Coordenadoria Geral de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa

ISSN: 3086-6553 v. 2, 2026

DOI: https://doi.org/10.68103/ea6b4779

Da palmatória ao algoritmo: vigiar, disciplinar e punir na disputa pelo sentido da escola pública

Mônica Cristina Garbin[1]
https://orcid.org/ 0000-0002-4598-6032

Roberto Massi de Oliveira[2]
https://orcid.org/0000-000108947-6344

Resumo

O artigo analisa a função social da escola pública e da educação tomando a palmatória do Conto de Escola, de Machado de Assis, como metáfora para compreender formas de controle pedagógico. A partir da constituição histórica da escola, evidencia-se como concepções pedagógicas, organização do trabalho didático e políticas educacionais expressam disputas sobre o acesso das classes populares ao conhecimento. Examina currículo, planejamento e avaliação como dispositivos que estruturam o trabalho pedagógico. Embora instrumentos explícitos de punição tenham desaparecido, novas formas de regulação do trabalho emergem em contextos de plataformização da educação, centralização curricular e gestão por resultados – reconfigurando, por meio de avaliações em larga escala e dispositivos algorítmicos, a lógica disciplinar identificada por Foucault. Conclui-se que a superação dessa racionalidade depende da afirmação da escola como espaço da atuação do professor como mediador entre o patrimônio cultural historicamente acumulado e os sujeitos concretos que ela recebe.

Palavras-chave: Escola pública. Trabalho docente. Didática. Controle pedagógico. Plataformização da educação.

From the Paddle to the Algorithm: Surveillance, Discipline, and Punishment in the Struggle over the Meaning of Public School

Abstract

This article analyzes the social role of public schooling and education, taking the paddle featured in Machado de Assis's short story School Tale (Conto de Escola) as a metaphor for understanding forms of pedagogical control. Drawing on the historical constitution of the school institution, it highlights how pedagogical

[1] Doutora. Universidade Estadual de Campinas. E-mail: mgarbin@unicamp.br
[2] Doutor. Universidade Estadual de Campinas. E-mail: rmo@unicamp.br

conceptions, the organization of teaching work, and educational policies express disputes over popular classes' access to knowledge. The study examines curriculum, planning, and assessment as mechanisms that structure pedagogical work. Although explicit instruments of punishment have disappeared, new forms of regulation emerge in contexts of educational platformization, curricular centralization, and results-based management, reconfiguring – through large-scale assessments and algorithmic devices – the disciplinary logic identified by Foucault. The article concludes that overcoming this rationality depends on affirming the school as a space in which teachers act as mediators between the historically accumulated cultural heritage and the concrete subjects whom the school serves.
Keywords: Public school. Teaching work. Didactics. Pedagogical control. Education platformization.

De la palmeta al algoritmo: vigilar, disciplinar y castigar en la disputa por el sentido de la escuela pública

Resumen

El artículo analiza la función social de la escuela pública y de la educación, tomando la palmeta presente en el cuento Conto de Escola, de Machado de Assis, como metáfora para comprender formas de control pedagógico. A partir de la constitución histórica de la escuela, se evidencia cómo las concepciones pedagógicas, la organización del trabajo didáctico y las políticas educativas expresan disputas en torno al acceso de las clases populares al conocimiento. Examina el currículo, la planificación y la evaluación como dispositivos que estructuran el trabajo pedagógico. Aunque los instrumentos explícitos de castigo han desaparecido, nuevas formas de regulación emergen en contextos de plataformización de la educación, centralización curricular y gestión por resultados, reconfigurando, mediante evaluaciones a gran escala y dispositivos algorítmicos, la lógica disciplinaria identificada por Foucault. Se concluye que la superación de esta racionalidad depende de la afirmación de la escuela como espacio de actuación del docente como mediador entre el patrimonio cultural históricamente acumulado y los sujetos concretos que recibe.
Palabras clave: Escuela pública. Trabajo docente. Didáctica. Control pedagógico. Plataformización de la educación**.**

1 A palmatória de Policarpo: ponto de partida para pensar a escola pública

No "Conto de Escola", de Machado de Assis, publicado em 1884, a palmatória está pendurada à frente da turma durante toda a aula, de modo visível,

permanente, sem que ninguém precise mencioná-la. Sua função não é exclusivamente punitiva: é pedagógica, no sentido mais preciso do termo. Ela organiza os corpos, regula o silêncio, distribui atenção e define, antes de qualquer conteúdo a ser transmitido, quem detém o saber e quem está sujeito à sua falta. O Mestre Policarpo não precisa empunhá-la o tempo todo; basta que ela esteja ali. Foucault (1975) identificou com precisão esse mecanismo ao analisar o poder disciplinar moderno: a eficácia do controle não repousa na violência contínua, mas na visibilidade permanente, em que o vigiado internaliza o olhar do vigilante e passa a regular a própria conduta. A palmatória pendurada opera como o panóptico benthamiano transposto para a sala de aula: não é necessário punir a todos, porque se sabe que podem ser punidos a qualquer momento. O poder disciplinar, nessa acepção, não suprime os sujeitos, os produz moldando corpos dóceis e úteis às exigências da ordem social.

