

Plataformização e controle pedagógico: disputas em torno da autonomia docente na rede estadual paulista

Platformization and pedagogical control: disputes over teacher autonomy in the São Paulo State school system

Plataformización y control pedagógico: disputas en torno a la autonomía docente en la red estatal paulista

Garbin, Mônica Cristina ⁽ⁱ⁾

Ribeiro, Priscilla Ramos Lara ⁽ⁱⁱ⁾

Cipoli, Isabella Cristina Sena de Oliveira ⁽ⁱⁱⁱ⁾

⁽ⁱ⁾ Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, SP, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-4598-6032>, monica.garbin@gmail.com

⁽ⁱⁱ⁾ Universidade de São Paulo – USP, Faculdade de Educação, São Paulo, SP, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-1661-0711>, lara.pri@gmail.com

⁽ⁱⁱⁱ⁾ Prefeitura do Município de São Bernardo do Campo – DAE, São Bernardo do Campo, SP, Brasil. <https://orcid.org/0009-0008-7371-1360>, isabella.cipoli@gmail.com

Resumo

O artigo analisa criticamente os impactos da plataformação da educação na rede estadual paulista, com foco na formação continuada e no uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. A partir de abordagem qualitativa e análise documental, evidencia-se como a adoção de plataformas digitais tem intensificado o controle pedagógico, a padronização curricular e a lógica da gestão por resultados. Discute-se ainda a redução da autonomia docente e a reconfiguração das práticas escolares, apontando para os desafios contemporâneos da profissão docente frente à racionalidade tecnocrática. O estudo conclui que enfrentar os efeitos da plataformação requer políticas de formação que valorizem a autonomia e a escuta docente, promovendo práticas formativas críticas e contextualizadas capazes de resistir à lógica tecnocrática.

Palavras-chave: Formação de professores, Tecnologias digitais, Educação pública, Política educacional, Plataformas educacionais.

Abstract

This article critically analyzes the impacts of educational platformization in São Paulo's state school system, focusing on continuing teacher education and the use of Digital Information and Communication Technologies. Based on a qualitative and documentary approach, it highlights how digital platforms have intensified pedagogical control, curricular standardization, and results-based management. It also discusses the reduction of teacher autonomy and the reconfiguration of school practices, addressing current challenges for the teaching profession under technocratic rationality. The study concludes that addressing the effects of platformization requires training policies that value teacher autonomy and voice, promoting critical and contextualized formative practices capable of resisting technocratic logic.

Keywords: Teacher education, Digital Technologies, Public education, Educational policy, Educational platforms.

Resumen

El artículo analiza críticamente los impactos de la plataformaización de la educación en la red estatal paulista, con énfasis en la formación continua del profesorado y en el uso de Tecnologías Digitales de Información y Comunicación. A partir de un enfoque cualitativo y documental, se evidencia cómo el uso de plataformas digitales ha intensificado el control pedagógico, la estandarización curricular y la lógica de gestión por resultados. Se discute además la reducción de la autonomía docente y la reconfiguración de las prácticas escolares, señalando los desafíos contemporáneos de la profesión docente frente a la racionalidad tecnocrática. El estudio concluye que enfrentar los efectos de la plataformaización requiere políticas de formación que valoren la autonomía y la voz docente, promoviendo prácticas formativas críticas y contextualizadas capaces de resistir la lógica tecnocrática.

Palabras clave: Formación docente, Tecnologías digitales, Educación pública, Política educativa, Plataformas educativas.

Introdução

A educação brasileira, historicamente marcada por influências religiosas, políticas e econômicas, revela uma trajetória permeada por disputas ideológicas e tensões estruturais. Desde os modelos catequéticos jesuítas, passando pela secularização do ensino nas reformas pombalinas, até as pedagogias críticas e os embates em torno da Escola Nova no século XX, observa-se uma constante disputa em torno dos sentidos da escola pública e de sua função social (Saviani, 2007). Esse pano de fundo histórico é fundamental para compreender os desafios contemporâneos, em especial no que tange à incorporação de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) à gestão e às práticas pedagógicas. Autores como Libâneo

(1985), Freire (2021) e hooks (2013) defendem uma educação comprometida com a emancipação, a justiça social e a autonomia docente, em contraste com modelos tecnocráticos que reduzem o papel do professor a executor de metas.

No contexto atual, essas disputas se atualizam na forma da plataformização da educação, caracterizada pela adoção de TDIC desenvolvidas por empresas privadas, que promovem controle, padronização e vigilância algorítmica (Casilli & Posada, 2019; Moura et al., 2021; van Dijck et al., 2018). A racionalidade técnico-instrumental foi incorporada em muitas políticas públicas educacionais, especialmente durante períodos de forte centralização do Estado, como no regime militar brasileiro (Saviani, 2008). A ênfase em resultados mensuráveis e metas quantitativas reduziu significativamente o espaço para práticas pedagógicas críticas e emancipatórias. É necessário, portanto, compreender que as formas de organização da escola e os modelos de gestão educacional não são neutros, mas expressam finalidades educativas vinculadas a projetos societários em disputa.

Como afirmam Libâneo (1985) e Freitas (2018), toda proposta pedagógica parte de uma concepção de educação e de interesses que definem o papel da escola na sociedade. Quando a gestão educacional é orientada por lógicas empresariais – centradas em eficiência, desempenho e controle –, a escola tende a ser instrumentalizada como mecanismo de regulação social em detrimento de sua função formativa crítica e cidadã. Essa perspectiva entra em conflito com concepções pedagógicas que valorizam a autonomia docente, a mediação crítica do conhecimento e a centralidade dos sujeitos na aprendizagem, conforme defendem hooks (2013), Freire (2021), Gramsci (2001), Saviani (2007, 2008) e Libâneo (1985). Nesse sentido, a plataformização da educação representa uma intensificação dessa tensão ao subordinar currículos, práticas e relações pedagógicas a uma racionalidade algorítmica e performativa.

Nesse cenário de reconfiguração das práticas pedagógicas e administrativas sob a lógica da racionalidade instrumental, destaca-se a intensificação do uso de plataformas digitais na rede pública estadual paulista. Especialmente durante e após o período da pandemia de covid-19, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) passou a incorporar progressivamente as TDIC, muitas delas desenvolvidas por grandes empresas de tecnologia, com o intuito de garantir a continuidade das atividades escolares e formativas. Essa adoção, no

entanto, não se limitou ao campo da inovação pedagógica: implicou transformações profundas nas formas de gestão, controle e avaliação do trabalho docente.

Gonçalves da Silva e Carolei (2024) analisam criticamente os impactos da plataformização na rede estadual paulista, destacando como a adoção de plataformas como Matific e Khan Academy, embora sustentada pelo discurso da inovação, tem restringido a autonomia docente e a autoria discente. A pesquisa evidencia que essas tecnologias operam sob lógicas de controle, padronização e vigilância algorítmica, priorizando métricas e desempenho em detrimento de práticas pedagógicas dialógicas e inclusivas. Além disso, apontam o enfraquecimento de políticas de educação aberta, substituídas por soluções comerciais que limitam a diversidade metodológica. Diante desses achados, torna-se urgente discutir a plataformização, não apenas por seus efeitos pedagógicos imediatos, mas pelas transformações estruturais que impõe à gestão educacional, afetando diretamente a formação docente, a autonomia pedagógica e a organização do trabalho nas escolas.

