

**PROFESSOR, SIM; INSTRUTOR DA PLATAFORMA, NÃO! O ESPAÇO,
A AUTONOMIA E A IDENTIDADE DOCENTE NA ERA DA
TECNOCRATIZAÇÃO NEOLIBERAL, DA PLATAFORMIZAÇÃO
EDUCACIONAL E DO ENSINO ONLINE**

**TEACHER, YES; PLATFORM INSTRUCTOR, NO! SPACE, AUTONOMY, AND
TEACHER IDENTITY IN THE ERA OF NEOLIBERAL TECNOCRATIZATION,
EDUCATIONAL PLATFORMIZATION, AND ONLINE TEACHING**

**¡PROFESOR, SÍ; INSTRUTOR DE PLATAFORMA, NO! ESPACIO, AUTONOMÍA E
IDENTIDAD DOCENTE EN LA ERA DE LA TECNOCRATIZACIÓN NEOLIBERAL,
LA PLATAFORMIZACIÓN EDUCATIVA Y LA EDUCACIÓN EN LÍNEA**

Douglas Luiz de Oliveira Moura¹, Carlos Alves Gomes dos Santos², Marcus Antonio Cunha Bezerra³, Moacir Tavares Martins Filho⁴, Marcela Boroski⁵, Flavio Gomes Figueira Camacho⁶, Juvan da Cunha Ferreira⁷, Wildeni Gomes Silva⁸, Alcione Aparecida da Silva⁹, Natalícia Aparecida Máximo¹⁰, Kaio Rangel da Silva Dias¹¹, Ailla Costa Santos¹², Iago Francisco dos Santos Ferreira¹³, Vitor Emanuel Dantas da Silva¹⁴, Yanna de Castro Araújo¹⁵, Pedro Henrique Carvalho de Sousa¹⁶

¹ Doutorando em Psicologia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: douglasmourapbi@ufrj.br

² Doutorando nas Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, Maranhão, Brasil. E-mail: cag.santos@discente.ufma.br

³ Mestre em Administração, Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Horizonte, Ceará, Brasil. E-mail: marcus Cunha9@gmail.com

⁴ Doutor em Saúde Pública, Universidade de São Paulo (USP), Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: moacirtavares@yahoo.com.br

⁵ Doutora em Química, Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. E-mail: marcela.boroski@unila.edu.br

⁶ Doutorando em Energia e Sustentabilidade, Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. E-mail: fgf.camacho.2023@aluno.unila.edu.br

⁷ Especialista em Direito Público e Direito Educacional, Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, Tocantins, Brasil. E-mail: juvan.cunha@mail.uft.edu.br

⁸ Mestrando em Educação, Universidade Federal do Ceará (UFC), Maranguape, Ceará, Brasil. E-mail: willgomesfcc@gmail.com

⁹ Doutoranda em Educação para Ciência e Matemática, Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil. E-mail: alcionesilva2327@gmail.com

¹⁰ Mestra em Educação, Universidade Federal de Viçosa (UFV), Visconde do Rio Branco, Minas Gerais, Brasil. E-mail: nataliciamletras@gmail.com

¹¹ Mestre em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vila Velha, Espírito Santo, Brasil. E-mail: kaiorangel.ufes@gmail.com

¹² Mestranda em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Jequié, Bahia, Brasil. E-mail: aillacosta24@gmail.com

¹³ Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Ubá, Minas Gerais, Brasil. E-mail: iago.ferreira@educacao.mg.gov.br

¹⁴ Especialista em Gestão Escolar, Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil. E-mail: dantas.vitorx@gmail.com

¹⁵ Especialista em Microbiologia e Imunologia, Escola Superior Batista do Amazonas (ESBAM), Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: yanna.araujo96@gmail.com

¹⁶ Graduado em História, Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, Piauí, Brasil. E-mail: pedrocarvalhoph2@gmail.com

DOI: 10.54899/dcs.v23i87.4461

Recibido: 06/01/2026 | **Aceptado:** 30/01/2026 | **Publicación en línea:** 04/02/2026.

RESUMO

Nas últimas décadas, o trabalho docente tem sido atravessado por transformações profundas decorrentes da expansão do ensino online, da incorporação massiva de plataformas digitais e da crescente tecnocratização das políticas educacionais, fenômenos que vêm reconfigurando não apenas os modos de ensinar, mas também a própria identidade profissional do professor. Em meio a esse cenário, emergem novas denominações e funções – “tutor”, “facilitador”, “mediador”, “conteudista”, “instrutor de plataforma” – que, ao fragmentarem o fazer pedagógico, tendem a esvaziar a autonomia intelectual, política e relacional historicamente associada à docência. Tal deslocamento semântico e funcional não é neutro: ele traduz uma racionalidade gerencial e neoliberal que subordina o trabalho educativo à lógica da padronização, do controle algorítmico, da produtividade mensurável e da redução de custos, convertendo o professor em operador técnico de sistemas previamente programados. A partir disso, o artigo toma como objeto de análise os processos contemporâneos de plataformização do ensino e seus impactos sobre o espaço de atuação, a autonomia pedagógica e a identidade docente, buscando compreender em que medida tais dinâmicas configuram uma substituição simbólica e material do professor por um “instrutor de plataforma”. Assim, formula-se a seguinte pergunta de partida: de que modo a racionalidade tecnocrática neoliberal, mediada por plataformas educacionais digitais, está reconfigurando o sentido histórico da docência e quais são as implicações desse processo para a autonomia profissional, para o trabalho pedagógico crítico e para a própria função social da escola? Teoricamente, foram utilizadas as obras de Freire (1959; 1979; 1992; 1997; 2011; 2013; 2014a; 2014b; 2014c; 2014d; 2015; 2017), Antunes (2005; 2006; 2009; 2018), Andrejevic (2013; 2019), Apple (1999; 2006; 2008; 2011; 2012; 2013), Ball (1994; 2005; 2007; 2008), Beyer (1998), Dardot (2014; 2016; 2019), Dijck (2018), Laval (2014; 2016; 2019), Lombardi (2005), Pinto (2017), Poell (2018), Saviani (2005; 2006; 2021), Selwyn (2012; 2014; 2019), Srnicek (2017), Waal (2018), Zuboff (2019), entre outros. Metodologicamente a pesquisa é qualitativa (Minayo, 2007), descritiva e bibliográfica (Gil, 2008) e com o viés analítico compreensivo (Weber, 1949). Os resultados evidenciam que a plataformização do ensino, orientada por uma racionalidade tecnocrática neoliberal, tem promovido a dataficação do trabalho pedagógico, a padronização curricular e a substituição do julgamento docente por métricas automatizadas, reconfigurando a docência de prática intelectual autônoma para função técnico-operacional. Observou-se o estreitamento do espaço de atuação profissional, a fragmentação das tarefas educativas e o enfraquecimento da identidade docente, acompanhados por intensificação do controle, vigilância digital e mercantilização dos dados educacionais. Em contrapartida, a pesquisa identificou experiências de resistência e reapropriação crítica das tecnologias, reafirmando a centralidade do planejamento coletivo, do vínculo humano e da mediação pedagógica consciente. Conclui-se que a defesa da autonomia docente e da escola como espaço público de formação integral constitui condição indispensável para que as tecnologias sejam subordinadas a finalidades emancipadoras, e não à lógica de mercado.

Palavras-chave: Plataformização da Educação. Autonomia Docente. Neoliberalismo Educacional. Trabalho Pedagógico Crítico.

ABSTRACT

In recent decades, teaching work has undergone profound transformations driven by the expansion of online education, the massive incorporation of digital platforms, and the growing technocratization of educational policies – processes that have reshaped not only ways of teaching but also the very professional identity of teachers. Within this scenario, new labels and functions – “tutor,” “facilitator,” “mediator,” “content designer,” and “platform instructor” – have emerged and, by fragmenting pedagogical practice, tend to weaken the intellectual, political, and relational autonomy historically associated with teaching. This semantic and functional displacement is not neutral; rather, it reflects a managerial and neoliberal rationality that subordinates educational work to the logic of standardization, algorithmic control, measurable productivity, and cost reduction, turning teachers into technical operators of pre-programmed systems. From this perspective, the article examines contemporary processes of educational platformization and their impacts on professional space, pedagogical autonomy, and teacher identity, seeking to understand to what extent these dynamics represent a symbolic and material replacement of the teacher by a “platform instructor.” Accordingly, the guiding question is: how is neoliberal technocratic rationality, mediated by digital educational platforms, reshaping the historical meaning of teaching, and what are the implications for professional autonomy, critical pedagogical work, and the social function of schools? Theoretically, the study is grounded in the works of Freire (1959; 1979; 1992; 1997; 2011; 2013; 2014a; 2014b; 2014c; 2014d; 2015; 2017), Antunes (2005; 2006; 2009; 2018), Andrejevic (2013; 2019), Apple (1999; 2006; 2008; 2011; 2012; 2013), Ball (1994; 2005; 2007; 2008), Beyer (1998), Dardot (2014; 2016; 2019), Dijck (2018), Laval (2014; 2016; 2019), Lombardi (2005), Pinto (2017), Poell (2018), Saviani (2005; 2006; 2021), Selwyn (2012; 2014; 2019), Srnicek (2017), Waal (2018), and Zuboff (2019), among others. Methodologically, the research adopts a qualitative approach (Minayo, 2007), is descriptive and bibliographic in nature (Gil, 2008), and follows an interpretive-analytical perspective (Weber, 1949). The findings show that educational platformization, guided by neoliberal technocratic rationality, has promoted the datafication of pedagogical work, curricular standardization, and the replacement of teachers’ professional judgment with automated metrics, transforming teaching from an autonomous intellectual practice into a technical-operational function. This process narrows professional agency, fragments educational tasks, and weakens teacher identity, while intensifying control, digital surveillance, and the commodification of educational data. Conversely, experiences of resistance and critical reappropriation of technologies were identified, reaffirming the centrality of collective planning, human bonds, and conscious pedagogical mediation. It is concluded that defending teacher autonomy and the school as a public space for comprehensive education is essential to ensure that technologies serve emancipatory purposes rather than market-driven logics.

Keywords: Educational Platformization. Teacher Autonomy. Educational Neoliberalism. Critical Pedagogical Work.

RESUMEN

En las últimas décadas, el trabajo docente ha experimentado profundas transformaciones derivadas de la expansión de la educación en línea, la incorporación masiva de plataformas digitales y la creciente tecnocratización de las políticas educativas, procesos que han reconfigurado no solo las formas de enseñar, sino también la propia identidad profesional del profesorado. En este escenario, surgen nuevas denominaciones y funciones –“tutor”,

“facilitador”, “mediador”, “diseñador de contenidos”, “instructor de plataforma”- que, al fragmentar el quehacer pedagógico, tienden a debilitar la autonomía intelectual, política y relacional históricamente asociada a la docencia. Este desplazamiento semántico y funcional no es neutro; por el contrario, expresa una racionalidad gerencial y neoliberal que subordina el trabajo educativo a la lógica de la estandarización, el control algorítmico, la productividad medible y la reducción de costos, convirtiendo al profesor en operador técnico de sistemas previamente programados. Desde esta perspectiva, el artículo analiza los procesos contemporáneos de plataformización de la enseñanza y sus impactos sobre el espacio de actuación profesional, la autonomía pedagógica y la identidad docente, con el fin de comprender en qué medida estas dinámicas configuran una sustitución simbólica y material del profesor por un “instructor de plataforma”. En consecuencia, se formula la siguiente pregunta orientadora: ¿de qué modo la racionalidad tecnocrática neoliberal, mediada por plataformas educativas digitales, está reconfigurando el sentido histórico de la docencia y cuáles son sus implicaciones para la autonomía profesional, el trabajo pedagógico crítico y la función social de la escuela? Teóricamente, el estudio se fundamenta en las obras de Freire (1959; 1979; 1992; 1997; 2011; 2013; 2014a; 2014b; 2014c; 2014d; 2015; 2017), Antunes (2005; 2006; 2009; 2018), Andrejevic (2013; 2019), Apple (1999; 2006; 2008; 2011; 2012; 2013), Ball (1994; 2005; 2007; 2008), Beyer (1998), Dardot (2014; 2016; 2019), Dijck (2018), Laval (2014; 2016; 2019), Lombardi (2005), Pinto (2017), Poell (2018), Saviani (2005; 2006; 2021), Selwyn (2012; 2014; 2019), Srnicek (2017), Waal (2018) y Zuboff (2019), entre otros. Metodológicamente, la investigación es cualitativa (Minayo, 2007), descriptiva y bibliográfica (Gil, 2008), con un enfoque analítico-comprensivo (Weber, 1949). Los resultados evidencian que la plataformización de la enseñanza, orientada por una racionalidad tecnocrática neoliberal, ha impulsado la datificación del trabajo pedagógico, la estandarización curricular y la sustitución del juicio docente por métricas automatizadas, reconfigurando la docencia de práctica intelectual autónoma a función técnico-operativa. Se observa el estrechamiento del espacio profesional, la fragmentación de las tareas educativas y el debilitamiento de la identidad docente, acompañados por la intensificación del control, la vigilancia digital y la mercantilización de los datos educativos. En contrapartida, se identifican experiencias de resistencia y reapropiación crítica de las tecnologías, reafirmando la centralidad de la planificación colectiva, el vínculo humano y la mediación pedagógica consciente. Se concluye que la defensa de la autonomía docente y de la escuela como espacio público de formación integral es condición indispensable para que las tecnologías se subordinen a fines emancipadores y no a la lógica del mercado.