É nesse ambiente que o menino Raimundo, filho do próprio mestre e que por isso mesmo não pode errar, oferece uma moeda ao colega Pilar, o narrador da história, para que lhe ensine, às escondidas, a lição de sintaxe que não aprendeu. Pilar aceita. Os dois são flagrados, depois do olhar atento de Policarpo e punidos. A cena termina sem catarse: Raimundo continua sem dominar a lição; Pilar aprende que o saber tem preço e que tentar burlar a escassez de instrução é crime passível de palmatória. O currículo prescreveu o conteúdo; o planejamento de Policarpo não previu a heterogeneidade dos alunos; a avaliação operou como sanção sentenciva, sem função diagnóstica. Policarpo não é, nessa leitura, apenas um professor severo: é a expressão histórica de uma função social atribuída ao docente que é a de garantir a ordem, assegurar a repetição do conteúdo, manter a hierarquia e que não pode ser reduzida à personalidade de um indivíduo.

A questão que este texto propõe não é nova, mas permanece sem resposta satisfatória: em que medida a escola pública contemporânea superou o Mestre Policarpo? Quando plataformas digitais prescrevem sequências didáticas minutadas, quando avaliações em larga escala disciplinam o currículo em função de índices de desempenho, quando a formação docente se reduz a treinamento técnico para operar ferramentas corporativas, é legítimo perguntar se a diferença entre a sala de aula de Policarpo e a escola pública atual é de conteúdo ou apenas de forma. A palmatória saiu de cena; o projeto que ela materializava, pode ter permanecido.

O presente texto constitui uma reflexão teórica-crítica sobre a função social do professor, da escola e da educação pública, tomando a palmatória de Policarpo como metáfora analítica que percorre o debate pedagógico brasileiro. Assume-se o argumento de que a função social do professor, da escola e da educação pública não pode ser compreendida fora de suas determinações históricas e de classe. A palmatória de Policarpo é metáfora produtiva precisamente porque atravessa todo o debate pedagógico brasileiro: ela reaparece, reconfigurada, em cada nova forma de controle sobre o trabalho docente e sobre o acesso das classes populares ao saber elaborado. Superá-la, não apenas como instrumento, mas como projeto, exige compreender as determinações que a produziram e as possibilidades reais

de transformação que residem no interior das próprias contradições da forma escolar.

2 Função social da educação: determinações históricas e contradições

Antes de examinar a função social da escola e do professor, é preciso situar a educação como processo histórico determinado. Policarpo não inventou a palmatória: herdou-a de uma tradição pedagógica que a tornara instrumento legítimo de ensino. Do mesmo modo, a escola pública não surgiu como projeto neutro de difusão do conhecimento: constituiu-se, como demonstra Saviani (2013), atravessada por contradições entre a promessa democratizante da instrução universal e os interesses de classe que presidiram sua organização. Desde a matriz jesuítica do período colonial, organizada pela Ratio Studiorum e voltada à catequese e à formação das elites, até a expansão tecnicista sob a ditadura militar, o sistema escolar brasileiro organizou-se segundo lógica que Sanfelice (2005) denomina escola estatal burguesa: universalização do acesso como conquista histórica e, simultaneamente, limitação estrutural desse acesso ao saber elaborado.

As concepções pedagógicas, portanto, não surgem do nada, mas respondem a determinações históricas e vinculam-se aos interesses das classes em disputa pela direção da sociedade. Saviani (2013), em sua periodização das ideias pedagógicas no Brasil, articula teorias pedagógicas e transformações sociais em quatro momentos: hegemonia jesuítica (1549–1759), coexistência entre vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional (1759–1932), predominância da pedagogia nova (1932–1969) e domínio da concepção produtivista — primeiro tecnicista, depois em suas variantes neoprodutivistas (1969–2001). A distinção entre concepções hegemônicas e contra-hegemônicas é decisiva: as primeiras articulam-se com os interesses dominantes e tendem a naturalizar as relações sociais vigentes; as segundas orientam-se para a transformação social.