Diante dessa análise crítica, surge o problema de pesquisa deste estudo: Quais são os impactos da plataformização da educação sobre a formação docente, a autonomia pedagógica e a organização do trabalho nas escolas públicas estaduais de São Paulo, considerando as políticas de gestão por resultados e a crescente influência de práticas gerencialistas mediadas por TDIC?

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é analisar criticamente o processo de plataformização da educação pública no estado de São Paulo, investigando de que forma a adoção de plataformas digitais e a implementação de políticas de gestão por resultados influenciam a formação docente, a autonomia pedagógica e a organização do trabalho nas escolas estaduais.

Entre as contribuições esperadas a partir deste estudo, incluem-se: (i) a análise crítica e situada da plataformização da educação na rede pública estadual paulista com base em documentos oficiais recentes; (ii) a articulação entre fundamentos teórico-críticos e evidências empíricas, destacando os impactos sobre o trabalho docente e a função social da escola; (iii) a proposição de três eixos analíticos – controle pedagógico, padronização curricular e gestão por resultados – que auxiliam na compreensão do fenômeno; (iv) a ampliação do debate internacional sobre plataformas educacionais a partir de uma perspectiva do Sul Global; e (v) a

oferta de subsídios para futuras pesquisas e políticas públicas voltadas à valorização da docência, à autonomia pedagógica e à construção de projetos educacionais democráticos.

Metodologia

Este artigo adotou uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e analítico, com o objetivo de analisar criticamente o processo de plataformização da educação pública na rede estadual paulista, procurando evidenciar as tensões entre “inovação tecnológica” e autonomia pedagógica, considerando seus impactos na organização do trabalho escolar.

Para tanto, a investigação baseou-se na análise documental de fontes oficiais da Seduc-SP, com destaque para resoluções, instruções normativas, diretrizes pedagógicas, relatórios institucionais e materiais formativos vinculados à Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Efape), ao Centro de Mídias de São Paulo (CMSP), à plataforma BI Educação – Painel Escola Total e às plataformas Tarefa SP e Redação SP. Os documentos foram selecionados com base em sua relevância para o recorte temporal da pesquisa (2019 a 2024) e organizados à luz dos procedimentos da análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2016).

A análise foi orientada por três eixos: (i) as concepções de formação docente presentes nos documentos oficiais e nas ações formativas; (ii) os modos de uso e os objetivos atribuídos às plataformas digitais no âmbito da formação e da avaliação; e (iii) os impactos apontados ou inferidos em relação à autonomia docente e às condições de trabalho dos professores da rede estadual paulista.

O recorte temporal compreendeu o período entre 2019 e 2024, abarcando a intensificação do ensino remoto durante a pandemia de covid-19 e as políticas educacionais adotadas nas gestões estaduais subsequentes, com foco na gestão de Tarcísio de Freitas, a partir de 2023. A delimitação do período permitiu observar tanto os processos de continuidade quanto as inflexões nas políticas de formação e uso de tecnologias no estado de São Paulo. Além disso, buscou-se articular a leitura crítica dos documentos oficiais com referenciais teóricos consolidados.

Revisão sistemática da literatura com análise qualitativa

Com o objetivo de ampliar a base teórica e empírica deste estudo, foi realizada uma revisão sistemática da literatura sobre a plataformização da educação, com ênfase em trabalhos que analisam o uso de plataformas digitais obrigatórias ou padronizadas no contexto da educação básica. A revisão buscou identificar os impactos desse fenômeno sobre a autonomia docente, o currículo e as práticas pedagógicas.

Foi realizada uma revisão sistemática nas bases de dados Periódicos CAPES e SciELO, a partir dos descritores “plataformização da educação” e “platformization of education”. Foram incluídos artigos empíricos, revisados por pares, em português ou inglês, de acesso aberto, publicados entre 2020 e maio de 2025, com foco na educação básica. A busca resultou em 35 estudos; após análise dos resumos, oito artigos foram selecionados e categorizados no Quadro 1.

Além da sistematização dos estudos encontrados, os artigos selecionados foram tratados como fontes documentais e submetidos a uma análise qualitativa, considerando seus objetivos, métodos, resultados e os enquadramentos teóricos mobilizados em relação à plataformização da educação.

Tabela 1

Lista de publicações selecionadas

Cód.	Autores	Local do estudo	Base de dados	Objetivo Geral
A1	Barbosa & Alves (2023)	Paraná	Periódicos CAPES	Analisar os impactos da plataformização da educação pública, no contexto da Reforma do Ensino Médio, com foco na organização do trabalho pedagógico, no currículo e na atuação docente.
A2	Kerssens & van Dijck (2021)	Países Baixos	Periódicos CAPES	Investigar como a plataformização atua na integração da educação pública primária em infraestruturas digitais privadas globais e discutir formas de governança das <i>empresas de tecnologia educacional</i> em benefício do bem público.
A3	Kerssens & van Dijck (2024)	Países Baixos	Periódicos CAPES	Analisar como a plataformização e a infraestruturalização da educação primária transformam dados locais em ativos globais, com implicações para a soberania educacional e a missão pública das escolas.

A4	Nichols & Dixon-Román (2024).	Estados Unidos	Periódicos CAPES	Desenvolver um marco teórico para compreender como as tecnologias de plataforma atuam como formas emergentes de governança nas políticas educacionais, influenciando os regimes administrativos, profissionais, de mercado e de empoderamento.
A5	Palú, Arbigaús & Silveira (2023)	Paraná e Santa Catarina	Periódicos CAPES	Analisar de que maneira as plataformas digitais, os sistemas informatizados (SI) e a inteligência artificial (IA) direcionam e influenciam as ações de gestores educacionais e escolares nas redes públicas estaduais de ensino.
A6	Wilke & Feijó (2023).	Rio de Janeiro	Periódicos CAPES	Discutir os efeitos da plataformização educacional no ensino de Filosofia no Ensino Médio brasileiro, analisando implicações pedagógicas, subjetivas e estruturais da Pedagogia em Rede.
A7	Viegas & Lamb (2025)	Rio Grande do Sul	SciELO	Revisar estudos teóricos e empíricos sobre o trabalho docente mediado por plataformas digitais, com foco na educação básica, analisando suas relações com a reorganização do Estado, a atuação das <i>empresas de tecnologia educacional</i> e os impactos sobre o cotidiano dos professores.
A8	Vieira, Batista & Santos (2025)	Paraná	SciELO	Analisar o enfoque dado ao ensino de Astronomia no Novo Ensino Médio, a partir do uso da plataforma digital RCO, identificando erros conceituais e impactos da padronização sobre a prática docente.