Palabras clave: Plataformización de la Educación. Autonomía Docente. Neoliberalismo Educativo. Trabajo Pedagógico Crítico.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO – PLATAFORMIZAÇÃO DO ENSINO, RACIONALIDADE TECNOCRÁTICA E RECONFIGURAÇÕES DA AUTONOMIA DOCENTE: DISPUTAS CONTEMPORÂNEAS EM TORNO DO SENTIDO HISTÓRICO DA PROFISSÃO PROFESSORAL

Quando olhamos com calma para o cenário educacional contemporâneo, percebe-se, quase sem esforço, que a escola deixou de ser apenas um espaço físico delimitado por muros e horários para se converter num território híbrido, atravessado por telas, plataformas, contratos de gestão, metas de desempenho e linguagens empresariais que, pouco a pouco, reconfiguram o modo como se ensina, como se aprende e, sobretudo, como se compreende o próprio sentido de ser professor. É nesse contexto, atravessado por promessas de inovação e por pressões de produtividade, que esta pesquisa nasce, não de uma adesão entusiasmada ao tecnicismo, mas de uma inquietação teórica amadurecida ao longo das leituras de Paulo Freire, especialmente de “Professora, sim; tia, não!”¹⁷, obra em que a defesa do nome “professor” aparece como afirmação ética e política de uma profissão historicamente construída. Logo no início dessa reflexão, Freire adverte que “[...] ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão” (1997, p. 10), lembrando-nos, com firmeza e ternura ao mesmo tempo, que docência não é parentesco afetivo improvisado, mas trabalho intelectual, responsabilidade pública e compromisso formativo. Essa chave de leitura, simples e potente, nos leva a perguntar, quase inevitavelmente, como o próprio Freire interpretaria o presente momento em que o docente passa a ser rebatizado como tutor, facilitador, mediador ou operador de plataforma, designações que, embora pareçam neutras, frequentemente esvaziam a densidade histórica da profissão. De forma complementar, ao cotejar essa herança freireana com análises críticas mais recentes da política educacional, percebe-se que a pressão por eficiência e flexibilidade não é casual: como observa

¹⁷ Ao escrever “Professora, sim; tia, não!”, Paulo Freire realiza uma defesa contundente da identidade profissional docente como prática ética, política e intelectual, recusando a naturalização afetiva e doméstica historicamente atribuída ao magistério, sobretudo às mulheres. Ao problematizar o tratamento da professora como “tia”, o autor evidencia que essa nomeação, aparentemente carinhosa, opera como estratégia simbólica de desprofissionalização, pois desloca o trabalho pedagógico do campo do saber e da responsabilidade pública para o âmbito do cuidado familiar, da vocação e do imprevisto. Para Freire, ensinar é um ato rigoroso que exige formação, estudo, autoridade pedagógica e compromisso crítico com a transformação social, não podendo ser reduzido a uma extensão maternal ou a um gesto de benevolência. Assim, a recusa do termo não significa negar o afeto, mas afirmar que o vínculo educativo deve estar articulado à competência técnica, à autonomia intelectual e à consciência política, de modo que a professora seja reconhecida como sujeito de conhecimento e agente histórico, e não como figura substituta da família. Nesse sentido, a obra consolida-se como uma crítica à cultura escolar paternalista e como uma afirmação da docência enquanto profissão dotada de dignidade, saber específico e responsabilidade social. Ver: FREIRE, Paulo. Professora, sim; tia, não!: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d’Água, 1997.

Saviani, ao descrever as reformas orientadas pelo mercado, “[...] continua-se pedindo que ele seja eficiente e produtivo [...] o mercado e seus porta-vozes governamentais parecem querer um professor ágil, leve, flexível” (2021, p. 489), evidenciando a transição simbólica do educador para a figura do trabalhador ajustável às demandas de gestão. Assim sendo, entre a profissionalidade defendida por Freire e a funcionalidade exigida pelo neoliberalismo educacional, instala-se uma tensão que atravessa esta investigação: compreender como a expansão do ensino online, das plataformas digitais e da racionalidade tecnocrática vem redesenhando o espaço de atuação, a autonomia pedagógica e a identidade docente. A partir desse insight teórico, este estudo se propõe a problematizar a plataformização do ensino não como simples modernização, mas como processo histórico que pode redefinir o próprio sentido de educar, deslocando a docência do campo da formação humana para o da prestação de serviços.

[...] ensinar é uma especificidade humana. Não é possível reduzir o ato de ensinar a uma simples técnica de transmissão de conteúdos, como se o professor fosse um operador de procedimentos previamente estabelecidos. Ensinar exige rigorosidade metódica, exige pesquisa, exige respeito aos saberes dos educandos, exige criticidade, estética e ética. Exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 2014, p. 23).

Além disso, quando se observa com atenção o movimento recente de expansão do ensino online, da educação à distância e dos modelos híbridos, percebe-se que não se trata apenas de uma mudança metodológica, como frequentemente sugerem os discursos institucionais, mas de uma transformação mais profunda na própria experiência do tempo e do espaço escolares, pois a sala de aula deixa de ser encontro situado para converter-se em interface, em login, em fluxo contínuo de tarefas assíncronas, vídeos gravados e relatórios automáticos de desempenho. Desse modo, aquilo que antes era vivido como presença – o olhar, a escuta, a pausa, o silêncio compartilhado – passa a ser mediado por dashboards, fóruns padronizados e trilhas pré-configuradas, como se o ato pedagógico pudesse ser integralmente roteirizado. Freire já nos alertava, ao discutir os riscos de uma educação reduzida à mera transferência de conteúdos, que o problema central não está na técnica em si, mas na lógica que a sustenta; ao refletir sobre a aula expositiva, ele afirma que o equívoco reside na relação vertical em que o educador trata o estudante como recipiente, e sintetiza que “[...] a relação em que o educador transfere o conhecimento em torno de a ou b objetos ao educando, considerado como puro recipiente” (1992, p. 120). Ou seja, quando a

mediação tecnológica reforça essa postura bancária¹⁸, ainda que revestida de modernidade digital, o que se perde é a dialogicidade constitutiva do aprender. Saviani observa que “[...] o professor não sabia, mas ele intuía, sentia na pele que tudo isso não passava de uma tentativa [...] de ‘taylorizar’ o ensino” (2021, p. 489), indicando que a fragmentação do trabalho pedagógico – agora reeditada nas plataformas sob a forma de scripts, módulos e objetos de aprendizagem – retoma velhas estratégias de racionalização industrial aplicadas ao campo educativo. A EaD massificada e os modelos híbridos corporativos, embora ampliem acesso em certos contextos, também introduzem uma lógica de padronização que tende a reduzir a docência à execução de protocolos previamente desenhados por equipes técnicas distantes do chão da escola. À medida que essa racionalidade avança, multiplicam-se exemplos concretos: professores que recebem planos prontos, conteúdos fechados, avaliações automatizadas, tutores que apenas respondem tickets, estudantes acompanhados por métricas de engajamento como se fossem usuários de aplicativo. Não se pode ignorar, portanto, que a promessa de democratização digital convive com o risco de empobrecimento pedagógico, pois a mediação humana é substituída por fluxos operacionais. Desse quadro decorre a necessidade de investigar criticamente se a expansão do online está ampliando possibilidades formativas ou, ao contrário, reforçando um modelo instrucional minimalista, orientado por escala e custo, que esvazia a complexidade da prática docente.

Por outro lado, à medida que as instituições passam a estruturar suas práticas pedagógicas por meio de plataformas digitais, ambientes virtuais de aprendizagem, sistemas de gestão acadêmica e algoritmos de acompanhamento de desempenho, o que se consolida não é apenas uma modernização instrumental, mas uma verdadeira reengenharia do cotidiano escolar, silenciosa e persistente, capaz de redefinir quem decide, quem planeja, quem avalia e, sobretudo,

¹⁸ A crítica à chamada “postura bancária”, formulada por Paulo Freire, refere-se ao modelo de ensino em que o conhecimento é tratado como depósito a ser transferido do professor para o estudante, concebido como recipiente passivo, silenciado e destituído de experiência própria. Nessa lógica, aprender deixa de ser ato de construção compartilhada de sentidos para tornar-se mera recepção de conteúdos previamente selecionados, organizados e controlados por instâncias externas, o que esvazia a curiosidade, a problematização e a autonomia intelectual. Quando essa racionalidade é mediada por tecnologias digitais sem intencionalidade crítica – por meio de videoaulas padronizadas, trilhas automatizadas, exercícios de múltipla escolha e monitoramento algorítmico do desempenho –, a aparência de inovação tende apenas a sofisticar o mesmo mecanismo transmissivo, agora revestido de interfaces interativas e dashboards de dados. Desse modo, a mediação tecnológica pode reforçar a postura bancária sob a estética da modernidade digital, convertendo o estudante em consumidor de pacotes instrucionais e o professor em operador de plataforma, o que compromete a dialogicidade constitutiva do aprender, isto é, a troca viva de perguntas, experiências, conflitos e interpretações que fazem do conhecimento um processo histórico e relacional. Perde-se, assim, a educação como encontro de sujeitos que investigam o mundo em comum, substituída por fluxos unidirecionais de informação que neutralizam a palavra, a escuta e a práxis transformadora. Ver: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

quem controla o processo educativo. Em muitas redes, por exemplo, o currículo já chega “empacotado” em trilhas automáticas; as atividades são liberadas conforme métricas de engajamento, relatórios classificam estudantes por cores de risco e docentes por índices de produtividade, instaurando uma cultura de monitoramento contínuo que aproxima a escola de lógicas empresariais de auditoria. Nesse cenário, o professor deixa de ser sujeito que interpreta o contexto e passa a ser operador de interfaces, alguém que alimenta dados, responde mensagens padronizadas e cumpre metas previamente calculadas por softwares. Tal deslocamento, ainda que apresentado como apoio tecnológico, carrega implicações profundas para a autonomia profissional, pois, como lembra Freire, ao refletir sobre o peso formativo da presença docente, “[...] sua presença na sala é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos” (2014, p. 82), o que significa que educar envolve corporeidade, ética e testemunho, dimensões impossíveis de serem capturadas por planilhas. Em outras palavras, a docência não se reduz a procedimentos técnicos, ela é experiência relacional que se constrói no encontro. Complementarmente, Saviani (2021, p. 489) afirma que “[...] se operacionalizasse os objetivos e executasse cada passo de acordo com as regras preestabelecidas, o resultado previsto seria atingido automaticamente”, descrição que, embora formulada em outro momento histórico, parece antecipar o funcionamento dos atuais LMS, nos quais a aprendizagem é tratada como sequência mecânica de etapas programadas. Quando algoritmos definem ritmos, quando dashboards substituem o diálogo e quando indicadores se sobrepõem ao julgamento pedagógico, o que se produz é uma “pedagogia da conformidade”, isto é, um modelo em que a criatividade docente se torna desnecessária ou até indesejada. Vale destacar que essa racionalidade de controle, ainda que revestida de linguagem neutra – dados, evidências, performance –, instaura formas sutis de vigilância que pressionam o professor a adequar sua prática a padrões externos, sob risco de avaliações negativas. Dito isso, a incorporação acrítica das plataformas não apenas reorganiza o trabalho, mas reconfigura simbolicamente o lugar do educador, transformando-o de autor do processo formativo em executor monitorado, o que tensiona frontalmente a tradição histórica de autonomia didática que marcou a constituição da profissão docente.