Nas concepções hegemônicas, o planejamento assume configurações historicamente distintas, mas, funcionalmente, convergentes. Na pedagogia tradicional, é ato prescritivo do professor sobre o aluno; na pedagogia nova, inverte-se o eixo, o planejamento subordina-se aos interesses imediatos do educando e a transmissão sistemática do conhecimento perde centralidade. Saviani (2013) demonstra que essa inversão, apresentada como democratização, resultou no rebaixamento do ensino destinado às camadas populares. Na pedagogia tecnicista, o planejamento assume forma instrumental: objetivos operacionais, sequências rígidas, avaliação quantificável, com o professor convertido em executor de planejamentos elaborados por especialistas. O neoprodutivismo contemporâneo (neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo) radicaliza essa tendência, deslocando a prerrogativa do planejamento do professor para dispositivos normativos e tecnológicos, como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e as avaliações em larga escala.

Nas concepções contra-hegemônicas, o planejamento vincula-se à transformação social. As pedagogias libertárias recusam qualquer imposição externa; a pedagogia libertadora de Freire (1983) critica a concepção bancária e defende educação dialógica fundada na problematização da realidade concreta, em que o planejamento não parte de conteúdos predefinidos, mas das situações existenciais dos sujeitos. A pedagogia histórico-crítica de Saviani e a pedagogia crítico-social dos conteúdos de Libâneo (2013) convergem na defesa da transmissão do conhecimento sistematizado como condição para a participação nas lutas sociais. Essas correntes, contudo, não formam bloco homogêneo: Freire (1983) desconfia da transmissão do saber erudito como gesto potencialmente colonizador; Saviani (2013) afirma que a apropriação do patrimônio cultural historicamente acumulado é condição e não obstáculo para a emancipação das classes subalternas. Essas diferenças não são secundárias: definem modos radicalmente distintos de planejar, selecionar conteúdos e conduzir procedimentos didáticos.

A universalização constitucional de 1988 representa avanço inegável, mas não eliminou essa contradição: ampliou o ingresso sem transformar a forma. Como demonstra Alves (2006), a forma escolar herdada de Comenius, como a organização manufatureira do ensino, divisão em séries, centralidade do manual didático, professor especializado em etapas circunscritas do processo formativo, persiste como anacronismo cujo preço mais grave é a impossibilidade de garantir, através da escolarização, o acesso ao conhecimento culturalmente significativo. A sala de Policarpo se expandiu para milhões de salas; a palmatória assumiu outras formas; o projeto que ambas expressavam não foi necessariamente substituído.

A função social da educação, na perspectiva histórico-crítica é, então, definida por Saviani (2013) como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Essa definição tem consequências determinantes: recusa a educação como transmissão de informações pragmáticas ou desenvolvimento de competências para o mercado e afirma que sua especificidade reside na mediação entre o sujeito e o patrimônio cultural historicamente acumulado — a ciência, a filosofia, a arte — como condição para a compreensão crítica da realidade.

Nesse horizonte, a constituição histórica da Didática como disciplina é inseparável desse debate. No Brasil, a Didática consolidou-se nos cursos de formação de professores nos anos 1930 e, nas décadas de 1970 e 1980, atravessou intenso debate sintetizado por Candau (1983) em A Didática em questão: de um lado, a didática instrumental, herdeira do tecnicismo, com suas técnicas supostamente neutras; de outro, a busca por uma didática fundamental, que articulasse as dimensões técnica, humana e política do ensino. Libâneo (2013), em Didática, define o campo como teoria do ensino cujo objeto são os processos de ensino e aprendizagem em suas múltiplas determinações — não receituário, mas articulação entre fundamentos teóricos e orientações para a prática, sistematizando objetivos, conteúdos, métodos, formas organizativas e avaliação como dimensão constitutiva do planejamento. André e Oliveira (1997)

problematizam a tendência à prescrição e homogeneização, defendendo uma didática atenta à complexidade da prática e às condições concretas do trabalho docente.

Policarpo transmitia sintaxe; mas a questão pedagógica central não é o que se transmite e, sim, em que concepção de conhecimento e de sujeito essa transmissão se funda. Sua falha não reside em exigir o domínio do saber sistematizado, mas porque sua forma de exigi-lo negava ao estudante a condição de sujeito do processo. A superação dessa visão de professor não é a abolição da transmissão do conhecimento elaborado, é a transformação das condições em que essa transmissão se realiza.

3 Escola pública: forma histórica e possibilidades de transformação

A sala de aula de Policarpo não é uma caricatura isolada de um professor autoritário: é expressão histórica de uma forma específica de organização do trabalho didático que se tornou hegemônica. Como demonstra Alves (2005), essa forma articula três elementos dialeticamente relacionados: a relação educativa entre docente e discentes, estruturada por uma assimetria constitutiva que não é necessariamente autoritarismo, mas pode ser seu veículo; os instrumentos e procedimentos do trabalho didático, historicamente dominados pelo manual didático e suas atualizações (apostilas, plataformas, conteúdo padronizado centralizado) e o espaço físico, cuja organização expressa concepções sobre hierarquia, controle e relação com o saber. Enguita (1989) demonstra que a disposição das salas de aula replica a hierarquia fabril e habitua os estudantes a operar sob supervisão constante, como uma preparação para as relações de trabalho capitalistas que se dá antes mesmo de qualquer conteúdo explicitamente ensinado.