Em sua totalidade, as publicações selecionadas apresentam críticas quanto ao modo como plataformas digitais, por vezes promovidas sob o discurso da inovação tecnológica, têm sido integradas ao contexto escolar, sobretudo em políticas públicas que favorecem a privatização indireta do ensino por meio da adoção de sistemas corporativos. Destaca-se a ênfase na dataficação da prática educacional, na qual dados de professores e estudantes são tratados como ativos estratégicos para empresas de tecnologia, sem exigências ou regras quanto à transparência de uso e armazenamento desses dados. Os estudos também chamam atenção para a reconfiguração das relações de poder nas instituições escolares, nas quais os docentes passam a ser reduzidos ao papel de operadores de sistemas digitais, enquanto as decisões pedagógicas tornam-se cada vez mais subordinadas à lógica algorítmica e às diretrizes centralizadas impostas pelas plataformas.

Apesar dessas convergências, alguns artigos se destacam pela abordagem teórica ou pelo distinto objeto de análise. É o caso de [A4], que propõe uma estrutura teórica inovadora ao articular os campos da análise crítica de políticas educacionais e dos estudos críticos de

plataformas, criando o conceito de “governança por plataformas”. Em [A2], discute-se a tensão entre interoperabilidade e intraoperabilidade como estratégias políticas em disputa na educação pública holandesa, oferecendo uma análise de diferentes níveis de atuação, do local ao internacional, e comparando suas influências. Por fim, [A8] singulariza-se ao abordar erros conceituais, lacunas curriculares e falhas na estrutura didática encontrados em uma plataforma para o ensino de Astronomia, os quais comprometem a qualidade do conteúdo escolar, algo pouco explorado nos demais estudos.

Quanto aos artigos internacionais, foram encontrados três estudos, sendo dois dos mesmos autores, oriundos dos Países Baixos ([A2] e [A3]). Apesar de esses autores elogiarem a ação estatal holandesa como estrategicamente correta – tanto na estruturação de políticas públicas quanto no apoio à governança digital da educação –, ela ainda é politicamente limitada em relação ao avanço das chamadas “big techs”: grandes empresas de tecnologia, como Google, Amazon, Apple, Meta e Microsoft. No artigo dos Estados Unidos ([A4]) é descrito o predomínio de políticas educacionais mais descentralizadas no país, onde o mercado de tecnologias educacionais exerce forte influência sob uma regulação frágil (Rivas, 2021). Essa diversidade de contextos, tanto nacionais quanto internacionais, indica que a plataformização da educação não está vinculada a uma única orientação ideológica, mas vem se consolidando como uma tendência global, atravessando diferentes modelos de gestão e sistemas políticos.

Nesse sentido, o relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), elaborado por Rivas (2021), corrobora essa percepção ao apresentar um panorama abrangente sobre como diferentes países estão incorporando plataformas digitais à governança educacional. O autor identifica três cenários distintos da plataformização, considerando o contexto global: (i) aquela centralizada com reforço do sistema educacional tradicional, como ocorre na China e na Coreia do Sul; (ii) a descentralizada em modelos híbridos com forte padronização, como nos Estados Unidos, na Austrália e na Escócia; e (iii) a orientada à inovação pedagógica, como demonstram Uruguai e Estônia. Por fim, o relatório conclui, assim como esta revisão, que a plataformização da educação é um processo real, expansivo e irreversível, que transforma profundamente os sistemas educacionais.

Importa destacar que, durante a revisão sistemática, não foram encontrados trabalhos que abordassem a plataformização no contexto da educação pública do estado de São Paulo. Considerando as tendências globais da plataformização discutidas na literatura, a escolha desse caso deve-se ao seu caráter representativo: trata-se da maior rede pública do país, com forte adesão a plataformas digitais no período pós-pandêmico e com políticas educacionais alinhadas à lógica do gerencialismo. A seguir, são apresentados, a partir de uma análise documental fundamentada, os principais dispositivos institucionais, as plataformas implementadas e os efeitos sobre a docência.

Plataformização da Educação pública do estado de São Paulo

Van Dijck et al. (2018) definem a plataformização da educação como a incorporação de plataformas digitais nos processos pedagógicos e administrativos. Os autores alertam para o caráter de vigilância dessas plataformas, que capturam dados da comunidade escolar e frequentemente os disponibilizam gratuitamente para grandes empresas. No contexto educacional, essa transformação altera as práticas de ensino e gestão, comprometendo, em muitos casos, a autonomia das instituições públicas em favor de soluções privadas. Van Dijck et al. (2018) observam que o crescimento das plataformas educacionais tem sido acelerado e guiado por lógicas algorítmicas e modelos de negócios corporativos. Essas tecnologias impactam diretamente os processos de ensino, a distribuição curricular e a administração das instituições, promovendo uma reconfiguração estrutural do campo educacional.

Embora a adoção de plataformas digitais possa favorecer novas abordagens pedagógicas, ampliando a interação entre tecnologia e metodologias inovadoras, o modelo implementado no Estado de São Paulo privilegiou o cumprimento de metas educacionais previamente definidas. Essa abordagem muitas vezes desconsidera as reais necessidades das escolas, resultando em dificuldades para os professores devido à falta de formação adequada e ao distanciamento das demandas do cotidiano escolar.

A crítica de Martín-Barbero (1997, p. 12) torna-se pertinente nesse contexto ao argumentar que o uso da tecnologia sem um planejamento pedagógico adequado “só pode contribuir para modernizar a decoração do ensino e não a transformação radical”. Essa visão é reforçada pela trajetória da Seduc-SP, que já utilizava plataformas educacionais fornecidas por empresas como Google e Microsoft antes da pandemia, mas expandiu significativamente seu

escopo durante o período emergencial, incorporando novas ferramentas e plataformas a fim de garantir a continuidade das aulas e do processo de formação dos professores.

Conforme a Resolução Seduc nº 44, de 20 de abril de 2020), diversas plataformas digitais foram disponibilizadas aos alunos, sem custo adicional, para uso durante o período da pandemia, atendendo a diferentes necessidades educacionais e níveis de ensino. Entre as opções oferecidas estavam Matific, Dragonlearn, Stoodi, Explicae, Mais Educação, Descomplica e Khan Academy.

Com a implementação do Novo Ensino Médio em 2021, o CMSP assumiu um papel central, permitindo que parte das aulas ocorresse remotamente, com professores gravando conteúdos diretamente nas escolas. Para os estudantes, o acesso à plataforma tornou-se essencial, uma vez que assistir às aulas e realizar as atividades passou a ser critério para a aprovação.

Em 2023, após 28 anos de administração do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), Tarcísio de Freitas, do partido Republicanos, assumiu o governo do estado de São Paulo. A Secretaria da Educação passou a ser comandada por Renato Feder, ex-secretário de Educação do Paraná, cuja gestão se destacou pelo forte incentivo ao uso de TDIC na educação. Barbosa e Alves (2023) apontam que a abordagem adotada no Paraná refletia um fetichismo da inovação tecnológica, baseando-se na crença de que a simples introdução da tecnologia seria suficiente para melhorar a qualidade do ensino.