Ademais, quando se ampliam as lentes para compreender quem conduz e financia essa transformação digital do ensino, torna-se evidente que a presença crescente de parcerias público-privadas, fundações empresariais, conglomerados de tecnologia educacional e fundos de investimento não representa um detalhe periférico, mas um elemento estruturante do novo

desenho do sistema educacional, pois são esses atores que passam a ofertar plataformas, conteúdos, sistemas de avaliação, formações “rápidas” e pacotes completos de gestão, convertendo a escola pública em mercado consumidor de soluções prontas. Logo, pouco a pouco, a linguagem pedagógica cede espaço ao vocabulário corporativo – eficiência, escalabilidade, metas, performance, custo-aluno –, como se ensinar pudesse ser traduzido integralmente em indicadores de produtividade. Nesse movimento, a educação é reposicionada como setor estratégico de negócios, e a docência, consequentemente, é reinterpretada como função operacional dentro de uma cadeia de serviços educacionais. Freire, ao problematizar qualquer redução tecnicista da prática docente, inicia uma advertência que continua atual: “[...] não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica” (2014, p. 82), recordando-nos que educar envolve testemunho ético, diálogo e responsabilidade histórica, dimensões que escapam à lógica mercantil. Do mesmo modo, ao descrever a captura do trabalho do professor por reformas gerenciais, Saviani (2021) observa que o mercado passa a demandar um profissional continuamente ajustável, concluindo que “[...] também os professores são instados a se aperfeiçoarem continuamente num eterno processo de aprender a aprender” (p. 489), frase que sintetiza a pressão permanente por adaptação e atualização, típica de ambientes empresariais flexíveis. A financeirização do setor educacional não apenas introduz tecnologias, mas redefine prioridades, deslocando o foco da formação humana para a rentabilidade, do vínculo pedagógico para a mensuração de resultados, da reflexão crítica para a entrega de produtos educacionais padronizados. Nesta direção, multiplicam-se contratos em que municípios compram “sistemas completos de ensino”, apostilas proprietárias, plataformas de dados e até roteiros de aula, terceirizando decisões curriculares que antes pertenciam ao coletivo docente. Não se pode ignorar que, nesse cenário, a autonomia pedagógica tende a se estreitar, pois quem controla o conteúdo e a infraestrutura tecnológica controla, em grande medida, o próprio sentido do trabalho escolar. Dessa forma, a presença ostensiva das edtechs e do capital financeiro revela-se menos como apoio neutro e mais como reconfiguração política do campo educativo, instaurando uma disputa silenciosa sobre quem define o que é ensinar, aprender e avaliar, deslocando o centro decisório da comunidade escolar para agentes externos ao cotidiano da sala de aula.

[...] a educação pública vem sendo progressivamente reestruturada segundo a lógica do mercado, de tal forma que escolas passam a competir entre si como empresas, estudantes são redefinidos como consumidores e o conhecimento assume a forma de mercadoria padronizada. Nesse processo, políticas de privatização, terceirização e parcerias com

corporações não apenas alteram os mecanismos de financiamento, mas transformam profundamente o próprio significado do trabalho docente, deslocando decisões pedagógicas para agentes externos e subordinando o currículo a critérios de eficiência, desempenho e rentabilidade (Apple, 2006, p. 104).

Nesse encadeamento de transformações, e quase como desdobramento lógico das parcerias empresariais e da adoção massiva de plataformas, ganha força um discurso hegemônico que promete eficiência, inovação, escalabilidade e redução de custos como se esses valores, tomados de empréstimo ao universo corporativo, fossem critérios suficientes para avaliar a qualidade da educação. Assim, pouco a pouco, aquilo que historicamente foi compreendido como processo formativo complexo, atravessado por dimensões afetivas, culturais e políticas, passa a ser traduzido em planilhas comparativas, rankings, metas trimestrais e relatórios de desempenho, instaurando uma racionalidade gerencial que naturaliza a ideia de que ensinar melhor significa produzir mais resultados mensuráveis em menos tempo. A linguagem da escola se contamina por expressões como produtividade docente, otimização de recursos, escalonamento de turmas, padronização de entregas, e o professor, antes reconhecido como intelectual público, passa a ser descrito como recurso humano alocado em fluxos operacionais. Ball descreve esse processo com precisão ao afirmar que “[...] o desempenho torna-se uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que utiliza julgamentos, comparações e exibições como meios de controle” (2008, p. 48), evidenciando que a performatividade não apenas mede o trabalho, mas o redefine, moldando subjetividades para que docentes internalizem metas e se autovigiem. Não se trata, portanto, apenas de prestar contas, mas de reorganizar a própria identidade profissional segundo parâmetros externos. Adicionalmente, Apple (2011, p. 37) afirma que “[...] quando a educação é reorganizada segundo a lógica do mercado, critérios econômicos passam a determinar aquilo que conta como conhecimento legítimo”, apontando que a promessa de eficiência frequentemente encobre escolhas políticas sobre o que ensinar, a quem ensinar e com que finalidade. Vale destacar que, nesse ambiente, a inovação deixa de significar experimentação pedagógica criativa e passa a significar adesão a pacotes tecnológicos vendidos como solução universal; a flexibilização do trabalho, por sua vez, não raro significa contratos precários, múltiplas turmas, jornadas fragmentadas e intensificação do labor invisível fora da tela. Nesse cenário, docentes passam a gravar aulas, responder fóruns à noite, preencher relatórios automatizados e acompanhar indicadores em tempo real, acumulando funções sem o correspondente reconhecimento profissional. A retórica da eficiência, quando não problematizada, converte-se em instrumento de despolitização, pois desloca o debate sobre fins educativos para uma obsessão com meios

técnicos, obscurecendo a pergunta fundamental sobre que tipo de formação humana se deseja construir. Diante disso, a crítica a esse vocabulário gerencial torna-se condição indispensável para recolocar a docência no campo da ética, da cultura e da democracia, recusando sua redução a mera engrenagem de um sistema produtivo.

Ao mesmo tempo, e quase como consequência direta desse vocabulário gerencial que “coloniza a escola”, o próprio significado do trabalho docente começa a sofrer deslocamentos sutis, porém profundos, pois aquilo que antes era reconhecido como prática intelectual, criativa e relacional passa a ser reorganizado segundo a lógica da execução de tarefas fragmentadas, mensuráveis e substituíveis. O professor deixa de ser concebido como sujeito que interpreta contextos, produz sentidos pedagógicos e toma decisões situadas, para ser enquadrado como operador de conteúdos previamente estruturados por equipes externas, muitas vezes distantes da realidade concreta dos estudantes. Não apenas se alteram as ferramentas, mas também se reconfiguram as expectativas: espera-se rapidez, padronização, adesão estrita a roteiros, cumprimento de scripts didáticos, como se a complexidade do ato educativo pudesse ser domesticada por protocolos. Nesse cenário, a docência tende a ser diluída em novas nomenclaturas – tutor, facilitador, mediador, instrutor – que, embora aparentem modernidade, frequentemente escondem uma redução de escopo profissional. É sintomático que Freire, ao refletir sobre a identidade do educador, tenha advertido que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (2014, p. 47), lembrando que a essência da docência reside na criação de condições para o pensamento crítico, não na simples entrega de pacotes instrucionais. Quando essa dimensão autoral é esvaziada, o professor perde o direito de decidir como, quando e por que ensinar, tornando-se dependente de materiais fechados e avaliações padronizadas. Antunes (2018, p. 42) afirma que “[...] a nova morfologia do trabalho combina intensificação, controle e perda de autonomia, convertendo o trabalhador em executor de tarefas cada vez mais fragmentadas”, análise que, embora formulada no campo mais amplo do trabalho contemporâneo, ilumina com precisão o que ocorre nas redes educacionais plataformizadas. A docência passa a espelhar processos típicos da reestruturação produtiva, como a divisão técnica das funções, a separação entre planejamento, produção de conteúdo, mediação e avaliação, e a consequente perda de controle sobre o processo total do trabalho. Vale destacar que tal fragmentação compromete não apenas as condições laborais, mas também a qualidade formativa, pois rompe a unidade entre pensar, fazer e avaliar, indispensável à prática pedagógica reflexiva. A redefinição do trabalho docente como conjunto

de microtarefas operacionais não constitui mero ajuste organizacional, mas alteração substantiva de identidade profissional, com impactos diretos na capacidade do professor de agir como intelectual crítico e agente de transformação social.

Nesse ponto, convém observar que a discussão sobre a fragmentação do trabalho docente não se restringe apenas às condições materiais de exercício da profissão, mas alcança também a dimensão simbólica e ética do que significa ser professor, isto é, toca diretamente na identidade construída historicamente como prática intelectual, política e relacional. Não se pode ignorar que, durante décadas, a docência foi reconhecida como atividade que articula planejamento, decisão pedagógica, leitura crítica do currículo, acompanhamento sensível dos estudantes e avaliação formativa, compondo um processo integrado em que pensar e agir se entrelaçam continuamente. Contudo, à medida que a racionalidade tecnocrática avança, observa-se a separação artificial dessas etapas: uns planejam, outros produzem conteúdos, outros mediam, outros avaliam, como se o ensino pudesse ser decomposto em partes independentes, tal qual uma linha de montagem. Essa divisão técnica do trabalho pedagógico, embora apresentada como especialização eficiente, termina por retirar do professor o controle sobre o todo do processo educativo. Nesse horizonte, ao discutir a historicidade das ideias pedagógicas no Brasil, Saviani assinala que “[...] a escola é uma instituição social cuja especificidade reside na mediação sistemática do conhecimento elaborado” (2006, p. 68), lembrando que o núcleo da função docente está justamente na mediação crítica e consciente, não na simples execução de tarefas prescritas. Quando essa mediação é substituída por scripts, a própria razão de ser da profissão se esvazia. De igual maneira, Apple afirma que “[...] o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, mas sempre uma seleção que reflete relações de poder” (2011, p. 59), o que implica reconhecer que retirar do professor a capacidade de decidir sobre o currículo significa também retirar-lhe poder político e cultural. Ou seja, a perda de autonomia didática não é mero detalhe organizacional, mas reconfiguração das relações de autoridade dentro da escola. Quando plataformas definem automaticamente o que deve ser ensinado em cada semana, quando avaliações são geradas por bancos centralizados de itens e quando o tempo de aula é rigidamente cronometrado por metas externas, o professor deixa de ser autor do processo para tornar-se executor de um roteiro alheio. Destaca-se que tal deslocamento afeta diretamente o vínculo humano com os estudantes, pois a escuta, a adaptação ao contexto local e a criação de estratégias próprias tornam-se secundárias frente ao cumprimento de protocolos. A docência corre o risco de perder sua densidade formativa, reduzida a função operacional, o que tensiona profundamente a tradição histórica que compreende

o professor como sujeito de julgamento profissional, responsável por decisões éticas e pedagógicas situadas no cotidiano concreto da sala de aula.

[...] a incorporação de métodos gerenciais inspirados no taylorismo e no toyotismo ao campo educacional introduz uma divisão técnica do trabalho que separa concepção e execução, planejamento e prática, decisão e cumprimento de tarefas. Tal processo retira do professor o domínio do conjunto da atividade pedagógica, transformando-o em operador de etapas fragmentadas previamente definidas por instâncias externas. O resultado é a perda do controle sobre o sentido do próprio trabalho e a redução da docência a funções parciais, especializadas e subordinadas, análogas às formas de organização fabril (Antunes; Pinto, 2017, p. 112).

De modo semelhante, quando se desloca o foco para a dimensão propriamente humana do trabalho pedagógico, percebe-se que a docência não pode ser compreendida apenas como conjunto de técnicas de transmissão ou de gestão de conteúdos, mas como prática relacional, carregada de afetos, conflitos, negociações e escolhas éticas que se produzem no encontro cotidiano entre sujeitos concretos. Ensinar envolve interpretar silêncios, acolher fragilidades, reinventar estratégias diante do imprevisto, ler o clima da turma, perceber quando insistir e quando recuar, elementos que escapam completamente aos modelos padronizados de desempenho. A sala de aula é atravessada por nuances que nenhum algoritmo consegue antecipar, pois o processo educativo é tecido por experiências singulares, por histórias de vida, por contextos socioculturais específicos que demandam sensibilidade e julgamento profissional. Não por acaso, Freire, ao refletir sobre a natureza do ato educativo, insiste que “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro” (2014, p. 23), recordando que o ensinar é sempre relação dialógica, coprodução de sentidos, e não operação unilateral. Essa compreensão rompe frontalmente com a lógica das plataformas que tratam estudantes como usuários e professores como moderadores de fluxo. Selwyn observa que “[...] as tecnologias digitais nunca são ferramentas neutras, mas estão sempre vinculadas a interesses sociais, econômicos e políticos específicos.” (2014, p. 19), indicando que a incorporação acrítica de sistemas digitais tende a reforçar determinados modelos de controle e racionalização, em detrimento das dimensões humanas do trabalho docente. Quando a educação é mediada prioritariamente por interfaces, métricas e automações corre-se o risco de substituir a escuta atenta por respostas padronizadas, o acompanhamento processual por relatórios automáticos, o diálogo formativo por notificações instantâneas. Pense-se em situações corriqueiras: o professor que adapta a explicação ao perceber o cansaço da turma, que acolhe um estudante em sofrimento, que altera o planejamento diante de

um debate inesperado; tais decisões, embora invisíveis nos indicadores, são centrais para a formação humana. A autonomia didática, nesse contexto, não é privilégio corporativo, mas condição pedagógica para que o educador possa agir com responsabilidade ética. Logo, defender a docência como prática intelectual e relacional significa reafirmar que a educação é encontro entre pessoas, e não simples processamento de dados, preservando a dimensão humana que sustenta o sentido histórico da escola como espaço de formação crítica e democrática.

