converte-se em ambiente de fabricação de sujeitos adaptáveis, resilientes e permanentemente avaliáveis. Destaca-se, desse modo, que essa adaptação não ocorre de maneira coercitiva explícita; ela se efetiva por meio da naturalização da lógica do desempenho, que passa a ser percebida como evidência incontestável. Dito isso, a formação escolar assume papel decisivo na produção de sujeitos ajustados à dinâmica competitiva contemporânea, redefinindo silenciosamente as bases da identidade estudantil e docente.

Ao aprofundarmos a análise, torna-se evidente que a escola não apenas transmite conteúdos ou cumpre metas institucionais, mas opera como espaço privilegiado de produção de subjetividades, isto é, como ambiente no qual se configuram modos de pensar, sentir e agir que ultrapassam os limites formais do currículo. Apple afirma (2008, p. 92): “[...] a escola participa ativamente da formação de disposições e hábitos que se tornam parte da identidade dos estudantes”, indicando que a experiência escolar é constitutiva, e não meramente instrucional. Quando essa formação de disposições é atravessada pela racionalidade neoliberal, ela passa a privilegiar comportamentos competitivos, metas individuais e valorização da eficiência mensurável. De modo convergente, Freire (2014) assinala que “[...] a educação é um ato de intervenção no mundo” (p. 122), o que implica reconhecer que toda prática pedagógica contribui para consolidar ou tensionar determinadas formas de existência. Se a organização escolar enfatiza comparações constantes, rankings e metas, os sujeitos aprendem, não apenas conteúdos, mas a lógica da concorrência como norma de convivência. Assim, a cultura institucional, marcada por gráficos de desempenho, quadros de metas e celebração de resultados individuais, reforça a ideia de que valor pessoal está diretamente ligado à performance alcançada. A formação escolar, nesse horizonte, converte-se em processo de interiorização de critérios externos de avaliação, que passam a orientar expectativas e autoimagem. Cabe observar que essa produção subjetiva não ocorre de maneira explícita

ou autoritária; ela se realiza por meio de práticas aparentemente neutras, como testes padronizados, relatórios comparativos e premiações meritocráticas. A escola, portanto, atua como instância de normalização, naturalizando a lógica da competição e incorporando-a ao cotidiano das interações pedagógicas. Dito isso, ao compreender a instituição escolar como espaço de fabricação de subjetividades, torna-se possível perceber que a racionalidade neoliberal não apenas reorganiza políticas, mas redefine silenciosamente os modos de ser que emergem no interior da experiência educativa.

À medida que a racionalidade neoliberal se infiltra nas práticas escolares cotidianas, torna-se perceptível que a lógica do desempenho deixa de ser um critério externo e passa a ser incorporada subjetivamente pelos estudantes, orientando suas escolhas, expectativas e formas de se relacionar com os outros. Ball, ao examinar os efeitos das políticas de performatividade, afirma: “[...] a performatividade fabrica sujeitos que se monitoram constantemente, medindo-se por indicadores e comparações externas” (2005, p. 548), evidenciando que a cultura da avaliação não opera apenas como instrumento administrativo, mas como dispositivo de autogoverno. Logo, quando a escola organiza a experiência educativa a partir de metas, rankings e premiações, os alunos aprendem, silenciosamente, que seu valor depende de resultados quantificáveis, internalizando critérios que antes eram impostos de fora. Giroux inicia uma de suas análises advertindo que “[...] a educação nunca é neutra; ela molda identidades e regula desejos” (2011, p. 37), o que permite compreender que a competição constante não é mero detalhe organizacional, mas elemento estruturante da formação contemporânea. Convém observar que, na rotina escolar, essa interiorização manifesta-se em comparações frequentes de notas, disputas por reconhecimento, ansiedade diante de provas padronizadas e medo do fracasso como estigma pessoal. Em vez de vivenciarem o aprendizado como processo coletivo de construção de sentido, muitos estudantes passam a percebê-lo como corrida individual, na qual colegas tornam-se concorrentes e o erro converte-se em ameaça à identidade. Não apenas se valoriza o sucesso mensurável, mas também se naturaliza a ideia de que o fracasso é responsabilidade exclusiva do indivíduo, independentemente das condições estruturais. A escola, nesse cenário, transforma-se em espaço onde a lógica competitiva é ensaiada diariamente, consolidando sujeitos que se avaliam, se comparam e se autocobram de maneira permanente. Tal configuração reforça a percepção de que o mérito pessoal explica todas as trajetórias, obscurecendo

desigualdades históricas e estruturais que atravessam o percurso formativo. Pode-se afirmar, portanto, que a interiorização do desempenho como norma subjetiva constitui uma das marcas mais profundas da racionalidade neoliberal na educação, redefinindo o modo como os estudantes compreendem a si mesmos e aos outros.

[...] a cultura da performatividade atua não apenas como um sistema de regulação externa, mas como uma tecnologia de produção de subjetividades. Ela incita os indivíduos a se tornarem calculadores de si mesmos, a traduzirem suas ações e experiências em indicadores de produtividade e sucesso. Nesse processo, professores e estudantes passam a organizar suas identidades em torno de metas, resultados e comparações, internalizando critérios de valor que antes estavam situados no âmbito das políticas públicas. A performatividade, desse modo, reconfigura o sentido do trabalho e da aprendizagem, deslocando-os para o terreno da visibilidade, da competitividade e da responsabilização individual (Ball, 2008, p. 49).