No início da nova gestão, algumas decisões geraram controvérsia, entre elas a substituição dos livros didáticos por materiais digitais. Disponibilizado por meio da plataforma CMSP no início de 2023, esse material consiste em apresentações de slides organizadas conforme os temas das aulas, servindo como suporte para os docentes durante as atividades presenciais. A produção desse conteúdo é centralizada na Seduc-SP, sem a participação direta dos professores da rede estadual. Na Figura 1, observa-se um exemplo de material digital da disciplina de História, destinado à 1ª série do Ensino Médio, disponível no repositório.

Figura 1

Exemplo de material digital da disciplina de História - 1ª série do Ensino Médio



Fonte: Repositório do CMSP.¹

Inicialmente apresentado como uma sugestão, o uso do material digital passou, em 2024, a ser um critério para avaliar melhorias nos índices das escolas com base em sua aplicação em sala de aula. Essa mudança gerou apreensão entre as instituições de ensino, uma vez que os indicadores passaram a ser monitorados de forma contínua. Embora não haja uma exigência formal, os professores acabam se sentindo pressionados pelo próprio sistema a utilizar esses materiais, o que impacta diretamente sua autonomia pedagógica.

A obrigatoriedade implícita do material digital levanta questões sobre o papel do docente no processo de ensino-aprendizagem, pois limita sua liberdade de planejamento e adequação dos conteúdos às especificidades de cada turma. Além disso, essa imposição desconsidera as distintas realidades escolares e sociais presentes na rede pública, reforçando uma padronização que nem sempre atende às necessidades dos estudantes. Dessa forma, a política não apenas reduz a autonomia dos professores, mas também contribui para um processo de desintelectualização da docência, comprometendo sua dimensão científica e pedagógica (Barbosa & Alves, 2023).

¹ <https://escolatotal.educacao.sp.gov.br/>

Sob a nova gestão da Secretaria da Educação foram implementadas diretrizes que guardam grande semelhança com as adotadas anteriormente no Paraná. Entre as inovações tecnológicas introduzidas, destaca-se o BI Educação – Painel Escola Total, lançado em 2023. Trata-se de uma plataforma criada para monitorar indicadores educacionais, integrando dados e buscando maior eficiência na gestão escolar.

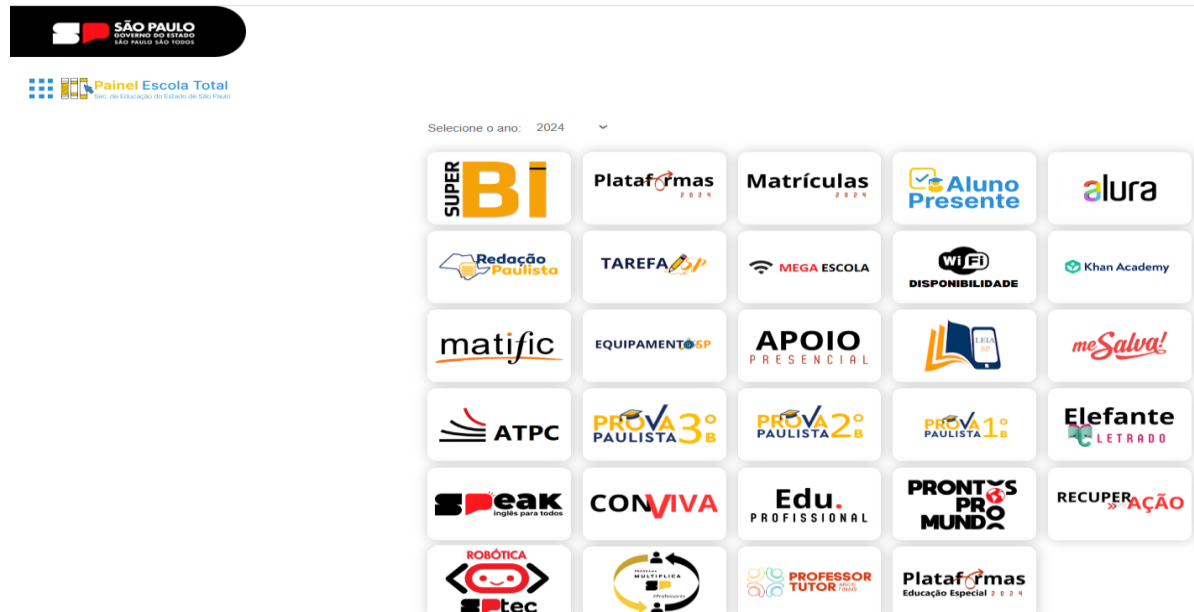
A plataforma permite acompanhar informações detalhadas sobre o desempenho dos estudantes, frequência escolar, uso de recursos pedagógicos e cumprimento de metas estabelecidas pela Seduc-SP. Conforme Dias et al. (2024), o sistema Super BI (ou Escola Total) oferece aos gestores uma visão ampla sobre o funcionamento das escolas. No entanto, apesar dos potenciais benefícios, tais vantagens dependem da possibilidade de as escolas definirem os indicadores mais adequados à sua realidade e de os professores manterem a liberdade de decidir como empregar essas ferramentas em suas práticas pedagógicas.

Na prática, segundo os autores, essa autonomia não se verifica nas escolas estaduais paulistas. O sistema acaba operando como um instrumento de controle, no qual as gestões escolares monitoram o desempenho docente e as Diretorias de Ensino (DE) estabelecem metas obrigatórias de acesso, avaliando as escolas com base no uso das plataformas. Como consequência, o envolvimento dos estudantes com a aprendizagem acaba sendo reduzido a métricas quantitativas superficiais, como o tempo de acesso à plataforma e o número de atividades concluídas, sem considerar aspectos essenciais do processo educativo (Dias et al., 2024).

Na Figura 2, observa-se a página inicial do site Escola Total, que disponibiliza acesso às ferramentas e plataformas digitais, além de apresentar os resultados das avaliações externas aplicadas aos estudantes no contexto do CMSP e outros indicadores utilizados na medição do desempenho escolar. Essa plataforma permite que as escolas tenham uma visão geral do progresso dos alunos e do uso das ferramentas digitais. Paralelamente, as DE obtêm um panorama consolidado das unidades sob sua jurisdição, utilizado para análise dos resultados.

Figura 2

Layout do Painel Escola - BI Educação 2024



Fonte: Site Escola Total. Acesso em: outubro de 2024.²

No Quadro 2 são detalhados aspectos como o nome da plataforma, seus principais objetivos e as metas específicas estabelecidas pela secretaria, cujos indicadores são monitorados semanalmente. Esse acompanhamento contínuo reforça o papel estratégico dessas ferramentas na supervisão e na análise do desempenho escolar.