Convém destacar, ainda, que o avanço das tecnologias digitais na educação não pode ser compreendido isoladamente das transformações mais amplas do capitalismo contemporâneo, especialmente da consolidação do que diversos autores denominam capitalismo de plataforma, no qual dados, atenção e comportamento se tornam matérias-primas estratégicas de acumulação econômica. Quando escolas passam a adotar ambientes virtuais proprietários, sistemas de gestão integrados, analytics educacionais e ferramentas de monitoramento contínuo, não se trata apenas de modernizar rotinas administrativas, mas de inserir o cotidiano pedagógico em ecossistemas digitais regidos por interesses comerciais, nos quais cada clique, cada acesso, cada interação se converte em informação valiosa. Desse modo, a experiência educativa é capturada, traduzida em métricas e transformada em ativo, produzindo uma nova forma de dependência tecnológica que redefine quem controla os fluxos de conhecimento. Ao analisar a dinâmica mais ampla das plataformas, Srnicek explica que “[...] as plataformas tornaram-se infraestruturas digitais que intermedeiam interações, extraem dados e constroem novos modelos de negócios baseados nessa extração” (2017, p. 48), descrição que ajuda a compreender por que ambientes educacionais digitais operam não apenas como ferramentas, mas como estruturas de poder que organizam práticas, tempos e decisões. Ou seja, a escola passa a funcionar dentro de lógicas técnicas que não controla plenamente. De forma complementar, Zuboff afirma que “[...] a experiência humana é reivindicada como matéria-prima gratuita para práticas comerciais ocultas de extração, previsão e venda” (2019, p. 93), evidenciando que a coleta massiva de dados não é neutra, mas parte de um projeto econômico específico, orientado por vigilância e previsão comportamental. Quando transposta para o campo educacional, essa lógica pode significar estudantes reduzidos a perfis de desempenho e professores avaliados por padrões algorítmicos, como se a complexidade do aprender pudesse ser antecipada por modelos estatísticos. Por exemplo, plataformas que classificam alunos por risco de evasão, que sugerem intervenções automáticas ou que ranqueiam docentes por produtividade criam uma “pedagogia preditiva”, na qual decisões humanas são gradativamente substituídas por recomendações técnicas. Vale ressaltar que, nesse processo, o

espaço de julgamento profissional tende a encolher, pois a autoridade migra do educador para o sistema. A incorporação acrítica dessas infraestruturas digitais acaba por redefinir a própria governança da escola, deslocando o centro das escolhas pedagógicas para arquiteturas tecnológicas invisíveis, o que reforça a urgência de analisar a plataformização do ensino não apenas como inovação didática, mas como reconfiguração política do campo educativo.

Diante desse quadro amplo, heterogêneo e por vezes contraditório, torna-se necessário, com certo cuidado metodológico, delimitar com precisão o objeto desta investigação, a fim de evitar generalizações apressadas ou críticas abstratas que pouco dialoguem com a materialidade do cotidiano escolar. Assim, este artigo toma como foco analítico os processos contemporâneos de plataformização do ensino, compreendidos não apenas como uso pontual de tecnologias, mas como reorganização estrutural do trabalho pedagógico por meio de ambientes virtuais, sistemas de gestão da aprendizagem, algoritmos de monitoramento, contratos com edtechs e pacotes curriculares fechados. Isto é, o que se examina aqui é a forma pela qual tais dispositivos redesenham o espaço de atuação docente, estreitam margens de decisão, fragmentam funções e, gradativamente, constroem a figura do chamado “instrutor de plataforma”, profissional incumbido de cumprir trilhas predefinidas, acompanhar métricas e responder protocolos, mas com pouca ou nenhuma autonomia para interpretar criticamente o currículo. À medida que essa racionalidade avança, o professor deixa de ser autor do processo formativo para tornar-se elo intermediário entre a plataforma e o estudante, como se sua função principal fosse garantir a execução correta de um sistema. Não por acaso, Freire (2014) insiste que a docência exige postura ativa, ética e criadora, lembrando que “[...] ensinar exige tomada de decisões, exige escolha, exige risco” (p. 39), reforçando que a prática pedagógica não pode ser reduzida a cumprimento mecânico de instruções. Do mesmo modo, Apple afirma que “[...] quando o controle do currículo e dos métodos é deslocado do professor para instâncias externas, enfraquece-se a possibilidade de uma educação crítica e democrática” (2011, p. 74), evidenciando que a perda de autonomia não é apenas técnica, mas política. Para Ball (2008, p. 50) a “[...] a performatividade fabrica professores que se veem como unidades de produção, responsáveis por resultados mensuráveis”, frase que, colocada desde o início, ajuda a sintetizar o risco de uma substituição simbólica e material da docência por funções operacionais. Desse modo, a questão norteadora que orienta o estudo pode ser explicitada com clareza: de que maneira a racionalidade tecnocrática neoliberal, mediada por plataformas educacionais digitais, está reconfigurando o sentido histórico da docência e quais são as implicações desse processo para a autonomia profissional, para o trabalho

pedagógico crítico e para a própria função social da escola pública? Justifica-se, portanto, a relevância desta pesquisa porque compreender tais dinâmicas não é mero exercício teórico, mas condição para defender políticas de formação docente, práticas pedagógicas emancipadoras e a própria democracia educacional, evitando que a escola se converta em simples centro de prestação de serviços instrucionais, esvaziado de sua função histórica de formação humana integral.

METODOLOGIA – PERCURSO QUALITATIVO CRÍTICO-INTERPRETATIVO PARA A ANÁLISE DA PLATAFORMIZAÇÃO DO ENSINO, DA RACIONALIDADE TECNOCRÁTICA NEOLIBERAL E DE SEUS IMPACTOS SOBRE A AUTONOMIA, O TRABALHO E A IDENTIDADE DOCENTE.

A investigação foi concebida como uma pesquisa qualitativa de caráter crítico-interpretativo, pois o fenômeno analisado – a reconfiguração do trabalho docente mediada por plataformas digitais – não se reduz a variáveis mensuráveis, mas envolve sentidos, discursos, racionalidades políticas e disputas simbólicas que atravessam a experiência concreta de ensinar. Assim, mais do que medir ocorrências, buscou-se compreender processos históricos e culturais, isto é, captar como os sujeitos interpretam e vivem tais transformações. Nessa direção, como definem Bardin e Minayo, a análise qualitativa requer procedimentos sistemáticos capazes de produzir inferências fundamentadas, sendo compreendida como “[...] um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores [...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (Bardin, 1979, p. 42). Do mesmo modo, ao enfatizar a centralidade dos significados, Minayo registra que “[...] os pesquisadores que buscam a compreensão dos significados no contexto da fala [...] tentam ultrapassar o alcance meramente descritivo da mensagem, para atingir, mediante inferência, uma interpretação mais profunda” (2006, p. 307).

[...] considero o conceito de metodologia, entendendo-o de forma abrangente e concomitante: como a discussão epistemológica sobre o ‘caminho do pensamento’ que o tema ou o objeto de investigação requer; como a apresentação adequada e justificada dos ‘métodos, das técnicas e dos instrumentos operativos’ que devam ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; e como o que denominei ‘criatividade do pesquisador’, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais, ou qualquer outro tipo específico de indagação científica. Em primeiro lugar, a discussão metodológica está, a meu ver,

sempre ligada à teoria, e em si exige uma reflexão teórica, na medida em que constitui [...] (Minayo; Deslandes, 2002, p. 21).

Além disso, a perspectiva epistemológica que orientou o estudo ancora-se na tradição crítico-dialética e na pedagogia crítica, entendendo a educação como prática histórica, política e atravessada por relações de poder. Nesse sentido, a pesquisa não parte da neutralidade, mas assume explicitamente um posicionamento ético diante da precarização docente, articulando crítica marxista do trabalho, neoliberalismo educacional e capitalismo de plataformas. Ao mesmo tempo, adota-se um viés compreensivo inspirado na sociologia weberiana, reconhecendo que os fenômenos sociais são interpretados a partir de pontos de vista situados. Como enfatiza Weber, já no início da formulação metodológica, “[...] todo conhecimento da realidade cultural [...] é sempre conhecimento a partir de pontos de vista específicos” (1949, p. 72). E, complementando esse horizonte, o próprio método compreensivo envolve “[...] a reconstrução no sentido subjetivo original da ação e o reconhecimento da parcialidade da visão do observador” (1969, p. 110).

No que se refere ao delineamento, o estudo caracteriza-se como bibliográfico e documental, com finalidade descritivo-analítica e interpretativa, uma vez que mobilizou livros e artigos científicos, como fontes primárias de reflexão. Em outras palavras, trata-se de um esforço teórico-conceitual que buscou explicar tendências estruturais a partir da sistematização crítica da literatura. Tal opção encontra respaldo na tradição das pesquisas sociais que reconhecem o levantamento documental como procedimento central na produção de conhecimento. Nesse contexto, a organização do delineamento contempla modalidades clássicas, entre elas a “pesquisa bibliográfica” e a “pesquisa documental”, categorias explicitamente descritas nos manuais metodológicos como estratégias legítimas de investigação sistemática (Gil, 2008, p. 50-51). Paralelamente, reforça-se que a análise qualitativa ultrapassa o mero tecnicismo, pois, conforme assinalado, “[...] a expressão significa mais do que um procedimento técnico. Faz parte de uma histórica busca teórica e prática no campo das investigações sociais” (Minayo, 2007, p. 292).

Quanto ao corpus empírico-documental, selecionaram-se obras consideradas referências no debate sobre neoliberalismo educacional, trabalho docente, plataformização, vigilância digital e pedagogia crítica, priorizando materiais com impacto acadêmico reconhecido e atualidade teórica. Assim sendo, a constituição do acervo não ocorreu de maneira aleatória, mas orientou-se por critérios de relevância, consistência conceitual e contribuição ao campo. Tal escolha dialoga com a recomendação de que a pesquisa qualitativa precisa articular rigor e interpretação, combinando sistematicidade e sensibilidade hermenêutica. Como adverte a literatura, “[...] a

Análise de Conteúdo, como técnica de tratamento de dados, possui a mesma lógica das metodologias quantitativas, uma vez que busca a interpretação cifrada do material de caráter qualitativo” (Berelson, 1952, p. 18). Ainda assim, não se tratam de fetichizar números, pois, como lembra Bardin, “[...] nada há que substitua as ideias brilhantes” (1979, p. 20), destacando o papel da interpretação crítica.

[...] a pesquisa qualitativa não se constrói por acumulação desordenada de materiais, mas por escolhas teóricas e metodológicas orientadas pelo problema de investigação. O pesquisador seleciona intencionalmente documentos, discursos e produções que sejam significativos para a compreensão do objeto, buscando densidade interpretativa e não representatividade estatística. O corpus deve expressar relevância, coerência interna e potencial explicativo, pois é a qualidade analítica das fontes que possibilita compreender processos sociais complexos e produzir inferências fundamentadas sobre a realidade estudada (Minayo, 2007, p. 196).

No tocante aos procedimentos de coleta, realizou-se um levantamento bibliográfico sistemático em bases acadêmicas, catálogos editoriais e bibliotecas digitais, com consultas retrospectivas a periódicos e exploração de descritores temáticos correlatos. Dessa forma, o processo de busca assumiu caráter cumulativo, ampliando gradualmente o escopo das fontes. A esse respeito, recomenda-se que “[...] o processo mais eficaz é a localização por assunto, embora para os pesquisadores iniciantes possa constituir trabalho difícil” (Gil, 2007, p. 85), pois a investigação exige exploração de subsistemas e temas paralelos. Além disso, enfatiza-se que “[...] a consulta aos artigos mais recentes mostra-se particularmente interessante, porque com base em sua bibliografia torna-se possível localizar outros artigos de interesse” (Gil, 2007, p. 85), estratégia que fundamentou a ampliação do acervo analisado.

Posteriormente, a estratégia de análise dos dados estruturou-se na análise de conteúdo temática, envolvendo leitura flutuante, codificação, categorização e interpretação crítica. Em consequência disso, construíram-se categorias analíticas como racionalidade tecnocrática, performatividade, controle algorítmico, fragmentação do trabalho docente e resistências pedagógicas. Esse percurso metodológico busca transformar documentos em indicadores interpretáveis, permitindo inferências fundamentadas sobre os sentidos sociais presentes nos textos. Nesse horizonte, retoma-se a conceituação clássica segundo a qual a análise de conteúdo constitui “[...] técnicas de pesquisa que permitem tornar replicáveis e válidas inferências sobre dados de um determinado contexto, por meio de procedimentos especializados e científicos” (Bardin, 1979, p. 42). Ao mesmo tempo, reafirma-se que a compreensão qualitativa exige ir além do manifesto, pois, como se registra, “[...] podemos caminhar na descoberta do que está por trás

dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (Minayo, 2007, p. 42).