A análise de Enguita (1989) sobre a face oculta da escola é precisa: a instituição cumpre papel relevante na preparação dos indivíduos para o trabalho assalariado, não apenas pela transmissão de saberes técnicos, mas pela inculcação de disposições como pontualidade, disciplina e aceitação de tarefas fragmentadas. As relações sociais da educação apresentam isomorfismo com as relações sociais de produção capitalistas. Assim como o trabalhador é privado da capacidade de decidir o que produzir, o estudante, na forma escolar que se universalizou, tende a ser privado da capacidade de decidir o que e por que aprender. Raimundo, no conto de Machado, não controla nem o ritmo de sua aprendizagem nem os instrumentos a que recorre para aprender: quando tenta subverter a ordem prescrita, pagando pela instrução que o sistema não lhe oferece de modo adequado, é punido. A palmatória normaliza a subordinação. Não ensina gramática: ensina a obedecer.

Contudo, seria o equívoco das teorias crítico-reprodutivistas, como denomina Saviani (2012), concluir que a escola é apenas aparato de reprodução, sem margens reais de ação transformadora. A determinação social da educação é relativa e opera na forma da ação recíproca: o determinado também reage sobre

o determinante. Enguita (1989) reconhece o caráter contraditório da instituição, a sociedade não é apenas capitalista, mas também formalmente democrática e a escola opera no interior dessa tensão. É nessa tensão que residem as possibilidades de uma escola que não seja a sala de Policarpo.

Malanchen (2016) precisa tais possibilidades ao argumentar que o currículo da escola pública deve centrar-se na apropriação do saber sistematizado clássico, daquilo que se firmou como fundamental na cultura humana e que esse acervo deve ser efetivamente acessível a todos, independentemente da origem social. Quando a seleção curricular é orientada por esse princípio e quando o saber elaborado é transmitido com rigor e intencionalidade, a escola cumpre função social que não pode ser cumprida por nenhuma outra instituição. Para ter acesso ao saber espontâneo, à cultura popular, o povo não precisa da escola, como afirma Saviani (2012): a escola é importante na medida em que permite o domínio do saber elaborado. Pilar já sabia sintaxe o suficiente para comunicar-se na vida cotidiana; o que Policarpo poderia ensinar-lhe, se sua pedagogia não estivesse fundada na palmatória, é a compreensão das estruturas da língua como patrimônio histórico e instrumento de elaboração do pensamento.

A distinção entre problemas sociais e problemas pedagógicos, formulada por Saviani (1981), é instrumento analítico indispensável para delimitar a função social da escola sem nem superdimensioná-la nem esvaziá-la. Problemas sociais têm sua gênese nas relações de produção e não podem ser resolvidos por ações pedagógicas pontuais. Pedagogizar esses problemas, ou seja, tratar a pobreza como déficit de educação financeira, a violência como ausência de valores, não apenas é ineficaz como naturaliza estruturas que deveriam ser problematizadas. A recusa, porém, em atribuir à escola poderes que ela não possui não implica que a escola seja impotente, mas que sua ação seja claramente delimitada como transmissão-assimilação do saber elaborado, condição necessária para que os sujeitos populares compreendam as determinações estruturais que organizam sua vida. Policarpo poderia ter ensinado Raimundo a ler o mundo por meio da gramática; preferiu puni-lo por não saber decorá-la.

4 Função social do professor: de Policarpo ao mediador pedagógico

Se os capítulos anteriores situaram a educação e a escola como processos historicamente determinados, a questão que se impõe agora é mais específica: que sujeito profissional essa forma escolar produz e que sujeito distinto seria necessário para superá-la? Antes da escola moderna, a figura dominante era o preceptor, professor erudito que acompanhava o estudante desde a alfabetização até as elaborações científicas mais desenvolvidas, dominando integralmente o processo formativo e respondendo por ele como totalidade. Comenius, na Didactica Magna (1657), propôs organizar o ensino segundo ordem, método e progressividade, com o objetivo de ensinar tudo a todos em contexto de recursos limitados (Comenius, 1996). Essa sistematização respondeu a necessidades históricas concretas, mas resultou no professor especializado em etapas

circunscritas da escolarização, distanciado do domínio integral do processo formativo. Policarpo é produto dessa configuração: sua autoridade não deriva da mediação competente entre conhecimento e estudante, mas da posição hierárquica e da capacidade de vigilância dentro de uma etapa que lhe foi atribuída.