Ao aprofundarmos essa dinâmica, percebe-se que a figura do estudante é progressivamente reformulada à luz da lógica empresarial, passando a ser compreendida como capital humano em constante valorização. Não se trata apenas de alcançar boas notas, mas de gerir a própria trajetória como projeto competitivo, investindo em certificados, cursos extracurriculares e habilidades estratégicas que ampliem sua “empregabilidade”. Dardot e Laval analisam esse deslocamento ao afirmarem que “[...] o indivíduo neoliberal é chamado a se conduzir como empresa de si mesmo” (2016, p. 327), o que ilumina a maneira pela qual a escola estimula, direta ou indiretamente, práticas de autoempendedorismo precoce. A linguagem institucional, frequentemente, reforça esse ideal quando convoca os estudantes a “planejar metas”, “otimizar desempenho” e “administrar resultados”, naturalizando a ideia de que cada sujeito deve gerir sua vida como portfólio de competências. Apple (2006) argumenta que “[...] as reformas educacionais orientadas pelo mercado redefinem o aluno como consumidor e produtor de resultados” (p. 82), evidenciando que o vínculo pedagógico é atravessado por categorias econômicas que reconfiguram o sentido do aprender. Convém notar que essa subjetividade empreendedora não surge de forma abrupta; ela é cultivada no cotidiano, nas feiras de profissões que enfatizam salários e rankings, nas plataformas digitais que ranqueiam desempenho, nos discursos motivacionais que associam esforço individual a sucesso inevitável. Enquanto isso, fragiliza-se a compreensão da educação como direito social e experiência de formação integral, pois a centralidade desloca-se para a

performance individual. Ainda que se fale em autonomia, trata-se de autonomia condicionada por métricas, por metas externas e por expectativas de produtividade. À medida que o estudante internaliza esse modelo, aprende a interpretar cada atividade escolar como investimento estratégico, e não como espaço de reflexão crítica ou construção coletiva de saberes. Dessa configuração decorre uma redefinição profunda do que significa ser aluno: não mais sujeito em processo de formação, mas gestor permanente de si mesmo, responsável por maximizar seu próprio valor em um mercado competitivo que começa, simbolicamente, dentro da própria escola.

Quando se desloca o foco para o trabalho docente, torna-se evidente que a mesma racionalidade que molda “o estudante como empreendedor de si” também reconfigura “o professor como gestor de indicadores”. Já não se espera prioritariamente a construção coletiva do conhecimento, mas a obtenção de metas mensuráveis, o cumprimento rigoroso de cronogramas e a elevação contínua de índices oficiais. Ball descreve esse fenômeno ao afirmar que “[...] a performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega julgamentos, comparações e exibições como meios de controle” (Ball, 2005, p. 543), revelando que o docente passa a atuar sob permanente vigilância simbólica, avaliado por gráficos, relatórios e rankings. Sob essa lógica, o planejamento pedagógico deixa de ser espaço de criação intelectual para tornar-se instrumento estratégico de maximização de resultados, frequentemente orientado por matrizes externas que delimitam conteúdos, ritmos e formas de avaliação. Giroux (2011, p. 94) é incisivo ao observar que “[...] os professores são redefinidos como técnicos que implementam currículos prescritos e políticas padronizadas”, o que explicita a erosão da dimensão intelectual e crítica da docência. Pontua-se que essa redefinição não ocorre apenas no plano normativo, mas infiltra-se na cultura escolar cotidiana: reuniões pedagógicas centradas em metas, formações continuadas voltadas para treinamento operacional, plataformas digitais que monitoram desempenho em tempo real. Gradativamente, instala-se um clima de responsabilização individual, no qual eventuais resultados insatisfatórios são atribuídos à ineficiência do professor, obscurecendo as condições estruturais que atravessam o trabalho educativo. Enquanto isso, amplia-se a sensação de urgência constante, de cobrança permanente, de necessidade de provar valor a cada ciclo avaliativo. Tal cenário contribui para a intensificação laboral e para a redução do tempo dedicado à reflexão pedagógica, à escuta sensível dos estudantes e à

experimentação metodológica. O professor, pressionado por metas e relatórios, tende a priorizar conteúdos cobrados em avaliações externas, reorganizando sua prática para responder a critérios previamente definidos. Em consequência, o sentido formativo da docência é tensionado, pois ensinar passa a significar alcançar números, e não necessariamente promover experiências significativas de aprendizagem. Desse arranjo decorre uma mudança profunda na identidade profissional: o educador, antes concebido como intelectual crítico e mediador cultural, converte-se em administrador de performances escolares, inserido em um regime de accountability que redefine o que conta como “bom ensino”.

Se a docência passa a ser regulada por métricas, a própria experiência educativa é progressivamente colonizada por dispositivos de mensuração que transformam processos complexos em números aparentemente objetivos. Laval (2019) observa que “[...] a escola neoliberal submete a atividade pedagógica a critérios de eficácia e rentabilidade que lhe são exteriores” (p. 67), evidenciando que o valor do ensino deixa de ser aferido pela densidade das experiências formativas e passa a ser calculado por indicadores quantificáveis. Quando provas padronizadas, índices comparativos e metas anuais tornam-se centrais, o cotidiano escolar é reorganizado para responder a essas exigências, ainda que isso implique reduzir o tempo destinado ao debate crítico, à criação coletiva ou à problematização da realidade. O que se instala, gradativamente, é uma cultura em que medir parece mais importante do que compreender, registrar resultados torna-se prioridade frente à construção de sentidos. Apple (2003, p. 112) afirma que “[...] a ênfase na mensuração e na responsabilização cria uma aparência de neutralidade técnica que mascara escolhas políticas profundas”, chamando atenção para o fato de que números nunca são neutros, pois carregam concepções de qualidade, de sucesso e de fracasso previamente definidas. Neste sentido, sob tal lógica, conteúdos não cobrados em avaliações externas tendem a perder espaço, e práticas pedagógicas que não geram evidências imediatas de desempenho são vistas como ineficientes. A título de ilustração, projetos interdisciplinares, rodas de conversa ou atividades artísticas podem ser preteridos em favor de exercícios repetitivos voltados para o treino de habilidades testáveis. Gradualmente, o estudante é levado a associar aprender a acertar questões, e o professor, por sua vez, passa a organizar sua prática em função daquilo que será medido. Não se pode ignorar que essa cultura da mensuração também produz efeitos subjetivos:

ansiedade diante das provas, medo de errar, competição entre turmas e escolas, comparação constante de resultados. A aprendizagem, que poderia ser vivida como processo aberto, dialógico e investigativo, converte-se em corrida por pontuações. O tempo escolar é comprimido, as experiências são aceleradas, e a reflexão profunda cede espaço à preparação estratégica para exames. A formação integral, que envolve dimensões éticas, políticas e afetivas, torna-se secundarizada, pois aquilo que não se traduz em números dificilmente ganha visibilidade institucional. Dessa forma, a racionalidade neoliberal não apenas reorganiza políticas educacionais, mas reconfigura o próprio modo como alunos e professores percebem o que significa aprender, ensinar e ser reconhecido no espaço escolar.