Desse modo, cumpre salientar que a pesquisa assume uma dimensão ética e política explícita, reconhecendo-se como intervenção intelectual no debate educacional contemporâneo. Isto é, ao interpretar criticamente os processos de digitalização, a investigação posiciona-se em defesa da autonomia docente e da escola pública como espaço formativo. Ainda assim, admite-se limites inerentes ao delineamento bibliográfico, especialmente a ausência de observação de campo ou entrevistas, o que abre possibilidades para estudos futuros mais empíricos. Nessa direção, a postura interpretativa dialoga com a tradição compreensiva, segundo a qual o pesquisador não elimina a subjetividade dos atores, mas a toma como dado constitutivo da análise, pois “[...] está incluído todo o comportamento humano à medida que o ator lhe atribui significado subjetivo” (Weber, 1969, p. 110). E, de maneira coerente com essa orientação hermenêutica, entende-se que a investigação social depende do equilíbrio entre rigor e sensibilidade interpretativa, evitando qualquer pretensão de neutralidade absoluta.

O ESPAÇO, A AUTONOMIA E A IDENTIDADE DOCENTE NA ERA DA TECNOCRATIZAÇÃO NEOLIBERAL, DA PLATAFORMIZAÇÃO EDUCACIONAL E DO ENSINO ONLINE

Esta pesquisa nasce, de modo bastante concreto e situado, de uma inquietação que se acumulou ao longo de anos de leitura, docência e observação do cotidiano escolar, isto é, não surgiu apenas de um debate teórico abstrato, mas da experiência repetida de ver professores experientes sendo gradativamente transformados em operadores de sistemas, preenchendo planilhas, respondendo plataformas, cumprindo metas, enquanto o tempo do diálogo pedagógico, da escuta e da reflexão coletiva parecia encolher silenciosamente. Assim, a pergunta inicial não foi tecnológica, mas política: o que está acontecendo com o sentido histórico da docência? À medida que essa indagação amadurecia, as leituras de economia política da educação e de crítica ao neoliberalismo começaram a oferecer um vocabulário capaz de nomear o fenômeno. Não se pode ignorar que, nesse processo, o neoliberalismo deixa de ser apenas um conjunto de políticas e passa a operar como racionalidade de governo, infiltrando-se nas práticas mais ordinárias da escola. Dardot e Laval ajudam a compreender essa mutação ao afirmarem que “[...] o neoliberalismo não é simplesmente uma política econômica, mas uma nova razão do mundo que

tende a estruturar e organizar a conduta dos indivíduos” (2016, p. 17), o que permite entender por que metas, indicadores e desempenho se naturalizam como se fossem evidências técnicas e não escolhas ideológicas. De igual maneira, Ball escreve que “[...] as políticas educacionais contemporâneas devem ser compreendidas como tecnologias de regulação que produzem novos tipos de professores e novos tipos de escolas” (2008, p. 34), sugerindo que não se trata apenas de gerir melhor o sistema, mas de fabricar subjetividades ajustadas à lógica da performatividade. A escola passa a formar não só estudantes, mas também trabalhadores docentes moldados por métricas. Desse modo, a ideia desta investigação consolidou-se precisamente na interseção entre essas leituras e a realidade empírica observada: a plataformação do ensino aparece como expressão concreta dessa racionalidade tecnocrática neoliberal, materializando, no chão da escola, formas de controle, padronização e mensuração contínua. Assim sendo, o objeto do estudo – os processos contemporâneos de plataformação e seus impactos sobre a autonomia e a identidade docente – emerge como tentativa de explicar um mal-estar profissional difuso, porém crescente, que atinge diretamente a função social da escola pública.

[...] o neoliberalismo não deve ser entendido apenas como um conjunto de reformas econômicas ou como uma simples política de redução do Estado. Ele constitui uma racionalidade normativa global que orienta as instituições, modela as políticas públicas e, sobretudo, forma sujeitos. Trata-se de um modo de governo que incita cada indivíduo a conduzir-se como empresa de si mesmo, avaliando permanentemente seu desempenho, comparando resultados, aceitando a concorrência como princípio de existência e internalizando a obrigação de produtividade contínua. Essa lógica penetra todos os domínios da vida social, inclusive a escola, reorganizando práticas, expectativas e identidades profissionais (Dardot; Laval, 2016, p. 322).

Desse modo, as sequências desse diagnóstico inicial, torna-se fundamental compreender com maior densidade o que se está chamando aqui de “racionalidade tecnocrática neoliberal”, pois, em rigor, não se trata apenas de um conjunto de reformas administrativas pontuais, mas de uma forma específica de governar a educação por meio de técnicas de gestão, metas quantificáveis, contratos de desempenho e dispositivos permanentes de avaliação. Pouco a pouco, a escola passa a ser tratada como organização produtiva, os estudantes como clientes ou usuários, e os professores como executores responsáveis por entregar resultados previamente definidos por instâncias externas. Não apenas se alteram os instrumentos de gestão, mas também a própria linguagem, que se enche de termos como eficiência, benchmarking, accountability, produtividade, como se o horizonte formativo pudesse ser traduzido integralmente em indicadores. Sob essa ótica, ao refletir sobre a reestruturação contemporânea do trabalho, Antunes

(2018) observa que “[...] o capital procura submeter todas as esferas da vida social à lógica da produtividade, transformando direitos em serviços e atividades humanas em mercadorias” (p. 33), formulação que ajuda a perceber como a educação passa a ser reorganizada segundo critérios tipicamente empresariais. Apple afirma que “[...] quando a educação é redefinida como mercadoria, o debate público sobre fins e valores é substituído por cálculos de custo, eficiência e competitividade” (2012, p. 15), evidenciando que a centralidade das metas não é neutra, mas política, pois desloca a pergunta “[...] para que educar?” para “[...] quanto custa e quanto rende?”. Mais especificamente, a racionalidade neoliberal opera por meio de uma inversão silenciosa: os meios técnicos tornam-se fins em si mesmos, enquanto as finalidades humanas da escola são empurradas para segundo plano. À medida que isso ocorre, multiplicam-se exemplos concretos no cotidiano das redes públicas, como contratos de gestão atrelados a bônus, avaliações padronizadas que definem o currículo real, plataformas que classificam turmas por desempenho e relatórios comparativos que expõem escolas como se fossem empresas concorrentes. Vale destacar que tais mecanismos, embora apresentados como modernização necessária, produzem uma cultura de auditoria permanente, na qual o professor trabalha sob vigilância simbólica constante, internalizando metas e ajustando sua prática para “bater indicadores”, mesmo quando isso contraria necessidades pedagógicas específicas. Sendo assim, a racionalidade tecnocrática neoliberal não apenas organiza a administração do sistema, mas redefine subjetividades, induzindo docentes a se perceberem como gestores de performance, e não como intelectuais críticos comprometidos com a formação integral dos estudantes.

Além disso, quando se observa mais atentamente a consolidação dessa racionalidade de governo no interior das políticas educacionais, percebe-se que ela se expressa de modo particularmente intenso na cultura da performatividade e da auditoria permanente, isto é, em um ambiente no qual tudo precisa ser medido, comparado, exibido e ranqueado, como se a visibilidade estatística fosse sinônimo automático de qualidade pedagógica. A escola passa a funcionar sob a lógica do relatório contínuo, do gráfico de evolução, do índice sintético, do painel de metas, produzindo uma atmosfera de prestação de contas incessante que desloca o foco do processo formativo para a demonstração de resultados. Não apenas se avaliam os estudantes, mas também os professores, as turmas, as unidades escolares, instaurando uma cadeia de comparações que transforma o cotidiano educativo em competição silenciosa. Em termos concretos, multiplicam-se planilhas, sistemas de acompanhamento em tempo real, provas padronizadas e rankings públicos, como se a complexidade do aprender pudesse ser reduzida a números

agregados. Nesse sentido, Ball (2005, p. 118) pontua que “[...] a performatividade funciona como uma tecnologia política que transforma julgamentos qualitativos em medidas comparáveis e, desse modo, reconfigura o que conta como bom ensino”, indicando que o problema não é apenas medir, mas redefinir o próprio significado de ensinar bem. Ou seja, aquilo que escapa à métrica – o vínculo, a escuta, a criatividade didática, o cuidado – tende a desaparecer do horizonte de reconhecimento institucional. Selwyn afirma que “[...] a digitalização da educação frequentemente introduz novas formas de controle e vigilância que se apresentam como apoio pedagógico, mas operam como mecanismos de monitoramento” (2014, p. 63), chamando atenção para o fato de que as tecnologias de avaliação e gestão não são neutras, pois carregam concepções específicas de eficiência e normalização. Com isso, a auditoria permanente produz efeitos subjetivos profundos: o professor passa a organizar sua prática antecipando como ela aparecerá nos indicadores, ajustando conteúdos, ritmos e estratégias para satisfazer métricas externas, e não necessariamente as necessidades reais dos estudantes. Pontua-se que tal deslocamento corrói a confiança no julgamento profissional, pois a decisão pedagógica situada é substituída por protocolos padronizados que prometem objetividade. A cultura da performatividade não apenas controla o trabalho docente, mas redefine o próprio sentido do sucesso escolar, convertendo a experiência educativa em espetáculo de números, o que estreita o espaço para práticas críticas, criativas e contextualizadas.

Por conseguinte, quando essa cultura de metas e auditorias se articula à padronização curricular, o que se observa é um movimento ainda mais profundo de centralização do controle pedagógico, pois o currículo, que historicamente foi campo de disputa democrática, debate coletivo e construção contextualizada, passa a ser progressivamente transformado em pacote técnico fechado, distribuído em módulos sequenciais, apostilas proprietárias, trilhas automatizadas e bancos de itens avaliativos previamente parametrizados. Isto é, aquilo que deveria ser espaço de interpretação crítica e criação didática converte-se em roteiro prescrito, muitas vezes produzido por consultorias ou empresas externas, distante das realidades locais. Não apenas se define o que ensinar, mas também quando, como e em que ritmo, como se todos os territórios, escolas e sujeitos aprendessem da mesma maneira. Esse deslocamento, ainda que apresentado como garantia de qualidade e equidade, acaba por restringir o campo de decisão docente, pois o professor deixa de participar ativamente da seleção cultural do conhecimento. Nesse sentido, Van Dijck (2018) chama atenção para o modo como as infraestruturas digitais reorganizam instituições públicas, observando que “[...] as plataformas não são simples

ferramentas neutras, mas arquiteturas que moldam práticas sociais e redefinem quem tem poder de decisão” (p. 32) o que ajuda a compreender como o controle curricular se transfere silenciosamente para sistemas tecnológicos e seus proprietários. Logo, o poder pedagógico é reconfigurado no interior do código e do design das plataformas. Andrejevic afirma que “[...] a automação desloca o julgamento humano ao converter decisões complexas em processos calculáveis, baseados em padrões estatísticos” (2019, p. 57), indicando que a substituição do discernimento profissional por modelos preditivos não é mero apoio técnico, mas redefinição do próprio ato de decidir. À medida que isso se consolida, multiplicam-se situações em que o docente apenas “aplica” conteúdos já estruturados, corrige avaliações geradas automaticamente e segue cronogramas rígidos definidos por sistemas centrais, tornando-se executor de uma pedagogia previamente programada. É preciso dizer que tal dinâmica fragiliza o caráter intelectual da profissão, pois retira do professor a possibilidade de problematizar, adaptar e contextualizar o currículo à realidade concreta dos estudantes. A padronização curricular, combinada à plataformização, não apenas homogeneiza práticas, mas estreita o horizonte democrático da escola, reduzindo o espaço de autoria docente e convertendo a educação em fluxo operacional regido por protocolos técnicos.

[...] alto volume, a padronização de cada um dos elementos do produto e de sua forma, a atualização constante do produto e, em seguida, o estímulo à compra de reposições são essenciais para manter os lucros. Contudo, a noção de marketing agressivo e de boa gestão empresarial é apenas uma explicação parcial para esse crescimento. Para compreender plenamente a aceitação de procedimentos de controle técnico incorporados à própria forma curricular, precisamos conhecer algo da história de como esse tipo de material surgiu em primeiro lugar. A introdução original de materiais pré-empacotados foi estimulada por uma rede específica de forças políticas, culturais e econômicas [...] As concepções de que os professores eram pouco preparados em áreas centrais do currículo ‘exigiram’ a criação do que passou a ser chamado de material à prova de professor¹⁹ (Apple, 2011, p. 171).

Desse modo, nesse movimento de centralização curricular e automação das decisões, emerge com força outro elemento decisivo para compreender a plataformização do ensino: a

¹⁹ A formulação de Michael W. Apple explicita que o controle pedagógico não se estabelece apenas por meio de imposições administrativas externas, mas se materializa na própria forma técnica do currículo, transformado em conjunto de módulos pré-empacotados, padronizados e comercialmente organizados para reposição contínua. Ao caracterizar esses materiais como “teacher-proof”, o autor evidencia a desconfiança estrutural em relação ao julgamento profissional docente e a consequente separação entre concepção e execução do trabalho pedagógico. Desse modo, o currículo deixa de ser construção cultural coletiva e converte-se em mercadoria programada, cujo desenho já incorpora mecanismos de regulação, previsibilidade e dependência tecnológica, corroborando a ideia de centralização decisória, esvaziamento da autonomia e redução do professor à condição de aplicador de conteúdos previamente formatados.