Compreender o que essa configuração suprime é o ponto de partida para definir o que a função docente deveria ser. Tardif (2012) demonstra que o trabalho docente mobiliza ao menos quatro categorias de saberes articulados: os da formação profissional, oriundos das ciências da educação; os disciplinares, vinculados às áreas específicas do conhecimento; os curriculares, que orientam o que deve ser ensinado e os experienciais, construídos no cotidiano escolar. Essa pluralidade evidencia que ensinar não é aplicar métodos, mas integrar fontes heterogêneas de saber em contextos concretos, o que exige julgamento profissional e não execução de roteiros. É precisamente esse julgamento que Gauthier (1998) identifica como sistematicamente desvalorizado: a ausência de um corpus consolidado de conhecimentos pedagógicos alimenta a percepção do ensino como ofício sem saberes, tornando Policarpo não apenas possível, mas legítimo.

Shulman (1986) nomeia com precisão o que Policarpo não possuía. O conceito de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo refere-se à capacidade de transformar saberes disciplinares em experiências de aprendizagem significativas para estudantes concretos, articulando conteúdo, pedagogia e contexto. Policarpo dominava a lição de gramática, mas não era capaz de transformar o saber gramatical em instrumento de compreensão para Raimundo e Pilar. Mishra e Koehler (2006) ampliam esse quadro ao propor o modelo TPACK, que acrescenta a dimensão tecnológica ao conhecimento pedagógico do conteúdo. Nas condições contemporâneas, o professor precisa não apenas articular conteúdo e pedagogia, mas compreender criticamente as implicações dos dispositivos tecnológicos sobre o processo de ensino e aprendizagem, de modo a não se tornar executor de plataformas corporativas, tal como Policarpo foi executor de um currículo que não questionou.

Nóvoa (1995) situa esse conjunto de saberes no interior de um processo mais amplo de construção identitária: a formação docente não se consolida por acumulação de técnicas, mas por reflexividade crítica sobre as práticas e pela reconstrução permanente de uma identidade profissional que reconhece o espaço escolar como lugar de aprendizagem e não de mera execução. García (1999) reforça que esse processo é necessariamente contínuo, devendo acompanhar as transformações sociais e tecnológicas e ser sensível aos contextos específicos de atuação. Transposta para o debate brasileiro, essa exigência interpela diretamente as políticas de formação continuada que reduzem o desenvolvimento profissional a treinamentos instrumentais, como evidencia a análise de Cipoli *et al.* (2025).

A dimensão política da função docente não pode ser dissociada de sua dimensão técnica. Costa, Ramos e Santos (2020) demonstram que a práxis educativa contribui para a constituição de uma consciência política que exige

confronto com contradições reais e apropriação de instrumentais teóricos que permitam apreender os processos históricos em suas múltiplas determinações. O professor que reconhece na exclusão de seus alunos não um dado natural, mas um produto de relações sociais historicamente determinadas, exerce função docente qualitativamente distinta daquele que, como Policarpo, reduz o processo educativo à vigilância e à punição do desvio.

A função social do professor na escola pública não se define, portanto, pela transmissão mecânica de conteúdos prescritos nem pela vigilância sobre comportamentos, mas pela mediação consciente e intencional entre o patrimônio cultural historicamente acumulado e os sujeitos concretos que a escola recebe. Saviani (2012) sustentam que o trabalho educativo consiste em produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Essa definição impõe ao professor uma responsabilidade que Policarpo não assumiu: a de responder não apenas pelo que ensina, mas pelas condições em que ensina e pelo projeto que orienta cada decisão pedagógica. Em uma escola pública que atende majoritariamente as classes que historicamente foram privadas do saber elaborado, essa responsabilidade é também política: garantir o acesso ao conhecimento sistematizado é condição necessária, ainda que insuficiente, para que esses sujeitos compreendam e transformem as determinações que organizam sua existência.

5 Planejamento, currículo e avaliação: as novas formas de palmatória

No conto machadiano usado neste texto, currículo, planejamento e avaliação operam como dispositivos articulados: o currículo prescreve a lição de sintaxe; o planejamento de Policarpo não prevê a heterogeneidade dos alunos; a avaliação opera como sanção classificatória, sem função diagnóstica, conforme já mencionado. Quando um desses elementos se desloca, os demais necessariamente se redefinem, por exemplo, uma avaliação diagnóstica exigiria de Policarpo outro planejamento que, por sua vez, se articularia com o currículo prescrito. A tríade não é conjunto de categorias paralelas, mas totalidade que se constituem mutuamente e é precisamente por isso que sua análise revela o projeto pedagógico que a orienta.