À medida que a cultura avaliativa se intensifica e se naturaliza no cotidiano escolar, consolida-se, de forma quase imperceptível, uma ética meritocrática que desloca para o indivíduo a responsabilidade integral por seu desempenho, obscurecendo as determinações sociais que atravessam a trajetória educativa. Ball (2005, p. 221) adverte que “[...] a performatividade funciona como uma tecnologia política que produz sujeitos que se regulam a si mesmos em relação a indicadores e comparações”, evidenciando que o controle já não depende exclusivamente de instâncias externas, pois passa a operar no interior da consciência de estudantes e docentes. Vale destacar que, sob tal racionalidade, o sucesso é interpretado como fruto exclusivo do esforço pessoal, enquanto o fracasso é lido como falha individual, desconsiderando desigualdades estruturais, condições materiais distintas e trajetórias marcadas por vulnerabilidades históricas. A escola, então, converte-se em arena competitiva, na qual cada estudante aprende, cedo, que precisa destacar-se, superar colegas e provar continuamente seu valor por meio de resultados. Giroux afirma que “[...] a pedagogia da responsabilização transforma problemas sociais complexos em questões de desempenho individual” (2011, p. 73), chamando atenção para o modo como a lógica neoliberal simplifica fenômenos coletivos e os reinterpreta como insuficiências pessoais. Dito isso, quando rankings de escolas são divulgados, quando médias são comparadas publicamente, quando metas são estabelecidas sem considerar contextos, cria-se um ambiente no qual ansiedade e insegurança tornam-se experiências recorrentes. Não se pode ignorar que tal cenário produz estudantes permanentemente tensionados, temerosos de não corresponder às expectativas, e professores pressionados a elevar índices, ainda que isso implique estreitar o currículo ou priorizar conteúdos

“estratégicos”. A responsabilização individual, longe de promover justiça, tende a reforçar desigualdades, pois aqueles que dispõem de maior capital cultural e material partem de posições privilegiadas na corrida pelo desempenho. Logo, o foco recai exclusivamente sobre notas e índices, perde-se de vista o processo, a dúvida, o erro como parte constitutiva da aprendizagem. A título de ilustração, estudantes que não alcançam determinados padrões passam a internalizar sentimentos de incapacidade, como se suas dificuldades fossem defeitos pessoais, e não expressões de trajetórias sociais desiguais. Progressivamente, instala-se uma “pedagogia da culpa”, na qual cada sujeito se sente responsável por seu lugar na hierarquia escolar, naturalizando desigualdades sob o discurso da eficiência e do mérito. Essa dinâmica, longe de ser neutra, redefine modos de sentir, de pensar e de se perceber no mundo, impactando profundamente a constituição subjetiva no interior da escola.

Essa forma de responsabilização individualizada desloca o foco das desigualdades estruturais para o desempenho de indivíduos e instituições, produzindo a ilusão de que todos competem em condições equivalentes. A lógica da performatividade constrói sistemas de comparação contínua nos quais escolas, professores e estudantes são classificados, premiados ou punidos com base em indicadores que não capturam as complexidades sociais de suas realidades. Ao transformar resultados educacionais em métricas públicas, cria-se uma cultura de culpa e de autovigilância que incentiva a conformidade e desencoraja questionamentos mais amplos sobre justiça social. A desigualdade é, então, reescrita como diferença de esforço ou de competência, obscurecendo as relações de poder e os contextos históricos que moldam as oportunidades educacionais. Nesse cenário, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso é internalizada como atributo moral do indivíduo, e não como produto de condições sociais desiguais (Apple, 2012, p. 47-48).

À proporção que a lógica competitiva se consolida como critério organizador da vida escolar, a dimensão coletiva da formação tende a ser progressivamente fragilizada, cedendo lugar a práticas individualizadas que priorizam o desempenho isolado em detrimento da construção partilhada do conhecimento. Laval (2019) observa que “[...] a nova razão do mundo impõe a concorrência como norma geral das condutas” (p. 67), indicando que a competição deixa de ser um mecanismo restrito ao mercado e passa a regular também os vínculos educativos. Neste sentido, estudantes são comparados permanentemente, quando, por exemplo, resultados individuais se sobrepõem ao trabalho colaborativo, o sentido de comunidade escolar enfraquece, e a cooperação passa a ser vista como obstáculo ao sucesso pessoal. Não apenas se altera o modo de aprender, mas

também se redefine o modo de conviver, instaurando-se uma cultura em que o outro deixa de ser parceiro de aprendizagem e se transforma em concorrente. Apple assinala: “[...] a educação nunca é apenas sobre conhecimento, mas sobre que tipo de comunidade queremos construir” (2012, p. 35), lembrando que toda organização curricular expressa um projeto de sociedade. À medida que rankings, metas e premiações individuais ganham centralidade, práticas solidárias, projetos interdisciplinares coletivos e experiências de diálogo perdem espaço no cotidiano escolar. Cumpre salientar que tal deslocamento impacta diretamente a constituição dos sujeitos, pois a formação deixa de cultivar valores como empatia, responsabilidade compartilhada e compromisso social, favorecendo atitudes utilitaristas e estratégicas. Desse modo, “[...] a prática educativa é sempre um ato coletivo, jamais uma aventura individual”, escreve Freire (1996, p. 79), reforçando que o conhecimento se constrói na relação, no encontro e na problematização conjunta da realidade. Dito isso, essa dimensão relacional é esvaziada, logo o processo formativo empobrece, pois aprender deixa de significar dialogar com o mundo e com os outros para tornar-se mera busca por reconhecimento individual. Em consequência, a escola passa a reproduzir, de maneira naturalizada, o ethos competitivo da sociedade neoliberal, enfraquecendo laços de solidariedade e obscurecendo a potência transformadora da ação coletiva.