“dataficação sistemática da vida escolar”, isto é, a conversão de experiências pedagógicas complexas em conjuntos massivos de dados quantificáveis, passíveis de armazenamento, cruzamento e previsão estatística. A partir disso, frequência, tempo de acesso, cliques, respostas corretas, permanência em vídeos, interações em fóruns, trajetórias individuais de navegação – tudo passa a ser capturado como informação tratável por sistemas de learning analytics que prometem antecipar comportamentos e otimizar intervenções. À primeira vista, tal promessa soa sedutora, pois parece oferecer diagnósticos precisos e apoio personalizado. Contudo, à medida que esses mecanismos se consolidam, percebe-se que o foco se desloca da compreensão qualitativa do processo educativo para a gestão algorítmica do desempenho. Em termos práticos, aprende-se a olhar o estudante como conjunto de indicadores e o professor como gestor de dados. Selwyn adverte, ao discutir a ideologia da tecnologia educacional, que “[...] a quantificação da aprendizagem tende a privilegiar apenas aquilo que pode ser facilmente medido, marginalizando dimensões éticas, sociais e afetivas do educar” (2014, p. 88), o que evidencia a redução do fenômeno educativo a variáveis técnicas. Aquilo que não cabe na planilha – o cuidado, a escuta, o conflito produtivo, a dúvida criativa – simplesmente desaparece do radar institucional. De modo complementar, Lombardi e Saviani (2005, p. 41) afirmam que “[...] a educação, quando subordinada às exigências imediatas da produtividade, tende a perder seu caráter formativo e a ajustar-se às necessidades do mercado”, análise que ajuda a compreender como a própria coleta de dados pode ser orientada por interesses de eficiência econômica e não por finalidades emancipadoras. É digno de nota que a dataficação, longe de ser mero instrumento neutro, reorganiza prioridades pedagógicas: professores passam a ensinar “para o indicador”, escolas passam a intervir “para melhorar o gráfico”, gestores passam a decidir “com base no dashboard”, instaurando uma pedagogia orientada por evidências estreitas e frequentemente descontextualizadas. Isto é, algoritmos classificam estudantes como “de risco”, sugerem trilhas automáticas, recomendam conteúdos padronizados, enquanto o julgamento docente, situado e dialogado, perde legitimidade frente ao parecer do sistema. A cultura dos dados, desse modo, não apenas informa a prática, mas tende a substituí-la, deslocando o centro das decisões do professor para a máquina e, com isso, enfraquecendo a autonomia pedagógica e a dimensão interpretativa que historicamente caracterizam o trabalho docente.

Neste sentido, à medida que a dataficação se consolida como princípio organizador do cotidiano escolar, outro desdobramento torna-se inevitável e merece atenção redobrada: a vigilância digital permanente e a consequente mercantilização das informações educacionais,

pois os dados produzidos por estudantes e professores deixam de ser apenas registros pedagógicos e passam a adquirir valor econômico estratégico dentro dos ecossistemas de plataformas. Aquilo que antes permanecia circunscrito ao espaço interno da escola – avaliações, interações, dificuldades, trajetórias – converte-se em insumo para análises preditivas, modelos de negócio e ofertas personalizadas, integrando cadeias de extração de valor típicas do capitalismo informacional. O processo educativo é capturado não apenas como atividade formativa, mas como fonte de dados comercializáveis. Zuboff (2019) argumenta que “[...] a vigilância transforma a experiência humana em matéria-prima para tradução comportamental, destinada a mercados futuros” (p. 94), o que ilumina de maneira contundente o risco de que práticas escolares sejam convertidas em recursos exploráveis por agentes privados. Tal perspectiva ajuda a compreender por que contratos com plataformas frequentemente incluem cláusulas amplas de coleta, armazenamento e processamento de dados, muitas vezes pouco transparentes para comunidades escolares. Andrejevic afirma que “[...] a automação do monitoramento produz ambientes nos quais cada ação pode ser registrada, analisada e comparada, criando formas sutis de disciplina e controle” (2019, p. 102), evidenciando que a vigilância não opera apenas para fins comerciais, mas também como tecnologia política de regulação das condutas. Nesse contexto, vale destacar, professores passam a trabalhar sob rastreamento constante – tempo de conexão, respostas enviadas, taxas de engajamento, cumprimento de cronogramas –, o que gera pressões invisíveis de conformidade e reduz margens de experimentação pedagógica. Dito isso, relatórios automáticos classificam docentes por desempenho, alertas sinalizam “baixa produtividade” e sistemas recomendam intervenções padronizadas, como se o trabalho educativo pudesse ser inteiramente supervisionado à distância. Dessa forma, a vigilância digital produz um ambiente no qual confiança profissional é substituída por controle algorítmico, e a relação pedagógica, que deveria se basear em autonomia e responsabilidade ética, passa a ser mediada por dispositivos técnicos de rastreamento contínuo. Com isso, a mercantilização dos dados educacionais não apenas compromete a privacidade, mas redefine as condições mesmas do exercício docente, subordinando a prática pedagógica a lógicas externas de extração de valor e governança digital.

Paralelamente a essa dinâmica de vigilância e extração de dados, consolida-se, quase sem ruído, a incorporação direta do modelo do “capitalismo de plataformas” ao campo educacional, fenômeno que altera não apenas as ferramentas utilizadas, mas a própria arquitetura de funcionamento das redes de ensino, pois as plataformas deixam de ser acessórios pedagógicos e passam a constituir a infraestrutura central por meio da qual circulam conteúdos, avaliações,

comunicações e decisões administrativas. A escola passa a depender de ecossistemas digitais fechados, nos quais provedores privados controlam códigos, fluxos de informação e regras de uso, configurando um cenário em que a soberania pedagógica é parcialmente transferida para empresas de tecnologia. Não apenas se terceirizam serviços, mas também se internalizam lógicas empresariais de intermediação, nas quais toda interação precisa passar pela plataforma, gerando dependência técnica e econômica. Srnicek afirma que (2017, p. 43) “[...] as plataformas funcionam como intermediárias que capturam, organizam e monetizam as interações entre diferentes grupos de usuários”, frase que permite perceber que o ambiente educacional digital não é mero suporte, mas mecanismo ativo de captura de valor. Estudantes e professores tornam-se, simultaneamente, usuários e produtores de dados exploráveis. Apple, ao discutir a expansão da lógica mercantil sobre a educação, afirma que “[...] a penetração do mercado redefine prioridades públicas e transforma direitos sociais em oportunidades de negócio” (2012, p. 52), indicando que a presença crescente de plataformas não pode ser compreendida fora de um projeto mais amplo de mercantilização do setor. À medida que essas infraestruturas se expandem, surgem situações concretas que ilustram tal dependência: escolas que não conseguem acessar seus próprios dados fora do sistema contratado, docentes obrigados a seguir formatos rígidos de aula compatíveis com a plataforma, gestores condicionados a relatórios proprietários para tomar decisões. Cumpre reconhecer que esse aprisionamento técnico cria barreiras à autonomia institucional, pois mudar de sistema implica custos elevados, treinamentos extensos e perda de histórico, reforçando a permanência do fornecedor. A plataformização não apenas reorganiza o trabalho pedagógico, mas redefine relações de poder, deslocando o centro decisório da comunidade escolar para corporações tecnológicas que operam segundo interesses comerciais. Nessa direção, a educação passa a funcionar dentro de uma infraestrutura privada que medeia cada gesto pedagógico, convertendo a experiência formativa em fluxo controlado por regras externas ao projeto democrático da escola pública.

As plataformas que não estão conectadas ao núcleo do ecossistema dificilmente conseguem usufruir de suas características inerentes: conectividade global, acessibilidade ubíqua e efeitos de rede. Plataformas públicas e sem fins lucrativos frequentemente precisam recorrer ao Facebook ou ao Google para seus sistemas de login e para visibilidade nos mecanismos de busca, a fim de acessar informações valiosas e alcançar grupos substanciais de usuários. Tal como o cenário se apresenta atualmente, não existe um verdadeiro ‘espaço público’ dentro do ecossistema administrado corporativamente. As plataformas infraestruturais começaram a penetrar arranjos sociais já existentes, à medida que o ecossistema passa a se entrelaçar cada vez mais com estruturas institucionais estabelecidas. Em certa medida, governos e instituições públicas, para seu próprio funcionamento, tornaram-se dependentes do uso de

infraestruturas on-line privadas – um movimento que representa quase uma inversão histórica em relação à revolução industrial do século XIX, quando as infraestruturas dependiam, em grande parte, de investimentos públicos²⁰ (Van Dijck; Poell; De Waal, 2018, p. 27, tradução nossa).

De igual maneira, quando se examina o impacto direto dessa arquitetura de plataformas sobre o cotidiano do professor, torna-se evidente que o elemento mais sensível desse processo é a substituição gradual do julgamento docente por métricas automatizadas, isto é, por sistemas que prometem objetividade técnica ao mesmo tempo em que esvaziam a dimensão interpretativa da prática pedagógica. Decisões que antes dependiam da experiência acumulada, da leitura contextual da turma, do diálogo com estudantes e colegas, passam a ser orientadas por relatórios algorítmicos, alertas de desempenho, classificações preditivas e recomendações automáticas de intervenção. Logo, a autoridade profissional construída historicamente no exercício reflexivo da docência é deslocada para painéis de controle que operam segundo critérios padronizados. Não apenas se mede o resultado final, mas também se prescrevem os caminhos, como se a ação pedagógica pudesse ser previamente modelada por fórmulas estatísticas. Nesse cenário, o professor corre o risco de tornar-se executor de decisões tomadas por sistemas que desconhecem a singularidade das situações educativas. É precisamente essa tensão que Freire problematiza ao afirmar que “[...] ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, sem a qual a teoria vira blá-blá-blá e a prática, ativismo” (2014, p. 39), lembrando que o coração do trabalho docente reside no ato de pensar sobre o que se faz, algo incompatível com a obediência cega a indicadores. Quando o espaço da reflexão é comprimido por protocolos, a própria essência da docência se fragiliza. Ball argumenta que “[...] os números falam em nome dos professores e, desse modo, silenciam suas vozes profissionais” (2008, p. 102), evidenciando que a cultura métrica não apenas descreve o trabalho, mas o representa no lugar do próprio sujeito, convertendo pessoas em performances quantificadas. Convém analisar que tal dinâmica produz efeitos subjetivos profundos: muitos docentes passam a duvidar de suas próprias avaliações qualitativas, preferindo seguir o que “[...] o sistema indica”, ainda que percebam, na prática, inadequações evidentes. Como ilustração, algoritmos sugerem retenção de conteúdos, recomendam exercícios padronizados ou classificam

²⁰ A análise de José van Dijck, Thomas Poell e Martijn de Waal evidencia que as plataformas digitais ultrapassam a condição de ferramentas auxiliares e assumem o estatuto de infraestruturas essenciais, das quais instituições públicas passam a depender estruturalmente para operar, acessar dados e alcançar seus próprios usuários. Ao indicar que já não há um “espaço público” efetivamente autônomo fora do ecossistema corporativo e que governos e organizações se veem compelidos a utilizar sistemas privados para funcionar, os autores demonstram como a governança institucional é gradualmente deslocada para arquiteturas técnicas controladas por empresas, corroborando a ideia de que a plataformação da educação implica perda de soberania pedagógica, dependência tecnológica e transferência silenciosa do poder decisório da comunidade escolar para provedores comerciais. Ver referências.

estudantes como “baixo potencial”, decisões que, quando tomadas automaticamente, podem reforçar estigmas e desigualdades. A substituição do julgamento profissional por métricas automatizadas não representa avanço neutro de eficiência, mas empobrecimento da inteligência pedagógica, pois retira do professor a condição de intérprete crítico da realidade escolar. A docência, neste horizonte, corre o risco de perder sua dimensão ética e política, reduzida a função operacional subordinada à lógica dos dados.

Desse modo, ao reunir todos esses elementos – gestão por metas, performatividade, padronização curricular, dataficação, vigilância digital, dependência de plataformas e esvaziamento do julgamento profissional – torna-se possível compreender a plataformização do ensino não como soma dispersa de inovações tecnológicas, mas como rearranjo estrutural que atinge o núcleo político da escola pública, isto é, sua função histórica de formar sujeitos críticos capazes de intervir no mundo. A discussão ultrapassa o campo instrumental e assume densidade ética e democrática, pois o que está em jogo não é apenas como ensinar melhor com tecnologia, mas que projeto de sociedade se constrói quando a educação é subordinada a lógicas empresariais e algorítmicas. Quando a escola se converte em serviço técnico-operacional, orientado por eficiência e escalabilidade, corre-se o risco de diluir seu papel formativo e de reduzir o professor a mero agente de execução. Freire (1996, p. 67) adverte que “[...] a educação é um ato político, não há neutralidade possível na prática educativa”, afirmação que, recoloca a docência no campo das escolhas históricas e das disputas de sentido, lembrando que cada decisão pedagógica carrega implicações sociais amplas. Saviani escreve que “[...] a especificidade da educação escolar reside na socialização do saber sistematizado como condição para a emancipação humana” (2006, p. 74), destacando que a escola não pode ser reduzida a treinamento funcional, sob pena de perder sua razão de ser. À medida que essas duas perspectivas se articulam, evidencia-se que a crítica à racionalidade tecnocrática não é resistência nostálgica ao novo, mas defesa de princípios fundamentais da educação democrática. Importa observar que, em contextos de desigualdade estrutural como o brasileiro, a substituição simbólica e material do professor por sistemas automatizados tende a afetar, sobretudo, as escolas públicas, ampliando assimetrias, precarizando o trabalho docente e empobrecendo a experiência formativa dos estudantes que mais dependem da mediação humana qualificada. Redes que adotam pacotes prontos frequentemente eliminam espaços de planejamento coletivo, reduzem formação crítica e impõem roteiros rígidos, esvaziando a autoria pedagógica local. Diante disso, torna-se imperativo reafirmar a docência como prática intelectual e política, preservando a autonomia profissional como condição para que

o educador possa interpretar a realidade, questionar prescrições e construir respostas contextualizadas.