² <https://escolatotal.educacao.sp.gov.br/>

Quadro 2

Plataformas digitais e as metas específicas

Plataforma	Objetivos	Metas
Tarefa SP	A plataforma é voltada para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Quando o professor informar o material digital utilizado na aula, a tarefa referente ao dia será liberada automaticamente no CMSP. Após o envio, os alunos terão um prazo de dois dias para concluir a tarefa, com possibilidade de prorrogação.	8 tarefas semanais por aluno
Elefante Letrado	A plataforma de leitura Elefante Letrado é uma ferramenta digital criada para estimular o hábito de ler e aprimorar a compreensão leitora de crianças nos anos iniciais.	25 minutos de leitura semanais por aluno
Redação SP	Fortalecer a habilidade de escrita dos estudantes.	0,8 redação mensal por aluno
Leia SP	Estimular a leitura por prazer e promover o desenvolvimento das habilidades de leitura dos estudantes por meio de uma biblioteca digital interativa, que oferece livros de diferentes gêneros e temas.	1,6 respostas corretas semanais por aluno
Speak	Aprimorar o ensino e a aprendizagem da língua inglesa, promovendo o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas, desde o 8º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio.	1 lição semanal por aluno
Alura	Ambiente virtual que disponibiliza cursos voltados para a área de tecnologias, sendo empregado como ferramenta pedagógica no componente curricular de Tecnologia e Inovação.	1 projeto mensal por aluno
Matific	Ambiente educacional interativo que disponibiliza atividades de matemática direcionadas a estudantes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.	2 atividades semanais por aluno
Khan	Contribuir para a identificação dos níveis de aprendizagem de cada estudante, favorecendo o diagnóstico educacional e subsidiando a escolha de recursos que ampliem e diversifiquem as estratégias pedagógicas em Matemática.	4 atividades semanais por aluno

Fonte: Centro de Mídias de São Paulo.

As plataformas Tarefa SP e Redação SP foram desenvolvidas pela Seduc-SP para apoiar o ensino na rede pública estadual. A Tarefa SP, voltada aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, está integrada ao CMSP e permite que as tarefas sejam automaticamente disponibilizadas aos estudantes assim que o professor registra o material digital utilizado em aula.

A secretaria estabeleceu como meta a realização de oito tarefas semanais por aluno, visando aumentar o engajamento e melhorar a organização do trabalho docente. No entanto, essa estratégia desconsidera as diferentes realidades dos estudantes da rede pública, dos quais muitos precisam realizar essas atividades fora do horário escolar e enfrentam dificuldades de acesso à internet. Além disso, o uso da plataforma impõe acréscimo na carga de trabalho dos professores, que devem corrigir as atividades e fornecer retorno diretamente no sistema. Diante da sobrecarga já existente, essa exigência intensifica os desafios da rotina docente, que passa a conciliar as especificidades das turmas com as demandas das plataformas digitais.

A plataforma Redação SP tem como objetivo aprimorar as habilidades de escrita dos estudantes. O sistema utiliza inteligência artificial (IA) para correção automática dos textos, permitindo que os professores complementem essa etapa com uma revisão final. Além disso, a plataforma gera dados sobre o número de redações realizadas pelos alunos e os registra no Super BI. Informações obtidas via Lei de Acesso à Informação (LAI) revelam que a Seduc-SP destina aproximadamente 900 mil reais mensais ao assistente de correção virtual (Correia & Moreno, 2024).

Outras plataformas utilizadas na rede estadual são fornecidas por empresas privadas que prestam serviços a diferentes sistemas de ensino. O Khan Academy, por exemplo, disponibiliza uma extensa biblioteca de vídeos, exercícios interativos e ferramentas de acompanhamento de desempenho, permitindo que os estudantes avancem conforme seu próprio ritmo. Já o Matific se destaca por oferecer atividades baseadas em jogos e desafios que estimulam o raciocínio lógico e a resolução de problemas. O uso dessas plataformas pelos professores influencia diretamente os índices educacionais monitorados pela secretaria, uma vez que sua adesão impacta as metas e avaliações institucionais.

A Resolução Seduc nº 4, de 19 de janeiro de 2024, estabelece que a avaliação dos diretores escolares passa a depender diretamente dos indicadores definidos no artigo 2º, o que reforça a centralidade dessas plataformas na gestão educacional do estado:

Artigo 2º – A avaliação de Desempenho será constituída pelos seguintes indicadores:

I – Frequência escolar;

II – Participação nas avaliações bimestrais;

III – Uso das plataformas digitais;

IV – Índice de vulnerabilidade da unidade escolar.

A vinculação entre o uso das plataformas digitais e a avaliação de escolas e diretores intensifica a pressão sobre professores e estudantes. Essa estratégia tende a deslocar o foco do ensino para o cumprimento de metas e indicadores quantitativos, frequentemente em detrimento de abordagens pedagógicas que priorizam a aprendizagem significativa e contextualizada. Essa dinâmica pode afetar negativamente a motivação dos docentes, que passam a dedicar mais tempo ao cumprimento das exigências das plataformas do que às necessidades específicas de suas turmas.

Além disso, embora os documentos da Seduc-SP recorram frequentemente a termos como “autonomia”, “inovação” e “protagonismo estudantil”, a análise detalhada revela que esses princípios são esvaziados em práticas regulatórias que impõem metas rígidas, ferramentas padronizadas e formatos de ensino prescritivos. A ausência de dispositivos que incorporem a escuta docente, a participação democrática ou a valorização da diversidade local evidencia o caráter verticalizado dessas políticas. Essa dissonância entre retórica e prática reforça a crítica de que a plataformização, longe de ampliar possibilidades pedagógicas, vem sendo apropriada como mecanismo de controle e performatividade.

Pasini e Silva (2024), ao analisarem a plataformização educacional no Paraná, destacam que o problema não reside no uso das plataformas em si, mas na imposição de metas semanais rígidas de acesso e desempenho, cuja não realização recai diretamente sobre os docentes. Essa lógica de responsabilização individual ignora as desigualdades estruturais das redes públicas de ensino.

No estado de São Paulo, conforme apontado por Dias et al. (2024), o uso intensivo de TDIC e parcerias privadas se intensificou a partir das gestões Dória-Rosseli e Tarcísio-Feder, consolidando o chamado “gerencialismo de plataforma”. Esse modelo orienta o trabalho

docente e a gestão escolar por metas externas e centralizadas, estruturadas em sistemas digitais que monitoram continuamente a atuação de professores e estudantes.

Segundo Dias et al. (2024), o gerencialismo de plataforma promove um controle sistemático das ações pedagógicas e do cotidiano escolar, levando a comunidade escolar a “performar” resultados previamente estipulados, sem considerar outras variáveis importantes do ambiente escolar. Essa dinâmica reduz o espaço para a prática da gestão democrática, que deveria ser um princípio fundamental nas escolas públicas.

Entretanto, ainda há resistência da comunidade escolar quanto à obrigatoriedade do uso de plataformas e TDIC para o cumprimento de metas. Em 2024, o uso excessivo dessas ferramentas resultou em uma greve de professores no estado de São Paulo, conhecida como a “Greve dos aplicativos”. A manifestação ocorreu entre os dias 13 e 19 de maio de 2024 e foi marcada pela suspensão, por parte dos docentes, do uso das plataformas digitais estabelecidas pela Secretaria de Educação em todas as unidades escolares do estado.