Convém observar que, quando a lógica da eficiência se consolida como critério supremo de organização da escola, instala-se, de forma silenciosa, um processo de naturalização das desigualdades, pois diferenças estruturais passam a ser interpretadas como falhas individuais de desempenho. Stephen Ball, ao analisar as reformas educacionais contemporâneas, afirma que “[...] a performatividade opera como uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que utiliza julgamentos, comparações e exposições como meios de incentivo, controle e mudança” (2005, p. 221), evidenciando que os mecanismos de comparação produzem hierarquias que parecem neutras, mas que carregam implicações sociais profundas. Sempre que escolas são ranqueadas, quando estudantes são convertidos em números e professores são avaliados exclusivamente por indicadores padronizados, cria-se a impressão de que os resultados decorrem apenas do esforço ou da competência individual, ocultando as condições materiais, históricas e sociais que atravessam o processo educativo. Michael Apple declara: “[...] os mercados reproduzem sistematicamente as desigualdades sociais sob o disfarce da neutralidade e

da escolha” (2006, p. 47), chamando atenção para o fato de que o discurso da escolha e da meritocracia frequentemente encobre assimetrias já existentes. Vale destacar que, ao serem tratados como empreendedores de si, estudantes de contextos vulneráveis são responsabilizados por trajetórias marcadas por exclusões estruturais, enquanto a escola se exime de problematizar as desigualdades de origem. Não apenas se desloca a responsabilidade para o indivíduo, mas também se legitima a ideia de que os “melhores” resultados são fruto exclusivo de mérito pessoal, reforçando crenças que despolitizam o debate educacional. Logo, “[...] ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos”, escreve Freire (1996, p. 68), recordando que a formação é processo histórico, situado e atravessado por relações de poder. Sempre que a desigualdade é explicada apenas por indicadores de desempenho, perde-se a capacidade de leitura crítica da realidade, e a educação deixa de interrogar as estruturas que produzem exclusões. Desse modo, a racionalidade neoliberal não apenas reorganiza políticas curriculares, mas redefine critérios de justiça, convertendo desigualdades sociais em diferenças de performance aparentemente legítimas.

À luz do percurso desenvolvido até aqui, torna-se imprescindível reconhecer que a racionalidade neoliberal não se limita à reorganização administrativa das políticas educacionais, mas incide, de maneira profunda e silenciosa, sobre os modos de ser, perceber e sentir no interior da escola. No momento em que estudantes aprendem a competir entre si por notas, rankings e certificados, quando professores internalizam metas como critério de valor profissional e quando gestores passam a interpretar a qualidade educativa exclusivamente por planilhas de desempenho, não se trata apenas de mudança técnica, mas de reconfiguração antropológica. Paulo Freire (2014, p. 47) escreve que “[...] a educação não transforma o mundo. Educação muda às pessoas. Pessoas transformam o mundo”, lembrando que a formação escolar é, antes de tudo, um processo de constituição subjetiva. Sempre que a escola substitui o diálogo pela planilha, a cooperação pela competição e a reflexão pela padronização, modifica-se a própria experiência de ser sujeito no espaço educativo. De igual modo, quando o estudante é instado a gerir sua trajetória como projeto empresarial individual, e quando o docente é avaliado por metas predefinidas, consolida-se uma cultura emocional marcada por ansiedade, autocobrança e permanente comparação. Neste sentido, “[...] a educação nunca é neutra; ela está sempre implicada em relações de poder”, registra Apple (2011, p. 23),

ao evidenciar que os arranjos curriculares e avaliativos produzem identidades específicas e legitimam determinadas formas de viver. Por isso, a racionalidade neoliberal redefine o significado de ensinar e aprender, deslocando o centro da experiência educativa da construção coletiva do conhecimento para a maximização de resultados mensuráveis. Em vez de promover a ampliação da consciência histórica e da leitura crítica da realidade, a escola corre o risco de consolidar sujeitos adaptados às exigências de performance contínua.

É preciso compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos, envolve também a formação ética dos educandos e a leitura crítica da realidade. Não há prática educativa neutra, pois toda prática implica uma concepção de homem, de sociedade e de história. Ao optar por determinadas formas de organizar o currículo, de avaliar, de ensinar e de aprender, estamos, consciente ou inconscientemente, tomando posição diante do mundo. A educação tanto pode servir à domesticação quanto pode contribuir para a libertação, dependendo do projeto político que a orienta e dos valores que a sustentam (Freire, 2014, p. 98-99).

Diante da redefinição dos modos de ser, pensar e sentir produzida pela racionalidade neoliberal torna-se incontornável retomar a tradição freireana como horizonte teórico-político capaz de tensionar tal processo e reabrir a possibilidade de uma formação comprometida com a emancipação. Se, até aqui, evidenciou-se que uma cultura da performatividade modela subjetividades adaptadas, agora é preciso perguntar de que maneira a educação pode recuperar sua potência crítica. Paulo Freire (2014, p. 92) afirma que “[...] a educação como prática da liberdade implica a negação da neutralidade e a assunção de uma posição ética diante do mundo”, indicando que toda ação pedagógica é atravessada por escolhas políticas. Não apenas se trata de ensinar conteúdos, mas também de formar sujeitos capazes de interpretar, questionar e transformar a realidade. De modo complementar, Giroux inicia sua reflexão lembrando que “[...] a pedagogia crítica deve ser entendida como um projeto moral e político, não apenas como uma metodologia de ensino” (2011, p. 32), o que amplia o debate para além da técnica pedagógica. Cada vez que se coloca a educação como prática de liberdade, desloca-se o centro da atividade escolar da adaptação para a problematização, do cumprimento de metas para a construção de sentidos históricos. Vale destacar que, nessa perspectiva, o currículo deixa de ser instrumento de ajuste às exigências do mercado e passa a constituir espaço de disputa

simbólica, no qual diferentes projetos de sociedade se confrontam. Assim, ao articular a crítica à racionalidade neoliberal com a defesa de uma “pedagogia libertadora”, evidencia-se que a tradição freireana não é mero referencial histórico, mas fundamento atual de resistência. A prática pedagógica, nesse horizonte, transforma-se em campo de luta ética, cultural e política, capaz de reorientar a formação em direção à humanização e à autonomia crítica.