O planejamento constitui o momento em que a escola afirma sua intencionalidade diante das condições materiais do trabalho pedagógico. Vasconcellos (2002) argumenta que planejar é processo de intervenção consciente sobre a realidade, orientado por finalidades explícitas, e não preenchimento burocrático de formulários. Libâneo (2013) distingue o plano, resultado escrito do processo reflexivo, do planejamento como movimento contínuo de antecipação, deliberação e reajuste da ação docente. Quando esse processo é reduzido à execução de sequências didáticas elaboradas externamente, por plataformas digitais, sistemas apostilados ou prescrições curriculares centralizadas, o professor é expropriado da dimensão intelectual de seu trabalho. Policarpo não planejava

para emancipar: planejava para controlar. O planejamento contemporâneo que delega ao sistema externo a concepção do processo não supera essa lógica; a reproduz sob aparência de modernização.

A avaliação completa dessa totalidade é o local em que a lógica do controle se torna mais visível. Luckesi (2011) estabelece a distinção fundamental entre exame e avaliação, em que o exame opera com função classificatória e seletiva, hierarquizando desempenhos e produzindo veredictos definitivos sobre o estudante; e a avaliação, por sua vez, orienta-se para a identificação do estágio de aprendizagem, subsidiando as decisões pedagógicas necessárias à progressão.

Perrenoud (1999) aprofunda essa tensão ao identificar duas lógicas que coexistem e se conflitam em toda prática avaliativa: a lógica da seleção e da excelência, que produz hierarquias de desempenho e orienta os sistemas de certificação e a lógica da regulação das aprendizagens, que toma o erro como informação pedagógica e a avaliação como instrumento de ajuste contínuo do processo de ensino. Para o autor, a avaliação numa visão formativa não é modalidade técnica a ser aplicada, mas mudança de concepção sobre a finalidade do ensino. Hoffmann (2001) radicaliza essa perspectiva ao propor a avaliação mediadora como prática que supõe observar, interpretar e intervir em favor da aprendizagem de cada estudante, reconhecendo que avaliar é sempre ato singular e subjetivo, incompatível com a padronização que os sistemas de exame impõem. Policarpo avaliava para classificar; a avaliação mediadora avalia para promover — o contraste não é de método, mas de projeto de educação.

Freitas (2018) situa esse debate em escala sistêmica ao demonstrar que as avaliações em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), não são instrumentos neutros de mensuração da qualidade, mas integram projeto de reforma empresarial da educação pública que subordina o currículo à lógica dos índices de desempenho, responsabiliza individualmente professores e estudantes por resultados que têm determinações estruturais e cria mercado para empresas de tecnologia educacional. A palmatória dos rankings opera sem deixar marcas visíveis, mas seus efeitos sobre o currículo, o planejamento e a conduta docente são tão disciplinadores quanto os de Policarpo.

Foucault (1975) oferece a chave analítica para a compreensão pois o exame combina hierarquia que vigia e sanção que normaliza, transformando os indivíduos em casos documentados, comparáveis, corpos controlados e classificáveis pelo registro escrito. A caderneta de Policarpo e o boletim do IDEB são, nessa perspectiva, expressões históricas distintas do mesmo dispositivo. Importa, contudo, nomear o dispositivo, que é condição necessária para combatê-lo, mas não é, por si só, combate.

6 A palmatória digitalizada: plataformização e controle do trabalho docente

A palmatória do Policarpo saiu de cena, foi se modificando em outros instrumentos de conduta e vigia controlada. Mas a lógica que ela materializa não desapareceu com ela. Reconfigurou-se. O modelo TPACK, proposto por Mishra e Koehler (2006) e já mencionado, evidencia que o uso pedagógico das tecnologias requer articulação entre conhecimento do conteúdo, da pedagogia e da tecnologia — e não apenas domínio técnico das ferramentas. Contudo, como demonstra a análise de Garbin, Ribeiro e Cipoli (2025) sobre a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-SP), o que se observa na prática é precisamente o inverso: formações que se concentram na dimensão instrumental, sem espaço para a reflexão crítica que o modelo TPACK pressupõe.

A pesquisa de mestrado de Cipoli (2025) sobre a maior rede pública de ensino do país - cerca de 5.300 escolas e de 190 mil professores - evidencia concretamente essa tensão. A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EFAPE), principal órgão de formação continuada da SEDUC-SP, concentrou suas ações antes, durante e após o ensino remoto emergencial em formações de caráter técnico e instrumental, frequentemente em parceria com empresas privadas, refletindo política educacional orientada por metas de desempenho. O Centro de Mídias de São Paulo (CMSP), consolidado durante a pandemia, operou segundo modelo centralizado que reduziu a autonomia docente e o espaço de troca coletiva entre professores. Em 2024, a SEDUC-SP destinou aproximadamente R$471 milhões à contratação de plataformas digitais educacionais, sem evidências consistentes de impacto pedagógico sobre a aprendizagem.