De acordo com Basilio (2024), aproximadamente 70 mil professores aderiram ao movimento, que consistiu no boicote ao uso dessas ferramentas. Relatos de entrevistados indicam que as plataformas eram percebidas como instrumentos de vigilância e controle do trabalho docente, enfraquecendo as práticas pedagógicas e prejudicando a relação entre professores e alunos, tornando o processo de ensino excessivamente mecânico. O informativo de greve da Apeoesp dizia:

A partir de segunda-feira, 13 de maio, professores e professoras não devem utilizar aplicativos e plataformas digitais, exceto para registrar a aula dada e a presença de estudantes e professores. Demais aplicativos e plataformas, slides, apostilas digitais não devem ser utilizados. Devemos convidar os estudantes a não usarem as plataformas e junto conosco fazemos a greve dos aplicativos”. (Apeosp, 2024).

O processo de plataformização impacta significativamente a formação de professores, uma vez que a sobrecarga de trabalho associada ao uso das plataformas digitais e o foco no cumprimento de metas interferem diretamente nas iniciativas formativas oferecidas pela Secretaria de Educação. Com frequência, o tempo destinado às Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), que deveria ser utilizado para reflexão sobre as práticas pedagógicas e alinhamento entre os docentes, é comprometido com tarefas relacionadas à alimentação e

gerenciamento das plataformas, prejudicando o desenvolvimento profissional e o trabalho colaborativo entre pares.

Considerando que o desenvolvimento profissional dos professores é influenciado por fatores como experiências pessoais, políticas públicas e contextos escolares, torna-se essencial repensar os modelos de formação docente. Essa formação deve fomentar a construção de sujeitos críticos e ativos, capazes de responder tanto às próprias necessidades quanto às demandas dos estudantes. Esse processo requer abordagens que valorizem a autonomia, a reflexão sobre a prática pedagógica e o enfrentamento dos desafios contemporâneos na educação (Day, 2001). É imprescindível que as políticas educacionais futuras reconheçam e incorporem as experiências, os saberes e as resistências dos profissionais da educação. É necessário investir em ações formativas construídas de forma dialógica e situada, permitindo uma articulação equilibrada entre a integração tecnológica e a defesa da qualidade e da pluralidade no fazer pedagógico.

Quadro 1

Eixos estruturantes da plataformização da educação na rede pública estadual paulista

Eixo crítico	Dispositivos e evidências	Efeitos sobre a docência
Controle pedagógico algorítmico	BI Educação (Painel Escola Total); metas semanais monitoradas; obrigatoriedade velada de uso de plataformas	Redução da autonomia docente; vigilância permanente; tecnificação das decisões pedagógicas
Padronização curricular	CMSP; materiais digitais centralizados; plataformas como Tarefa SP e Redação SP; correção automatizada de textos	Apagamento da autoria docente; empobrecimento do currículo; descontextualização pedagógica
Gestão por resultados e performatividade	Resolução Seduc nº 4/2024; vinculação de indicadores ao desempenho de diretores e escolas	Pressão por cumprimento de metas; sobrecarga de trabalho; deslocamento da atenção pedagógica

Fonte: Elaborado com base na análise documental das políticas educacionais da Seduc-SP (2020-2024). (2020–2024).

De modo articulado, as evidências analisadas nesta seção permitem identificar três eixos estruturantes do processo de plataformização da rede estadual paulista: (i) o avanço do controle pedagógico por meio de plataformas e indicadores digitais, que intensifica a vigilância do trabalho docente e reduz os espaços de autonomia; (ii) a padronização curricular e metodológica, viabilizada por materiais centralizados e correções automatizadas, que esvaziam a autoria docente e desconsideram a diversidade dos contextos escolares; e (iii) a gestão por resultados, orientada por metas de desempenho e uso das plataformas, que desloca o foco da formação integral para a performatividade. Esses elementos configuram um modelo de gestão educacional ancorado em racionalidades empresariais e tecnocráticas, cujos efeitos sobre o cotidiano escolar e a formação docente merecem ser problematizados em profundidade.

A formação docente diante do gerencialismo de plataforma na rede paulista

A Seduc-SP, responsável pela maior rede pública de ensino do país, com cerca de 5.300 escolas e 3,5 milhões de estudantes, configura-se como um exemplo expressivo dos desafios contemporâneos relacionados à gestão educacional e à formação docente. Sua estrutura organizacional é composta por 234 mil servidores, distribuídos entre diferentes categorias funcionais – incluindo 190 mil professores e 5 mil diretores escolares – e organizados em 91 Diretorias Regionais de Ensino. No contexto dessa complexa estrutura, a formação dos profissionais da educação tem sido marcada por tensões entre políticas de valorização docente e dinâmicas de precarização e controle.

Sua estrutura também inclui três órgãos: o Conselho Estadual de Educação (CEE), a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e o Conselho Estadual de Alimentação Escolar (CEAE). Além disso, a secretaria é organizada em seis coordenadorias principais, que desempenham funções estratégicas para a gestão educacional: a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (Efape), a Coordenadoria Pedagógica (Coped), a Coordenadoria de Informação, Tecnologia, Evidência e Matrícula (Citem), a Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares (Cise), a Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH) e a Coordenadoria de Orçamento e Finanças (Cofi).

Tendo em vista que este artigo pretende discutir a formação de professores, com ênfase na utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, é necessário contextualizar o perfil dos docentes da rede pública paulista, uma vez que diversos fatores influenciam a efetividade das ações formativas. Para Imbernón (2011), a formação docente é central no desenvolvimento profissional, mas deve ser analisada em articulação com as condições de trabalho, salário, clima organizacional, possibilidades de progressão na carreira e políticas educacionais vigentes.

Esses elementos estão profundamente impactados por vínculos empregatícios precarizados. Há três categorias principais de professores: os concursados (categoria A), os docentes que adquiriram estabilidade por meio de legislação específica (categoria F) e os contratados temporariamente (categoria O), cujo contrato pode ter duração de até 2 anos. Os docentes temporários não têm os mesmos direitos dos efetivos e enfrentam incertezas na atribuição de aulas, lecionando em diversas escolas para complementarem sua carga horária. Essa instabilidade contribui para a alta rotatividade de profissionais nas unidades escolares.

Segundo Santos (2016), a rotatividade, especialmente entre os não efetivos, é uma estratégia governamental para contenção de despesas com a folha de pagamento. Essa prática fragmenta a categoria e compromete a continuidade das políticas formativas. A ausência de estabilidade laboral limita a adesão a ações de longo prazo e reforça a urgência de políticas que articulem aprimoramento profissional, valorização e estabilidade na carreira docente.

A pandemia de covid-19 agravou esse cenário, impondo uma transição acelerada para o ensino remoto e revelando lacunas significativas na formação docente para o uso crítico das TDIC. A Seduc-SP, por meio da Efape, passou a investir na expansão de plataformas digitais, como Tarefa SP, Redação SP, CMSP e BI Educação. Embora tais ferramentas tenham garantido a continuidade administrativa e pedagógica, também reconfiguraram profundamente os sentidos e os modos de realização da formação docente. Fluxos algorítmicos passaram a regular conteúdos, tempos e modos de participação, limitando a dimensão reflexiva e colaborativa das práticas pedagógicas.