Ao aprofundar o eixo da educação como prática de liberdade, torna-se necessário explicitar que, para Freire, ensinar não corresponde a ajustar sujeitos a uma ordem previamente estabelecida, mas criar condições para que compreendam criticamente essa ordem e intervenham nela. Paulo Freire escreve: “[...] quanto mais se problematizam os educandos como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados” (2014, p. 81), indicando que a aprendizagem autêntica emerge da inquietação e do questionamento, e não da mera repetição de conteúdos. Sempre que a escola reduz sua função à preparação para o mercado de trabalho, desloca-se da liberdade para a adaptação, do diálogo para a instrução técnica. Ball (2008, p. 49) observa que “[...] as políticas educacionais contemporâneas redefinem a aprendizagem como aquisição de competências úteis à economia”, o que revela o estreitamento do horizonte formativo sob a influência de agendas neoliberais. Cada vez que se privilegia exclusivamente a empregabilidade, tende-se a marginalizar saberes que não possuem aplicação imediata, como a filosofia, a arte ou a reflexão histórica, enfraquecendo a dimensão crítica da formação. Convém observar que, nessa transição, o estudante é incentivado a moldar seu percurso segundo demandas externas, internalizando expectativas de produtividade e eficiência como critérios de valor pessoal. Logo, sempre que a prática pedagógica é reorganizada para responder a metas econômicas, corre-se o risco de fragmentar essa comunhão e reduzir a experiência escolar a treinamento instrumental. Por essa razão, defender a educação como prática de liberdade significa reorientar o currículo, o planejamento e a avaliação para a construção de sujeitos capazes de ler criticamente o mundo, e não apenas de nele se adaptar.

Neste sentido, no momento em que se desloca o foco para a centralidade do diálogo, torna-se evidente que a tradição freireana propõe uma ruptura profunda com a racionalidade tecnocrática que organiza a escola contemporânea. Paulo Freire (1997, p. 52) escreve que “[...] o diálogo é uma exigência existencial”, afirmando que ele não é

mero recurso metodológico, mas condição ontológica da humanização. Deste modo, sempre que o processo educativo é reduzido à transmissão de conteúdos previamente definidos por instâncias externas, perde-se a dimensão dialógica que permite ao estudante confrontar sua experiência concreta com os saberes sistematizados. Vale pontuar que, ao apresentar a problematização como eixo estruturante da prática pedagógica, Freire desloca a aprendizagem do campo da repetição para o da reflexão crítica, convidando educadores e educandos a interrogar as condições históricas que moldam suas vidas. Apple afirma: “[...] o currículo é sempre o resultado de lutas sobre o que deve contar como conhecimento legítimo” (2008, p. 39), evidenciando que a seleção de conteúdos nunca é neutra. Conforme o diálogo é substituído por protocolos rígidos e sequências padronizadas, o currículo deixa de ser espaço de debate e passa a funcionar como mecanismo de conformação. Convém observar que a problematização, ao contrário, abre fissuras na linearidade do planejamento, pois permite que questões emergentes do cotidiano dos estudantes se tornem objeto legítimo de investigação. Dito isso, “[...] ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”, afirma Freire (1996, p. 36), reforçando que a prática educativa crítica pressupõe abertura à diferença e disposição para rever certezas. Cada vez que o professor assume postura dialógica, rompe-se a hierarquia rígida entre quem ensina e quem aprende, e a sala de aula transforma-se em espaço de construção compartilhada do saber. Dessa perspectiva, a centralidade do diálogo não apenas tensiona a racionalidade neoliberal, mas redefine o significado de autoridade docente, convertendo-a em liderança ética comprometida com a emancipação.

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a funde. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. Não há diálogo, tampouco, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, exige a superação da autossuficiência (Freire, 2014, p. 93-94).

Ao aprofundar a noção de consciência crítica, torna-se indispensável reconhecer que, para Freire, a educação não pode limitar-se à alfabetização técnica ou à assimilação de conteúdos fragmentados, pois sua finalidade maior reside na capacidade de ler o

mundo antes mesmo de ler a palavra. Sempre que o currículo ignora essa dimensão e se organiza exclusivamente em torno de competências utilitárias, rompe-se o vínculo entre conhecimento e experiência social, empobrecendo a formação. Giroux escreve que “[...] a pedagogia crítica começa com a convicção de que a educação deve ser entendida como prática cultural que molda identidades e modos de interpretação do mundo” (2011, p. 58), reforçando que ensinar implica intervir na forma como os sujeitos compreendem a realidade. No momento em que se privilegia apenas o desempenho mensurável, a escola tende a reduzir o horizonte interpretativo dos estudantes, favorecendo leituras superficiais e imediatistas. Destaca-se que a consciência crítica não se constrói por imposição, mas por meio de processos de problematização que estimulam o questionamento das evidências naturalizadas e das narrativas dominantes. Desse modo, a “[...] conscientização é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência”, registra Freire (1979, p. 15), indicando que o ato educativo envolve passagem da percepção ingênua para a compreensão histórica e política das situações vividas. Na medida em que a racionalidade neoliberal incentiva à adaptação e a eficiência como valores centrais, a tradição freireana insiste na formação de sujeitos capazes de desnaturalizar desigualdades, interrogar estruturas de poder e reconhecer-se como agentes históricos. Desse horizonte decorre uma redefinição da prática pedagógica, que passa a priorizar o diálogo com a realidade social e a construção coletiva de sentidos, reafirmando a educação como processo de humanização e não como simples treinamento funcional.