Neste sentido, quando se observa o conjunto dessas reconfigurações a partir de uma perspectiva mais ampla, percebe-se que a plataforma da educação opera como peça estratégica de um projeto maior de reordenamento do Estado e dos serviços públicos, no qual a lógica da gestão empresarial substitui gradativamente a lógica do direito social, deslocando o eixo da educação do campo da formação humana para o da prestação eficiente de serviços padronizados. A escola deixa de ser concebida prioritariamente como espaço de produção coletiva de cultura, memória e pensamento crítico e passa a ser tratada como unidade operacional conectada a redes digitais, avaliável por desempenho e contratualizada por resultados. Não apenas se reorganizam práticas pedagógicas, mas também se redefine o próprio imaginário institucional, pois professores passam a ser chamados de “recursos”, estudantes de “usuários” e o currículo de “produto educacional”. Nesse contexto, a linguagem não é detalhe semântico, mas indício de mudança estrutural, já que nomear é também governar. Dardot e Laval, ao analisarem a expansão do neoliberalismo sobre as esferas públicas, pontuam que “[...] a lógica concorrencial tende a transformar todas as instituições em empresas e todos os sujeitos em empreendedores de si mesmos” (2016, p. 328), o que ajuda a compreender por que a escola passa a funcionar sob critérios de competitividade, metas e rankings, ainda que sua finalidade histórica seja cooperativa e formativa. Van Dijck afirma que “[...] quando serviços públicos passam a depender de plataformas digitais privadas, os valores públicos são gradualmente substituídos por lógicas comerciais inscritas na própria infraestrutura tecnológica” (2018, p. 21), evidenciando que o problema não reside apenas no uso da tecnologia, mas no tipo de governança que ela embute. Nessa transição, a autonomia docente sofre dupla pressão: de um lado, políticas centralizadas que prescrevem conteúdos e métodos; de outro, sistemas digitais que monitoram e padronizam cada gesto pedagógico. À medida que essas forças se combinam, o professor passa a atuar em margens cada vez mais estreitas de decisão, tendo de conciliar exigências técnicas, relatórios automatizados e metas institucionais com as necessidades reais dos estudantes. Pode-se perceber isso em planos de aula predefinidos, trilhas obrigatórias e avaliações sincronizadas que retiram do coletivo docente a possibilidade de construir projetos contextualizados, enfraquecendo a dimensão democrática do trabalho escolar. A crítica à racionalidade tecnocrática neoliberal revela-se não apenas pertinente, mas urgente, pois sem a defesa do julgamento profissional, da autonomia pedagógica e do caráter público da educação, corre-se o risco de naturalizar um

modelo em que a escola se converte em engrenagem de mercado, esvaziando sua potência emancipadora e seu compromisso histórico com a formação crítica das novas gerações.

Essa vontade de impor no cerne da ação pública os valores, as práticas e o funcionamento da empresa privada conduz à instituição de uma nova prática de governo. Desde os anos 1980, o novo paradigma em todos os países da OCDE determina que o Estado seja mais flexível, reativo, fundamentado no mercado e orientado para o consumidor. O management apresenta-se como modo de gestão ‘genérico’, válido para todos os domínios, como uma atividade puramente instrumental e formal, transponível para todo o setor público. Essa mutação empresarial não visa apenas a aumentar a eficácia e a reduzir os custos da ação pública; ela subverte radicalmente os fundamentos modernos da democracia, isto é, o reconhecimento de direitos sociais ligados ao status de cidadão²¹ (Dardot; Laval, 2016, p. 274).

Dando continuidade a esse movimento analítico, e quase como quem puxa um fio que ainda permanece tenso, percebe-se que a discussão sobre a substituição simbólica do professor por funções técnico-operacionais não se esgota na crítica às plataformas, mas, ao contrário, exige compreender a lógica mais profunda que sustenta esse deslocamento, isto é, a própria racionalidade tecnocrática neoliberal que transforma relações pedagógicas em fluxos gerenciáveis, em indicadores, em relatórios de desempenho. Pouco a pouco, a escola passa a ser redesenhada segundo a gramática da empresa: metas trimestrais, dashboards, protocolos, scripts de aula, trilhas automatizadas. O ensino deixa de ser encontro humano imprevisível para tornar-se processo controlável, escalável e mensurável. Como observa Apple, ao analisar a penetração da lógica empresarial nas políticas curriculares, “[...] a educação é redefinida como investimento econômico e os critérios pedagógicos são substituídos por critérios de eficiência e produtividade” (2011, p. 67). Não apenas se mede o trabalho docente, mas também se reconfigura o que conta como trabalho legítimo. Do mesmo modo, essa captura gerencial do cotidiano escolar não ocorre de forma neutra, pois ela redefine valores, prioridades e sentidos do próprio ato de ensinar. Srnicek (2017, p. 39) afirma: “[...] plataformas não são meros instrumentos técnicos, mas infraestruturas que organizam mercados, comportamentos e formas de controle”, indicando que,

²¹ A análise de Pierre Dardot e Christian Laval evidencia que a incorporação dos valores, práticas e instrumentos do management empresarial no interior da ação pública não constitui simples modernização administrativa, mas reconfiguração estrutural do próprio sentido do Estado, que passa a operar segundo critérios de eficiência, flexibilidade e orientação ao “consumidor”. Ao indicar que tal mutação subverte os fundamentos democráticos assentados no reconhecimento de direitos sociais, os autores demonstram que serviços como a educação deixam de ser concebidos como dever público e passam a ser geridos como unidades produtivas avaliáveis por desempenho. Essa leitura sustenta a compreensão de que a platformização e a gestão por metas não representam apenas inovação tecnológica, mas expressão de uma racionalidade neoliberal que converte escolas em organizações empresariais, professores em recursos operacionais e estudantes em usuários, deslocando a centralidade da formação humana para a lógica contratual e mercantil.

quando incorporadas ao campo educacional, elas passam a estruturar quem decide, quem executa e quem apenas segue protocolos. Ou seja, o que antes era julgamento pedagógico situado transforma-se em adesão a fluxos previamente codificados, e o professor, gradativamente, é empurrado para a posição de operador de sistema. Esse enquadramento estrutural ajuda a compreender por que a plataformização não é apenas inovação tecnológica, mas reorganização política do trabalho escolar, alterando o centro de gravidade da autoridade pedagógica.

Além disso, quando se observa mais de perto a engrenagem cotidiana dessas reformas, percebe-se que o neoliberalismo educacional não opera apenas como política econômica externa à escola, mas como uma racionalidade de governo que penetra silenciosamente nas rotinas, nos formulários, nos relatórios e até mesmo na linguagem com que professores passam a descrever a si próprios, isto é, deixa de ser algo “de fora” para tornar-se critério interno de autovigilância. Pouco a pouco, termos como meta, performance, evidência, produtividade e entrega substituem palavras como formação, vínculo, escuta e processo. Nesse deslocamento semântico, a docência vai sendo reeducada para pensar a si mesma como prestação de serviço. Como argumenta Ball (2012), ao discutir a cultura da performatividade, essa lógica transforma a subjetividade profissional em algo permanentemente auditável, convertendo o professor em gestor de si. O próprio autor sintetiza esse quadro ao afirmar que “[...] a performatividade funciona como uma tecnologia de controle que fabrica professores calculáveis, comparáveis e constantemente expostos a avaliações” (2012, p. 85). O trabalho pedagógico, conseqüentemente, passa a ser organizado por planilhas, rankings e evidências padronizadas, como se a complexidade do aprender coubesse em métricas lineares. Ao colocar essa concepção em contraste com a cultura gerencial, torna-se evidente a tensão entre dois projetos de escola: de um lado, a escola como espaço de formação histórica de sujeitos; de outro, a escola como organização eficiente que deve comprovar resultados a qualquer custo. Relatórios substituem narrativas, indicadores substituem experiências, e o tempo pedagógico, antes marcado por ritmos humanos, passa a obedecer ao cronômetro das plataformas. Em muitas redes, por exemplo, professores relatam que gastam mais horas alimentando sistemas do que planejando coletivamente suas aulas, o que revela uma inversão de prioridades que corrói o núcleo intelectual da profissão. Sendo assim, a accountability deixa de ser instrumento de transparência democrática e converte-se em mecanismo de pressão contínua, produzindo medo, competição e padronização.

Por outro lado, à medida que essa racionalidade gerencial se consolida, torna-se visível um segundo movimento, talvez ainda mais silencioso, que diz respeito à dataficação do ensino,

isto é, à conversão de gestos pedagógicos complexos em números, cliques, tempos de permanência, taxas de conclusão e gráficos de engajamento. O que antes era interpretado por meio da escuta atenta, da observação sensível da turma, da memória construída no convívio diário, passa a ser mediado por dashboards e relatórios automáticos que prometem neutralidade técnica. Quase sem perceber, a escola começa a confiar mais nos algoritmos do que no julgamento profissional do professor. Nesse cenário, como observa Selwyn (2014), a tecnologia educacional deixa de ser simples ferramenta e se converte em ideologia organizadora do pensamento pedagógico, ao sustentar a crença de que toda aprendizagem pode ser medida, prevista e otimizada, ao ponto de que “[...] a educação digital tende a redefinir problemas pedagógicos como questões técnicas de gestão de dados” (p. 62). Essa transformação, embora sedutora pelo discurso de precisão científica, empobrece a compreensão do ensinar, pois reduz a experiência educativa a indicadores de desempenho. Andrejevic explicita essa lógica de forma ainda mais incisiva ao afirmar que “[...] a coleta contínua de dados transforma cada interação em matéria-prima para controle e predição comportamental” (2019, p. 41), revelando que a vigilância não é efeito colateral, mas parte constitutiva do modelo de negócios das plataformas. Quando transposta para a educação, essa arquitetura de monitoramento permanente significa que cada acesso ao ambiente virtual, cada tarefa entregue, cada atraso ou ausência converte-se em informação comercializável. Diante desse cenário, estudantes tornam-se perfis, professores tornam-se produtores de dados, e o processo formativo passa a alimentar cadeias de valor que extrapolam o espaço escolar. Além disso, o poder decisório migra do coletivo docente para sistemas automatizados que sugerem intervenções “baseadas em evidências”, como se a singularidade das trajetórias pudesse ser antecipada por correlações estatísticas. Em consequência disso, a autonomia pedagógica vai sendo corroída não por proibições explícitas, mas por recomendações técnicas que se apresentam como incontestáveis. Tal dinâmica aprofunda a tese de que a plataformização reconfigura o próprio sentido do trabalho docente, deslocando-o do “campo interpretativo” para o “campo operacional”, do diálogo para o cálculo, do encontro humano para a interface, instaurando uma forma de gestão algorítmica que naturaliza a substituição do juízo profissional por métricas automáticas.

Na era digital, sistemas interativos de visualização coletam volumes de dados granulares sobre cada detalhe da atividade do usuário. Livros analógicos são infinitamente expressivos em seus próprios termos, mas comparativamente silenciosos em relação a seus leitores, enquanto e-books em plataformas digitais transmitem um fluxo contínuo de informações sobre onde, quando e como estão sendo lidos. Esses dados podem, por sua vez, ser incorporados ao processo produtivo. Gerar valor a partir dos dados dos

usuários significa encontrar maneiras de conectá-los ao motor do comércio, o que ajuda a explicar os imperativos de velocidade, eficiência, customização e predição que moldam a implementação de sistemas automatizados nas condições sociais contemporâneas (Andrejevic, 2019, p. 28, tradução nossa).