Nesse novo modelo, como destaca Hypolito (2021), observa-se um deslocamento da função formativa para a lógica da gestão por resultados, na qual a atuação docente é orientada por metas externas e por controle algorítmico. A formação continuada passou a ser subordinada à operacionalização das plataformas, frequentemente desenvolvidas por empresas

privadas e implementadas sem a escuta da comunidade escolar. Como apontam Pasini e Silva (2024), a cobrança massiva por metas e acessos transforma a função pedagógica em uma atividade mecânica e fragmentada, esvaziando o espaço de autonomia e de reflexão crítica.

Esse processo se configura como o que pode ser denominado gerencialismo de plataforma (Dias et al., 2024), em que o trabalho docente é orientado por métricas e metas de desempenho associadas ao uso das tecnologias. A plataforma deixa de ser apenas um meio técnico e passa a exercer uma função gerencial, incorporando práticas de vigilância e responsabilização típicas do setor empresarial. A ênfase na mensuração de resultados e no cumprimento de indicadores transforma a formação continuada em um instrumento de performatividade, deslocando o sentido formativo da reflexão coletiva para a adequação a parâmetros externos de produtividade.

Essa lógica de performatividade, conforme analisa Ball (2003), desloca o foco do processo formativo da construção coletiva do conhecimento para a simples adequação aos protocolos institucionais. O tempo que poderia ser dedicado à análise de práticas, à elaboração de projetos pedagógicos e à discussão do currículo é consumido pelo registro de dados e pelo cumprimento de indicadores. A Efape, nesse contexto, atua mais como instância reguladora do trabalho docente do que como promotora de um desenvolvimento profissional crítico e situado.

Estudos sobre cursos oferecidos pela Efape entre 2020 e 2022 indicam que a maioria das ações formativas priorizou o uso instrumental das TDIC, frequentemente em parceria com empresas privadas, limitando o debate pedagógico e restringindo a participação docente aos marcos operacionais das plataformas. O foco na execução de tarefas e na adesão a protocolos digitais reforça uma lógica de treinamento tecnicista em detrimento de práticas que promovam autoria e reflexão crítica.

Peixoto e Araújo (2012) já alertavam para os riscos de se considerar as TDIC instrumentos neutros. Seu uso pode reforçar desigualdades, especialmente quando orientado por interesses de controle e padronização. Essa crítica é aprofundada por Martín-Barbero (1997) ao compreender tais tecnologias como materializações de uma racionalidade cultural e de um modelo de poder que atua também na educação. Na rede paulista, a formação docente tem sido instrumentalizada para legitimar o uso das plataformas, restringindo-se à capacitação

técnica e à adaptação a sistemas de controle, como ocorre no caso da obrigatoriedade velada do uso de materiais digitais padronizados (Barbosa & Alves, 2023).

A resistência docente emerge como elemento central nesse debate. Movimentos como a “Greve dos aplicativos” evidenciam que a plataformização não é apenas técnica, mas um campo de disputa simbólica e política sobre o trabalho docente e o projeto de escola pública desejado. Esses episódios indicam que os professores não são agentes passivos: ao contestarem o modelo, questionam também o caráter centralizador e mecanicista da formação e demandam maior escuta e participação.

Repensar as políticas de formação docente no âmbito da Seduc-SP implica superar a lógica de conformidade aos indicadores de desempenho e valorizar práticas que reconheçam o saber dos professores, favoreçam o trabalho colaborativo e articulem teoria, prática e contexto. Como destaca Moran (2018), as tecnologias podem ampliar as possibilidades pedagógicas, desde que estejam a serviço de projetos educativos que respeitem a intencionalidade didática e a autonomia profissional dos educadores. Sem essa perspectiva crítica, o processo formativo tende a ser capturado por uma lógica tecnocrática e gerencialista, que desvaloriza o papel intelectual e transformador da docência na escola pública.

Considerações finais

Compreender os efeitos da plataformização na educação pública paulista exige uma análise que vá além da interface tecnológica, reconhecendo os dispositivos de gestão e controle que operam por meio das plataformas digitais. Ao longo deste artigo, argumentou-se que a adoção intensiva dessas ferramentas, especialmente após a pandemia de covid-19, consolidou um modelo de governança educacional baseado na lógica empresarial, com implicações profundas para a formação docente, a autonomia pedagógica e o trabalho nas escolas.

A centralização dos conteúdos, a padronização dos materiais e a vinculação entre indicadores e desempenho institucional expressam um reposicionamento da função da escola pública, cada vez mais subordinada a metas externas e à lógica da performatividade. A intensificação do trabalho docente, marcada pela sobrecarga de tarefas, pelo uso compulsório de plataformas e pela desvalorização da autoria pedagógica, evidencia uma dinâmica de

precarização simbólica e material da profissão docente. Nesse contexto, os três eixos identificados – controle algorítmico, padronização curricular e gestão por resultados – reforçam o gerencialismo de plataforma já discutido por Dias et al. (2024), expressão da racionalidade tecnocrática que se infiltra no cotidiano escolar sob o discurso da inovação.

Torna-se urgente, portanto, repensar as políticas de formação docente à luz desses desafios. A valorização da escuta dos professores, o fortalecimento da autonomia pedagógica e a construção de ações formativas dialógicas e contextualizadas são caminhos indispensáveis para resistir à captura do trabalho docente por lógicas externas à escola. Além disso, investigações futuras devem aprofundar a análise empírica sobre a apropriação ou rejeição dessas tecnologias pelos sujeitos escolares, considerando suas experiências, saberes e estratégias de enfrentamento. Somente assim será possível construir uma agenda crítica para a educação pública que articule inovação tecnológica com justiça social, democracia e emancipação.

Referências

- Apeoesp. (2024). *Informa Urgente 043-24*. Secretaria de Comunicação. <https://www.apoesp.org.br/d/sistema/publicacoes/3574/arquivo/informa-urgente-043-24.pdf>
- Barbosa, R. P., & Alves, N. (2023). A reforma do ensino médio e a platformização da educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. *e-Curriculum*, 21, e61619. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e61619>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, trad.). Edições 70.
- Basilio, A. L. (2024). Entenda a “greve” de professores de São Paulo contra plataformas impostas por Tarcísio e Feder. *CartaCapital*. <https://www.cartacapital.com.br/educacao/entenda-a-greve-de-professores-de-sao-paulo-contraplataformas-impostas-por-tarcisio-e-feder/>
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>