Em situações nas quais se aborda a noção de práxis, torna-se necessário compreender que, para Freire, não há transformação possível sem a articulação indissociável entre reflexão crítica e ação concreta. Paulo Freire (2014, p. 167) afirma que “[...] não há palavra verdadeira que não seja práxis”, sublinhando que o discurso emancipatório só adquire sentido quando se materializa em práticas que confrontam as condições opressoras da realidade. Sempre que a escola se limita à transmissão de conteúdos descontextualizados, rompe-se essa unidade, e a aprendizagem perde sua potência transformadora. Destaca-se, assim, que a racionalidade neoliberal, ao priorizar eficiência e resultados imediatos, tende a fragmentar ação e pensamento, convertendo o ensino em procedimento técnico e esvaziando sua dimensão ética e política. Dardot e Laval escrevem que “[...] a nova racionalidade neoliberal impõe aos indivíduos a obrigação de se conduzir como empresas” (2016, p. 24), evidenciando que o agir

cotidiano passa a ser orientado por cálculos de desempenho e competitividade. Toda vez que tal lógica adentra a escola, o fazer pedagógico corre o risco de tornar-se mera execução de protocolos, dissociada de reflexão crítica sobre seus próprios fundamentos. Convém observar que a práxis freireana propõe movimento inverso: pensar para agir e agir para repensar, em um processo contínuo de revisão e reconstrução do sentido da prática educativa. Desse modo, “[...] é na prática refletida que se constrói a consciência crítica”, afirma Freire (1997, p. 104), indicando que a formação não se realiza apenas no plano teórico, mas no enfrentamento das contradições vividas. Na medida em que professores e estudantes analisam coletivamente as condições de ensino, os limites impostos por políticas padronizadoras e as possibilidades de intervenção no cotidiano escolar, fortalece-se a dimensão histórica da educação. Desse horizonte decorre uma compreensão da prática pedagógica como espaço de resistência ativa, no qual cada decisão didática pode constituir gesto político em direção à emancipação humana.

Ao retomar a figura do docente sob a perspectiva freireana, torna-se fundamental reconhecê-lo não como executor de diretrizes externas, mas como sujeito histórico implicado na produção de sentidos e na disputa de projetos de sociedade. Se o professor assume essa dimensão interventiva, rompe-se a lógica que o reduz a gestor de resultados e reafirma-se sua condição de intelectual crítico comprometido com a transformação social. Destaca-se, dessa forma, que tal postura exige coragem ética, capacidade de análise das políticas educacionais e disposição para problematizar orientações que estreitam o currículo. Giroux sustenta que “[...] os professores devem ser vistos como intelectuais transformadores que combinam reflexão crítica e ação prática” (2011, p. 143), reforçando que o trabalho docente envolve produção de conhecimento, interpretação da realidade e mediação cultural. Diante de um cenário onde a racionalidade neoliberal impõe padronizações rígidas e avaliações externas como critério supremo de qualidade, corre-se o risco de silenciar essa dimensão intelectual, convertendo o educador em mero aplicador de conteúdos prescritos. Observar que, ao reivindicar o professor como sujeito histórico, a tradição freireana desloca o eixo da autoridade técnica para a autoridade ética, baseada no diálogo, na escuta e na construção coletiva do saber. Desse modo, “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, escreve Freire (1996, p. 23), sublinhando que a docência se constitui na reciprocidade e na abertura ao outro. Na medida em que o professor se reconhece como parte de um processo histórico maior, sua

prática deixa de ser cumprimento automático de tarefas e passa a ser espaço de reflexão contínua sobre as finalidades da educação. Desse horizonte emerge uma concepção de currículo e de planejamento pedagógico como campos de disputa e criação, nos quais o educador pode tensionar a racionalidade dominante e afirmar a formação como processo de humanização crítica.

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutro, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e contra quem quer que seja, mas a favor da justiça, da liberdade, da esperança, contra o autoritarismo, contra a exploração, contra qualquer forma de discriminação. A neutralidade da educação é uma ficção. O que existe é a escolha entre projetos diferentes de sociedade (Freire, 1996, p. 115-116).

Ao deslocar a análise para o currículo, torna-se indispensável compreendê-lo não como lista fixa de conteúdos previamente definidos por instâncias distantes da realidade escolar, mas como construção histórica, situada e atravessada por disputas culturais. Michael Apple (2019, p. 52) afirma que “[...] o currículo é sempre uma seleção de tradições, um conjunto de decisões que refletem relações de poder”, evidenciando que escolher o que ensinar significa também escolher quais vozes serão legitimadas e quais experiências serão silenciadas. Quando o currículo é concebido de maneira crítica, ele deixa de funcionar como roteiro imutável e passa a ser espaço de diálogo entre saberes acadêmicos e experiências concretas dos estudantes, fortalecendo a dimensão democrática da escola. Essa compreensão tensiona diretamente a padronização curricular típica da racionalidade neoliberal, pois recusa a ideia de que exista um único caminho formativo válido para todos os contextos. Freire afirma: “[...] não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes” (1997, p. 68), reforçando que o processo educativo deve reconhecer e valorizar os conhecimentos que os educandos trazem de suas trajetórias. Quando o currículo ignora tais saberes e se organiza exclusivamente a partir de competências abstratas e descontextualizadas, empobrece-se a experiência formativa e reforça-se a distância entre escola e vida. Convém observar que, ao defender a construção coletiva do currículo, a tradição freireana propõe que professores e estudantes participem ativamente da definição dos temas e problemas a serem investigados, transformando o planejamento em exercício democrático. Logo, “[...] a educação é um ato político”,

escreve Freire (2014, p. 109), indicando que cada escolha curricular carrega implicações éticas e sociais. Na medida em que a escola assume o currículo como construção situada, abre-se a possibilidade de incorporar temas relacionados às desigualdades, às identidades culturais e às lutas sociais, ampliando o horizonte crítico da formação. Desse movimento emerge uma prática pedagógica que resiste à homogeneização e afirma a pluralidade como princípio, reorientando o sentido de ensinar e aprender para além da lógica instrumental dominante.