Garbin, Ribeiro e Cipoli (2025) demonstram que esse processo, na rede estadual paulista, articula três eixos interdependentes: controle pedagógico algorítmico, padronização curricular e gestão por resultados, configurando um modelo de governança educacional que opera sob retórica de inovação, mas aprofunda a subordinação do trabalho docente a metas externas e centralizadas. A REPU e o GEPUD identificam nesse processo uma lógica de gestão tecnocrática na qual o desenvolvimento profissional docente é substituído por treinamentos voltados ao cumprimento de protocolos e indicadores (REPU; GEPUD, 2025). Mestre Policarpo não teria desgostado do arranjo.

O estado da arte sobre formação docente no contexto da pandemia corrobora esse diagnóstico em escala nacional. Nonato e Cavalcante (2022) identificaram que, antes da pandemia, 68% dos docentes não haviam participado de formações sobre o uso de tecnologias e as ações realizadas durante o período emergencial tiveram caráter de orientação de suporte, sem constituir formação sistemática e reflexiva. Bierwagen (2020) aponta que 69% dos docentes desconheciam iniciativas de formação em tecnologias e que as ações foram urgentes e derivadas de universidades, secretarias ou autoformação individual.

Weber e Alves (2022) destacam que os docentes precisam desenvolver características de escavador, curador e mediador (investigar, selecionar, estruturar informações e mediar situações de aprendizagem) o que exige repensar a formação continuada para além do treinamento em ferramentas. Silva e Carolei (2024) e Cavazzani, Santos e Lopes (2024) aprofundam essa análise ao demonstrar que a plataformização da educação pública tem reduzido sistematicamente a autonomia docente, evidenciando que os programas formativos atuais são incapazes de enfrentar criticamente as lógicas impostas por sistemas privados.

Nóvoa (2022) situa esse processo em movimento internacional de desprofissionalização: programas que recrutam e treinam professores em semanas, sob a lógica da eficiência gerencial, ignoram a complexidade da formação profissional e reduzem o trabalho docente na execução de protocolos.

Duarte (2012) nomeia o fundamento pedagógico dessas tendências como pedagogias do aprender a aprender — que subordinam o conhecimento escolar às demandas imediatas do mercado e deslocam do professor a prerrogativa do planejamento para dispositivos normativos e tecnológicos. A aparência de modernização tecnológica não altera a racionalidade subjacente: a palmatória se tornou algoritmo de desempenho. Saviani (2013) situa as raízes desse processo na hegemonia da pedagogia tecnicista, consolidada durante o regime militar, cuja separação entre planejamento e execução se reatualiza agora mediada por plataformas digitais. A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) aprofundou essa tendência ao introduzir itinerários formativos esvaziados de conhecimento científico — a palmatória dos itinerários diferenciados distribui instrumentos distintos conforme a origem social dos estudantes, sem deixar marcas visíveis.

7 Considerações finais: superar Policarpo

O Conto da Escola termina com Pilar e Raimundo punidos pela palmatória. Não há catarse: não há passagem da síncrese à síntese, não há transformação qualitativa da compreensão que os meninos possuem de sua realidade. O que a cena de Machado registra é exatamente a função social que a escola de Policarpo cumpre, a de garantir a ordem, sancionar o desvio, reproduzir a hierarquia.

Raimundo continuará sem dominar a lição de sintaxe; Pilar aprenderá que o saber tem preço e que tentar burlar a escassez de instrução é crime. A palmatória não ensina gramática: ensina subordinação.

A questão que estrutura este texto — em que medida a escola pública contemporânea superou Mestre Policarpo — não admite resposta definitiva. A análise histórica demonstra que a forma escolar herdada de Comenius e materializada na sala de Policarpo persiste, sob outras formas, nas plataformas digitais que prescrevem sequências didáticas, nas avaliações em larga escala que disciplinam o currículo em função de índices, nas reformas que esvaziam o conhecimento científico dos itinerários populares e nas políticas de formação docente que reduzem o professor a executor de protocolos. O projeto que Policarpo

materializava, a escola como aparato de adaptação à ordem e de limitação do acesso das classes trabalhadoras ao saber elaborado, não desapareceu com a palmatória. Reconfigurou-se.

A superação de Policarpo não é projeto individual, é tarefa histórica que exige condições materiais (financiamento público estável, formação docente de nível universitário com sólidas bases teórico-filosóficas, carreira que valorize o professor como intelectual e organização coletiva do trabalho pedagógico) e consciência do projeto que orienta cada decisão pedagógica. Como demonstra Pimenta (1997), a formação docente é o campo em que essa racionalidade pode ser efetivamente tensionada e é na formação que o professor constrói o entendimento das determinações históricas e sociais que organizam o trabalho escolar e aprende a organizá-las, coletivamente, como instrumentos de um projeto educativo comprometido com a democratização do saber elaborado para as classes que historicamente dele foram privadas.