- Casilli, A. A., & Posada, J. (2019). The platformization of labor and society. In M. Graham, & W. H. Dutton (Eds.), *Society and the internet: how networks of information and communication are changing our lives* (2a ed., pp. 293-306). Oxford University Press.
- Correia, L., & Moreno, C. A. (2024). Ferramenta de inteligência artificial do governo paulista já corrigiu mais de 400 mil redações desde dezembro. *G1 São Paulo*. <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2024/04/17/ferramenta-de-inteligencia-artificial-do-governo-paulista-ja-corrigiu-mais-de-400-mil-redacoes-desde-dezembro.ghml>
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Dias, C. E. S. B., Silva, E. R. V., Jacomini, M. A., & Rocha, A. de J. (2024). Pesquisa-ação e gerencialismo de plataforma da rede estadual paulista de educação. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.8882>
- Freire, P. (2021). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freitas, L. C. de. (2018). *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. Expressão Popular.
- Gonçalves da Silva, N. A., & Carolei, P. (2024). Plataformização da educação pública: desafios para autonomia docente e inclusão discente. *Revista Docência e Ciberultura*, 8(4). <https://doi.org/10.12957/redoc.2024.84769>
- Gramsci, A. (2001). *Cadernos do cárcere: os intelectuais, o Estado e a organização da cultura* (Carlos Nelson Coutinho, Trad., Vol. 2). Civilização Brasileira.
- Hypolito, A. M. (2021). Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. *Revista Práxis Educacional*, 17(46), 35-52. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8915>
- hooks, b. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (Ana Luiza Libânio, Trad.). Editora WMF Martins Fontes.
- Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se na mudança e na incerteza*. Editora Cortez.

- Kerssens, N., & Van Dijck, J. (2021). The platformization of primary education in the Netherlands. *Learning, Media and Technology*, 46(3), 250-263. <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1876725>
- Kerssens, N., & Van Dijck, J. (2024). Transgressing local, national, global spheres: the blackboxed dynamics of platformization and infrastructuralization of primary education. *Information, Communication & Society*, 27(15), 2600-2616. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2023.2257293>
- Libâneo, J. C. (1985). *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. Editora Loyola.
- Martín-Barbero, J. (1997). *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Editora da UFRJ.
- Moran, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. In C. A. de Souza & O. E. T. Morales (Orgs.), *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens* (Vol. II). Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG. Disponível em http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf.
- Moura, L. R., Mendes Segundo, M. D., & Aquino, J. E. (2021). Do docente efetivo ao docente uberizado: a precarização contratual do professor no Brasil. *Trabalho & Educação*, 30(3), 67-85. <https://doi.org/10.35699/2238-037X.2021.29404>
- Nichols, T. P., & Dixon-Román, E. (2024). Platform governance and education policy: power and politics in emerging edtech ecologies. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 46(2), 309-328. <https://doi.org/10.3102/01623737231202469>
- Palú, J., Arbigaús, J. de S., & Silveira, A. A. D. (2023). Plataformização da educação, da escola pública e suas formas de gestão: entre promessas e realidades. *Revista de Ciências Humanas*, 24(2), 160-186. <https://doi.org/10.31512/19819250.2023.24.02.160-186>
- Pasini, J. F. S., & Silva, I. G. (2024). Plataformização da educação no estado do Paraná: caminhos para a padronização do trabalho pedagógico. *Pleiade*, 18(43), 18-29. <https://doi.org/10.32915/pleiade.v18i43.1019>
- Peixoto, J., & Araújo, C. H. dos S. (2012). Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. *Educação & Sociedade*, 33(118), 253-268. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100016>

- Seduc, Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. (2024) Resolução Seduc nº 4, de 19 de janeiro de 2024. Dispõe sobre a Avaliação de Desempenho de Diretores Escolares/Diretores de Escola e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo, seção I*. <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-4-de-19-1-2024-dispoe-sobre-a-avaliacao-de-desempenho-de-diretores-escolares-diretores-de-escola-e-da-providencias-correlatas/>
- Seduc, Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. (2020). Resolução Seduc nº 44, de 20 de abril de 2020. (2020, 22 de abril). Dispõe sobre a reorganização do calendário escolar, das atividades pedagógicas e a extensão do teletrabalho devido à suspensão das atividades escolares presenciais para prevenir o contágio pelo coronavírus (COVID-19) e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo, Suplementar*. <https://decentro.educacao.sp.gov.br/senhores-diretores-resolucao-seduc-44-e-45-de-20-4-2020/>
- Rivas, A. (2021). *The platformization of education: a framework to map the new directions of hybrid education systems*. Unesco International Bureau of Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377733>
- Santos, F. D. V. dos. (2016). *Trabalho docente em escolas estaduais paulistas: o desafio do professor da categoria O*. [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”]. <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/8f5014f5-15fd-4760-9edb-7bd5647745e8>
- Saviani, D. (2007). *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Autores Associados.
- Saviani, D. (2008). O legado educacional do regime militar. *Cadernos CEDES*, 28(76), 291–312.
- Van Dijck, J., Poell, T., & de Waal, M. (2018). *The platform society: Public values in a connective world*. Oxford University Press.
- Viegas, M. F., & Lamb, M. E. (2025). Plataformas digitais, Estado e desigualdade no trabalho docente com dados. *Cadernos CEDES*, 45, e289632. <https://doi.org/10.1590/CC289632>
- Vieira, T. F., Batista, M. C., & Santos, O. R. dos. (2025). Enfoque dado à Astronomia no Novo Ensino Médio paranaense. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 47, e20250052. <https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2025-005>

Wilke, V. C. L., & Feijo, M. S. (2023). Aspectos da plataformização educacional na educação básica brasileira: A escola do cansaço na era do big data. *Logeion: Filosofia da Informação*, 10.

Notas

Dados da submissão:

Submetido à avaliação em 23 de junho de 2025; revisado 20 de outubro de 2025; aprovado para publicação em 14 de novembro de 2025.

Autor correspondente:

Garbin, Mônica Cristina – Avenida Bertrand Russell, 801, Cidade Universitária “Zeferino Vaz”, Campinas, SP, Brasil, 13083-865.

Contribuições de autoria:

Garbin, Mônica Cristina – Conceituação (Liderança), Curadoria de Dados (Suporte), Investigação (Suporte), Metodologia (Liderança), Administração de projeto (Liderança), Supervisão (Liderança), Validação (Liderança), Escrita - rascunho original (Igual), Escrita - análise e edição (Liderança).

Ribeiro, Priscilla Ramos Lara – Conceituação (Igual), Curadoria de Dados (Igual), Análise formal (Suporte), Investigação (Igual), Metodologia (Igual), Escrita - rascunho original (Igual), Escrita - análise e edição (Igual).

Cipoli, Isabella Cristina Sena de Oliveira – Conceituação (Igual), Curadoria de Dados (Igual), Análise formal (Suporte), Investigação (Igual), Metodologia (Igual), Escrita - rascunho original (Suporte), Escrita - análise e edição (Suporte).

Disponibilidade de dados:

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito.

Revisão textual:

Normalização bibliográfica (APA 7ª Ed.), preparação e revisão textual em português:

Tikinet <comercial@tikinet.com.br>

Revisão em língua inglesa: Tikinet <comercial@tikinet.com.br>

Editoras responsáveis:

Editora Associada: Telma Vinha <<https://orcid.org/0000-0002-0510-8390>>

Editora Chefe: Helena Sampaio <<https://orcid.org/0000-0002-1759-4875>>