Ao tratar da formação como humanização, torna-se imprescindível reconhecer que a tradição freireana concebe a educação como processo de afirmação da dignidade humana, e não como mecanismo de adestramento funcional. Paulo Freire (2014, p. 40) afirma que “[...] a vocação ontológica do ser humano é a de ser mais”, indicando que a aprendizagem deve ampliar horizontes de compreensão, sensibilidade e participação histórica. Sempre que a escola é capturada por métricas de produtividade e por currículos rigidamente padronizados, corre-se o risco de reduzir essa vocação à mera adequação a exigências externas. Pontua-se que humanizar, nesse horizonte, significa reconhecer o estudante como sujeito de direitos, portador de experiências e capaz de intervir no mundo, e não apenas como receptor de conteúdos avaliáveis. Bell hooks escreve que “[...] a sala de aula continua sendo o espaço mais radical de possibilidade” (2013, p. 12), enfatizando que a prática pedagógica pode constituir experiência de libertação quando orientada por ética do cuidado, do respeito e da escuta. Professores, neste sentido, devem assumir o compromisso com a humanização, reorganizam o tempo escolar para incluir diálogo, reflexão e reconhecimento das diferenças, rompendo com a lógica que transforma a aprendizagem em corrida por resultados. Tal postura implica enfrentar pressões institucionais que privilegiam desempenho quantitativo em detrimento da qualidade das relações. Dessa maneira, “[...] ninguém é sujeito da autonomia de ninguém”, afirma Freire (1996, p. 120), reforçando que a formação emancipatória pressupõe construção progressiva da autonomia, e não imposição de modelos prontos. Na medida em que a prática pedagógica valoriza a escuta, a problematização e o respeito à trajetória singular de cada educando, consolida-se uma experiência educativa que ultrapassa o treinamento instrumental e reafirma a escola como espaço de produção de humanidade. Desse horizonte decorre a possibilidade concreta de tensionar a racionalidade neoliberal por

meio de práticas cotidianas que recolocam no centro da formação a dignidade, a solidariedade e a consciência histórica.

Ao deslocar a análise do plano teórico para o cotidiano da escola, torna-se imprescindível reconhecer que a resistência à racionalidade neoliberal não se dá apenas por meio de grandes reformas estruturais, mas também por práticas pedagógicas cotidianas que reconfiguram sentidos, relações e prioridades. Paulo Freire (2014, p. 126) afirma que “[...] mudar é difícil, mas é possível”, indicando que a transformação educativa nasce de decisões concretas tomadas no interior da sala de aula, no planejamento coletivo, na escolha dos temas e nas formas de avaliação. O professor, na visão do teórico, deve optar por promover debates críticos, incorporar questões sociais ao currículo ou flexibilizar metodologias para atender às especificidades de seus estudantes; ele tensiona, ainda que parcialmente, a lógica da padronização. Tais gestos não são neutros, pois desafiam a centralidade dos indicadores e recolocam a experiência formativa no centro da prática pedagógica. Apple afirma: “[...] a educação pode tanto reproduzir as desigualdades quanto se tornar espaço de contestação” (2011, p. 78), reforçando que o cotidiano escolar é campo de disputa. Para Freire, professores devem se organizar coletivamente para discutir os impactos das avaliações externas, quando constroem projetos interdisciplinares que problematizam a realidade local ou quando criam espaços de escuta ativa dos estudantes, estão, desse modo, exercendo resistência concreta às imposições tecnocráticas. A resistência não significa ignorar políticas oficiais, mas reinterpretá-las criticamente, buscando brechas que permitam ampliar o horizonte emancipatório da formação. Nesse horizonte, “[...] a prática educativa progressista é exigente, é rigorosa, é alegre”, escreve Freire (1996, p. 44), destacando que o compromisso com a emancipação não dispensa organização, planejamento e responsabilidade. Na medida em que a escola valoriza a cooperação, a problematização e a reflexão crítica sobre a realidade, consolida-se um espaço formativo capaz de contrapor a lógica da competição e da mensuração permanente. Desse movimento decorre a possibilidade de reorientar a prática pedagógica em direção a uma educação que não apenas prepara para o mercado, mas forma sujeitos conscientes de sua inserção histórica e de sua capacidade de intervenção no mundo.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. Não posso ensinar o que não sei. E o que sei devo saber não apenas para transmitir, mas para problematizar com os educandos (Freire, 1996, p. 29-30).

À vista do percurso analítico desenvolvido, evidencia-se que a tradição freireana não se apresenta como mera alternativa teórica, mas como fundamento ético-político capaz de reorientar a prática pedagógica frente às imposições da racionalidade neoliberal. Paulo Freire escreve: “[...] não é possível existir sem assumir o direito e o dever de optar” (1996, p. 77), recordando que toda ação educativa envolve escolha e posicionamento histórico. Quando a escola se vê pressionada por métricas, rankings e protocolos padronizados, o educador é convocado a decidir se sua prática servirá à adaptação ou à emancipação. Vale destacar que tal decisão não se resume a declarações discursivas, mas se concretiza na forma como o currículo é organizado, na maneira como o diálogo é cultivado e na prioridade concedida à formação crítica. Dardot e Laval (2016, p. 415) afirmam que “[...] o neoliberalismo visa produzir sujeitos que se governem segundo a lógica da concorrência”, o que reforça a necessidade de uma pedagogia que confronte essa forma de subjetivação. Sempre que o cotidiano escolar é atravessado por avaliações externas e metas de desempenho, torna-se ainda mais urgente cultivar práticas que valorizem a cooperação, a reflexão histórica e a construção coletiva do conhecimento. Convém observar que reorientar a prática pedagógica não significa ignorar as condições institucionais existentes, mas reinterpretá-las criticamente, buscando brechas para afirmar projetos formativos comprometidos com justiça social e dignidade humana. Assim, “[...] a esperança é uma necessidade ontológica”, afirma Freire (1992, p. 10), sublinhando que a educação crítica sustenta-se na convicção de que a realidade pode ser transformada. Na medida em que professores e estudantes assumem a escola como espaço de diálogo, de problematização e de práxis transformadora, desloca-se o eixo da formação da lógica instrumental para a humanização. Desse horizonte decorre a possibilidade de tensionar a racionalidade neoliberal não apenas por meio de críticas teóricas, mas por práticas concretas que reafirmam a educação como processo de libertação, construção de autonomia e compromisso histórico com a transformação social.

4 CONCLUSÃO

Ao longo do percurso investigativo, tornou-se evidente que a racionalidade neoliberal não se limita a reorganizar estruturas administrativas ou redefinir diretrizes curriculares; ela reconfigura, de maneira profunda e persistente, o próprio modo como a escola compreende seu sentido, sua função social e seus sujeitos. Os achados revelaram que políticas de responsabilização, cultura de metas, padronizações curriculares e dispositivos de monitoramento permanente não apenas alteram a organização do trabalho pedagógico, mas instauram uma gramática moral centrada no desempenho, na competição e na produtividade. Desse movimento resulta uma transformação silenciosa e abrangente: a prática docente passa a ser orientada por indicadores e evidências quantificáveis, enquanto a experiência formativa dos estudantes é progressivamente traduzida em resultados mensuráveis. Em outras palavras, a lógica gerencial deixa de ser apenas um instrumento técnico e converte-se em horizonte normativo que orienta decisões, expectativas e valores no interior da escola.