Pilar, no conto machadiano, apanha pela palmatória e vai para casa. O que o texto não conta — mas a educação como práxis precisaria contar — é o que teria acontecido se Policarpo, em vez de punir, tivesse perguntado: por que Raimundo não sabe a lição? O que impede que ele aprenda? De que forma o saber da gramática se articula com a vida concreta desses meninos? Essas perguntas não abolem a especificidade do saber gramatical nem dissolvem a função do professor na horizontalidade do diálogo. Elas indicam, precisamente, o ponto de partida de uma prática pedagógica que toma a prática social concreta como ponto de partida e de chegada e que, ao fazê-lo, não apenas ensina sintaxe, mas produz nos sujeitos a humanidade historicamente acumulada, substituindo a palmatória por outros dispositivos de controle de corpos.

Referências

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

ALVES, G. L. **O trabalho didático na escola moderna:** formas históricas. Campinas: Autores Associados, 2005.

ANDRÉ, M.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). **Alternativas no ensino de Didática**. Campinas: Papirus, 1997.

BIERWAGEN, G. **Formação continuada docente em tempos de pandemia da covid-19:** os médias e as tecnologias de informação e comunicação. Intercom, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CANDAU, V. M. F. A **didática em questão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

CANDAU, V. M. F.; SANTOS, A. P. da S. Escola hoje: tensões e desafios. **Revista Cocar**, n. 38, Edição Especial, 2025.

CAVAZZANI, A. L. M.; SANTOS, R. O. dos; LOPES, L. F. Precarização do trabalho docente: plataformas de ensino no contexto da fábrica difusa. **Cadernos Metrópole**, v. 26, n. 59, p. 209–228, jan./abr. 2024.

CIPOLI, I. C. S. de O. *et al*. **Formação Docente em Tecnologias Digitais:** Uma Análise das Ações da SEDUC-SP. São Paulo: FEUSP, 2024.

CIPOLI, I. C. S. de O. **A formação continuada de professores para a adoção de tecnologias digitais**: análise das ações formativas na Secretaria de Educação Estadual de São Paulo. 2025. Dissertação (Mestrado em Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025.

COMENIUS, J. A. **Didáctica Magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

COSTA, A. S. da; RAMOS, N. B.; SANTOS, P. B. B. dos. Práxis, extensão universitária e o desenvolvimento de uma consciência política. **Pensar Acadêmico**, v. 18, n. 3, p. 552-563, set./dez. 2020.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1975.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GARCÍA, C. M. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GARBIN, M. C.; RIBEIRO, P. R. L.; CIPOLI, I. C. S. de O. Plataformização e controle pedagógico: disputas em torno da autonomia docente na rede estadual paulista. **Pro-Posições,** Campinas, SP, v. 36, e2025c1402BR, 2025.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo:** contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

MAZZEU, F. J. C. O Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) em Araraquara/SP: integrando extensão, pesquisa e ensino. *In*: PAIVA, C. C. de (org.). **Universidade e sociedade**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 71-87.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: a framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006.

NONATO, E.; CAVALCANTE, T. Cultura digital, ensino remoto emergencial e formação continuada de professores da Educação Básica. **Revista da FAEEBA**, v. 31, n. 65, p. 19–41, 2022.

NÓVOA, A. **Escolas e Professores:** Proteger, Transformar, Valorizar. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2022.

PERRENOUD, P. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens — entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, S. G. (org.). **Didática e Formação de Professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE; GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA. **Plataformização e controle do trabalho escolar na rede estadual paulista**. Nota Técnica. São Paulo: REPU/GEPUD, 3 jul. 2025.

SANFELICE, J. L. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (org.). **A escola pública no Brasil:** história e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 89-105.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Extensão universitária: uma abordagem não-extensionista. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 8, p. 61-73, mar. 1981.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Problemas sociais e problemas de aprendizagem. *In*: SAVIANI, D. (org.) **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Cortez, 1991. p. 41-55.

Recebido: 15/04/2026
Aprovado: 25/05/2026
Publicado: 27/06/2026

Contribuição de autoria:
Autor 1: Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Administração de projetos, Software, Supervisão, Validação, Escrita – rascunho original, Escrita – revisão e edição.
Autor 2: Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Administração de projetos, Software, Supervisão, Validação, Escrita – rascunho original, Escrita – revisão e edição.

Editor responsável: Edison Trombeta de Oliveira
Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

CC BY 4.0