A pesquisa indica que a prática pedagógica sofre um processo de estreitamento quando submetida à centralidade da mensuração e ao imperativo do desempenho. A autonomia docente tende a ser substituída por protocolos, scripts didáticos e metas externas, o que reduz a complexidade do ato educativo a procedimentos previamente definidos. Nesse cenário, o planejamento pedagógico deixa de emergir prioritariamente do diálogo com a realidade concreta dos estudantes e passa a responder, sobretudo, às exigências de desempenho estabelecidas por sistemas de avaliação. O ensino, assim, é progressivamente orientado pela lógica do “cumprimento de conteúdo” e pela preparação para exames, o que enfraquece a problematização crítica, a experimentação intelectual e a construção coletiva do saber. A pedagogia, antes compreendida como espaço de criação e reflexão, corre o risco de converter-se em gestão de resultados.

Outro achado relevante diz respeito à constituição de subjetividades adaptadas à racionalidade concorrencial. A escola, ao incorporar práticas avaliativas comparativas, rankings e narrativas meritocráticas, contribui para a interiorização da ideia de que cada sujeito é responsável isoladamente por seu sucesso ou fracasso. A formação passa a estimular “o estudante como gestor de si mesmo”, incentivado a investir permanentemente em seu próprio “capital” acadêmico e a compreender seus resultados

como expressão exclusiva de esforço individual. Essa dinâmica produz efeitos emocionais e sociais concretos: ansiedade, culpabilização, intensificação do autocontrole e enfraquecimento da solidariedade coletiva. A subjetividade performativa, moldada pela exigência contínua de superação individual, substitui a construção compartilhada de sentidos e a experiência da aprendizagem como processo cooperativo.

A pesquisa também evidenciou que, ao privilegiar indicadores de eficiência e produtividade, a racionalidade neoliberal tende a obscurecer as condições estruturais que atravessam os processos educativos. Desigualdades históricas e socioeconômicas são frequentemente reinterpretadas sob a lente da performance individual, o que favorece a naturalização de disparidades e desloca a atenção das responsabilidades coletivas. A escola, quando capturada por esse discurso, pode contribuir involuntariamente para legitimar hierarquias já existentes, convertendo diferenças de trajetória em diferenças de mérito. Ao mesmo tempo, a centralidade da competição enfraquece vínculos de cooperação e reduz a formação a um percurso individualizado, esvaziando a dimensão pública e solidária da educação.

Diante desse quadro, os achados apontam que a educação crítica freireana oferece fundamentos consistentes para tensionar tais processos e reorientar a prática pedagógica. Ao compreender a educação como prática de liberdade, fundada no diálogo, na problematização e na leitura crítica do mundo, a tradição freireana recoloca a escola no horizonte da humanização e da transformação social. A centralidade da práxis – entendida como unidade entre reflexão e ação – restitui ao educador e ao estudante sua condição de sujeitos históricos, capazes de intervir na realidade. Nesse sentido, o currículo deixa de ser mero instrumento técnico e passa a constituir-se como construção coletiva situada, articulada às experiências concretas dos educandos e às contradições sociais que atravessam suas vidas.

Desse modo, pode-se afirmar que a racionalidade neoliberal impacta a prática pedagógica ao reorganizar tempos, conteúdos e relações sob a lógica da eficiência e da concorrência, ao mesmo tempo em que redefine modos de ser, pensar e sentir na escola. Todavia, a pesquisa demonstrou que tais processos não são inevitáveis nem homogêneos. A incorporação de princípios freireanos – diálogo, consciência crítica, práxis transformadora e compromisso ético com a justiça social – abre possibilidades concretas de resistência no cotidiano escolar. Ao reafirmar a educação como processo de

humanização e construção coletiva, torna-se possível deslocar o foco do desempenho para a formação integral, reconstituindo a escola como espaço de produção de sentidos, solidariedade e emancipação. Dessa forma, o horizonte emancipatório não se apresenta como abstração distante, mas como prática cotidiana construída nas brechas, nas escolhas pedagógicas e no compromisso histórico de educadores e estudantes com a transformação da realidade.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- APPLE, M. W. **Educando “à direita”: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, M. W. **Conhecimento oficial: educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- APPLE, M. W. **Globalização e reforma educacional: democracia, mercado e cultura**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- APPLE, M. W. **Educação e justiça social**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- APPLE, M. W. **Can education change society?** New York: Routledge, 2013.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2019.
- 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.
- BEYER, L.; APPLE, M. W. **The curriculum: problems, politics and possibilities**. Albany: SUNY Press, 1998.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 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, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: UNESP, 2014a.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2014b.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. São Paulo: Paz e Terra, 2014c.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não! cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Paz e Terra, 2014d.

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

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2003.

HOOKS, B. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2013.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Caminhos do pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

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

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

TORRES SANTOMÉ, J. **A globalização e o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TORRES SANTOMÉ, J. **Currículo escolar e justiça social**. Porto Alegre: Penso, 2012.

TORRES SANTOMÉ, J. **Políticas educacionais e construção de identidades**. Porto Alegre: Penso, 2018.

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

Contribuição dos autores

Todos os autores contribuíram igualmente para o desenvolvimento deste artigo.

Disponibilidade dos dados

Todos os conjuntos de dados relevantes para as conclusões deste estudo estão totalmente disponíveis no artigo.

Como citar este artigo (APA)

Felippe, J. N. de O., Barcellos Júnior, W., Carvalho, V. R. de, Valladares-Torres, A. C. A., Jahnke, J. F., Santos, C. A. G. dos, ... Silva, R. T. da. (2026). FORMAÇÃO, CURRÍCULO E EMANCIPAÇÃO – OS IMPACTOS DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA, NA CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS E NAS TENSÕES COM A EDUCAÇÃO CRÍTICA DE PAULO FREIRE. *Veredas Do Direito*, 23(4), e234844. <https://doi.org/10.18623/rvd.v23.n4.4844>