Além disso, quando se aprofunda a discussão acerca da vigilância digital que acompanha essa plataformização, torna-se impossível ignorar que o problema já não se restringe ao currículo ou à organização do trabalho, mas alcança o próprio estatuto ético da relação pedagógica, isto é, o modo como estudantes e professores passam a ser permanentemente observados, registrados e traduzidos em dados. A sala de aula, antes marcada por encontros imprevisíveis, conversas laterais, silêncios significativos e gestos difíceis de quantificar, converte-se, pouco a pouco, em um ambiente sensorizado, no qual cada clique, cada acesso, cada tempo de permanência na tela vira informação explorável. O que se apresenta como “acompanhamento personalizado” frequentemente encobre práticas de extração massiva de dados, que alimentam modelos de negócio baseados em predição comportamental. Zuboff inicia a crítica afirmando: “[...] o capitalismo de vigilância reivindica a experiência humana como matéria-prima gratuita para práticas comerciais de extração, previsão e venda” (2019, p. 94), evidenciando que não se trata apenas de tecnologia educacional, mas de um regime econômico que transforma vivências em ativos financeiros. Van Dijck, Poell e De Waal (2018, p. 33) colocam a questão de forma ainda mais incisiva ao registrar que “[...] as plataformas não são intermediárias neutras; elas moldam ativamente as interações sociais por meio de algoritmos, protocolos e modelos de negócios”, o que ajuda a compreender por que decisões pedagógicas passam a ser gradualmente condicionadas por dashboards, relatórios automáticos e recomendações algorítmicas. Aquilo que antes dependia do julgamento profissional do professor – perceber o cansaço de uma turma, ajustar o ritmo da explicação, alterar a estratégia diante de uma dificuldade inesperada – começa a ser substituído por sinais estatísticos e alertas do sistema. Em escolas que adotam learning analytics, por exemplo, estudantes são classificados por cores de risco, listas de probabilidade de evasão ou gráficos de engajamento, e o docente, pressionado por metas, sente-se compelido a seguir a lógica do software, ainda que ela contradiga sua experiência concreta. Instala-se, desse modo, uma “pedagogia orientada por dados”, na qual a confiança na sensibilidade humana é gradualmente deslocada para a autoridade do algoritmo, produzindo uma redefinição silenciosa da autonomia docente e um enfraquecimento do vínculo educativo como encontro ético entre sujeitos.

Ademais, ao conectar essa lógica de vigilância e mensuração contínua com a organização concreta do trabalho docente, percebe-se que a plataformização não apenas monitora o professor,

mas reestrutura materialmente o que ele faz, como faz e sob quais margens de decisão. A docência, historicamente associada à autoria intelectual, à elaboração de percursos didáticos próprios e à interpretação sensível das necessidades da turma, passa a ser fracionada em etapas técnicas: alguém planeja, outro produz conteúdo, outro corrige, outro responde fóruns²². Nesse arranjo, o professor deixa de ser sujeito do processo e se torna elo substituível de uma cadeia produtiva educacional. Essa “divisão técnica do trabalho pedagógico” guarda semelhança evidente com modelos industriais de racionalização, nos quais a fragmentação aumenta o controle e reduz a autonomia. Antunes (2006) já alertava que “[...] a lógica da reestruturação produtiva fragmenta as atividades, simplifica tarefas e converte trabalhadores em executores parciais de um processo que já não dominam” (p. 57), evidenciando como a perda de controle sobre o todo compromete também o sentido do próprio trabalho. No início de sua crítica à padronização curricular, Saviani (2021, p. 412) é ainda mais direto ao afirmar: “[...] quando o ensino se reduz a procedimentos técnicos prescritos externamente, esvazia-se sua dimensão formativa e histórica”, o que ajuda a compreender por que a substituição do planejamento docente por roteiros fechados produz mais do que eficiência administrativa, produz empobrecimento pedagógico. De forma bastante concreta, observa-se isso em sistemas nos quais o professor recebe aulas prontas em PDF, vídeos pré-gravados, avaliações automáticas e cronogramas inflexíveis, restando-lhe apenas cumprir etapas, registrar presença e alimentar a plataforma com dados. O gesto criador de selecionar exemplos locais, adaptar a linguagem à cultura da comunidade ou improvisar diante de uma dúvida inesperada vai sendo desencorajado, como se fosse desvio de padrão. Consolidasse, desse modo, uma docência operacional, treinada para seguir protocolos, e não para produzir conhecimento situado, o que enfraquece tanto a identidade profissional quanto a potência crítica da escola pública como espaço de formação humana ampla.

²² Se olharmos com atenção para esse arranjo do trabalho pedagógico, a cena já não lembra uma comunidade de aprendizagem, mas uma linha de montagem: a docência, antes marcada pela autoria intelectual, pela invenção cotidiana de percursos didáticos e pela escuta atenta das singularidades da turma, vai sendo repartida em tarefas estanques, quase mecânicas – alguém planeja, outro produz o material, outro corrige, outro responde fóruns, como se cada gesto pudesse ser isolado do sentido do todo. Nesse movimento, o professor deixa de ser sujeito do processo formativo para tornar-se operador de etapas, cumpridor de protocolos, peça substituível de um sistema previamente desenhado. A lógica que se instala é a da produtividade, do controle de tempo, das metas e indicadores, muito mais próxima do chão de fábrica do que da experiência viva da sala de aula. Assim, a escola passa a funcionar como empresa, regida por critérios de eficiência e redução de custos, transformando o trabalho educativo em serviço padronizado – cenário que dialoga diretamente com as críticas formuladas por Ricardo Antunes e Pinto, para quem a racionalidade empresarial fragmenta o fazer humano, esvazia a autonomia e converte trabalhadores em executores parciais de processos que já não controlam, produzindo, no caso da educação, uma docência serializada, cronometrada e progressivamente desumanizada. Ver referências.

Entretanto, ao deslocar o olhar da fragmentação das tarefas para o plano mais amplo das políticas públicas, torna-se evidente que essa reorganização do trabalho docente não surge por acaso, mas decorre de uma racionalidade de governo que toma a educação como campo estratégico de gestão por metas, indicadores e comparações permanentes. Assim, secretarias e redes escolares passam a operar como verdadeiros centros de controle, coletando números, estabelecendo rankings e convertendo o cotidiano pedagógico em relatórios trimestrais. O discurso da modernização administrativa, nesse cenário, vem sempre acompanhado de planilhas, dashboards e contratos de desempenho, como se a qualidade do ensino pudesse ser inteiramente capturada por métricas. Em termos conceituais, trata-se de uma mutação profunda: a escola deixa de ser compreendida como espaço público de formação humana e passa a ser administrada como organização produtiva, com metas de eficiência, cortes de custos e responsabilização individual. É nesse ponto que Dardot e Laval (2016, p. 281) observam que “[...] o neoliberalismo não é apenas uma política econômica, mas uma racionalidade que impõe a todos a norma da concorrência e da gestão empresarial de si”, iluminando o modo como professores passam a internalizar lógicas de produtividade, competindo por resultados e evidências de desempenho. Logo no início de sua análise crítica sobre reformas educacionais, Ball escreve: “[...] as políticas contemporâneas transformam a educação em objeto de gerenciamento, onde o que conta é o que pode ser medido e comparado” (1994, p. 63), reforçando a ideia de que o controle se dá menos por imposição direta e mais por instrumentos técnicos que parecem neutros. Desse modo, avaliações externas padronizadas, índices sintéticos de qualidade e contratos de gestão passam a orientar decisões curriculares, definindo o que deve ou não ser ensinado. Por exemplo, conteúdos que não entram nas provas oficiais tendem a ser marginalizados, enquanto habilidades mensuráveis ganham centralidade, ainda que empobrecem a experiência formativa. A autonomia docente vai sendo corroída de maneira silenciosa, não por proibições explícitas, mas pela pressão constante para alinhar-se aos indicadores. Em consequência disso, consolida-se um ambiente no qual o professor trabalha sob vigilância estatística contínua, ajustando sua prática não ao diálogo com os estudantes, mas às expectativas de desempenho institucional, o que redefine profundamente o sentido histórico da docência como prática intelectual, ética e política.

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega julgamentos, comparações e exposições como meios de controle, desgaste e mudança. Ela opera por meio da produção de informações, de indicadores e de medidas, bem como pelo estabelecimento de metas e referenciais de desempenho. As performances de sujeitos individuais ou de organizações funcionam como medidas de produtividade ou de resultados, ou como demonstrações de ‘qualidade’, ou ainda como ‘momentos’ de

promoção ou inspeção. Elas passam a representar, condensar ou simbolizar o valor, a qualidade ou o mérito de um indivíduo ou de uma organização dentro de um campo permanente de avaliação (Ball, 1994, p. 63, tradução nossa).

Por conseguinte, quando se examina a incorporação massiva de sistemas de learning analytics e de painéis preditivos no cotidiano escolar, percebe-se que a promessa de personalização do ensino esconde uma inversão silenciosa do princípio pedagógico: em vez de o professor interpretar a singularidade do estudante, é o algoritmo que passa a classificá-lo previamente segundo padrões estatísticos. Cada acesso à plataforma, cada atividade concluída, cada segundo de conexão é transformado em dado, e esse dado, posteriormente, retorna como diagnóstico automático que orienta decisões didáticas. A mediação humana, construída historicamente pelo diálogo, pela escuta e pelo reconhecimento do contexto social do aluno, cede espaço a modelos probabilísticos que tratam trajetórias educativas como curvas de desempenho. É nesse horizonte que Selwyn (2014) adverte que “[...] a tecnologia educacional raramente é neutra; ela carrega visões de mundo específicas sobre eficiência, controle e padronização” (p. 39), o que nos ajuda a compreender por que a digitalização tende a favorecer soluções centralizadas, facilmente monitoráveis, em detrimento de práticas pedagógicas abertas e criativas. Andrejevic (2013, p. 17) afirma: “[...] quanto mais dados coletamos, mais acreditamos que podemos governar comportamentos por meio de previsões automatizadas”, indicando que a confiança irrestrita na quantificação produz uma espécie de fetichismo do número. Desse modo, relatórios de engajamento, mapas de calor, taxas de conclusão e índices de risco de evasão passam a ter mais autoridade que a própria percepção do professor sobre sua turma. Em muitos ambientes virtuais, estudantes são rotulados automaticamente como “em risco” ou “de baixo desempenho” com base em cliques insuficientes, ignorando fatores como trabalho, transporte precário ou responsabilidades familiares. O dado descontextualizado substitui a compreensão concreta da vida do educando, e o professor é pressionado a agir segundo recomendações padronizadas, como enviar mensagens automáticas ou aplicar trilhas corretivas pré-definidas. O julgamento profissional vai sendo progressivamente deslegitimado, enquanto a autoridade técnica do sistema se impõe como critério supremo de verdade pedagógica, estreitando ainda mais os espaços de autonomia e de responsabilidade ética na docência.

Ao mesmo tempo, quando se observa a entrada agressiva das chamadas edtechs no interior das redes públicas de ensino, percebe-se que a plataformização não é apenas um fenômeno técnico, mas, sobretudo, econômico e político, atravessado por contratos, investimentos, fundos de capital de risco e expectativas de retorno financeiro. A educação, que historicamente se

constituiu como direito social e dever do Estado, passa a ser apresentada como nicho de mercado promissor, capaz de gerar lucros a partir da venda de licenças, assinaturas, pacotes curriculares e serviços de gestão. Aquilo que antes era compreendido como política pública vai sendo progressivamente reconfigurado como oportunidade de negócio. Não apenas a infraestrutura tecnológica, mas também o próprio conteúdo pedagógico torna-se mercadoria, organizado em módulos padronizados, facilmente replicáveis e escaláveis. Nesse horizonte, a lógica da plataforma se impõe como modelo dominante: quanto mais usuários, mais dados; quanto mais dados, mais valor econômico. É nesse sentido que Srnicek, ao analisar o capitalismo contemporâneo, registra que “[...] as plataformas tornaram-se a forma organizacional dominante da economia digital, operando por meio da extração e da monetização sistemática de dados” (2017, p. 48), evidenciando que o coração do negócio não é educar, mas capturar informação. Logo no início de sua crítica ao empresariamento da escola, Apple afirma: “[...] quando a educação é reorganizada segundo princípios corporativos, a democracia escolar cede lugar à lógica da concorrência e da eficiência” (2012, p. 71), mostrando como a adoção de parcerias público-privadas altera o próprio sentido do que se entende por bem comum. Redes de ensino passam a contratar sistemas completos denominados de “chave na mão”, que incluem currículo, avaliação, formação docente e gestão de dados, transferindo a empresas privadas decisões historicamente construídas no âmbito pedagógico coletivo. Como se vê, o professor deixa de participar da elaboração curricular e se torna consumidor de produtos educacionais prontos, limitando-se a aplicá-los conforme o manual. Soma-se a isso, a dependência tecnológica que cria vínculos de longo prazo, dificultando alternativas autônomas e reforçando a subordinação às lógicas empresariais. Logo, consolida-se uma financeirização silenciosa da educação pública, na qual a escola passa a funcionar como plataforma de circulação de capitais e dados, deslocando o foco da formação humana para a rentabilidade operacional e reconfigurando profundamente as bases materiais e simbólicas do trabalho docente.

Nesse contexto mais amplo, torna-se inevitável refletir sobre o modo como tais transformações repercutem diretamente na identidade profissional do professor, isto é, na forma como ele se percebe, se reconhece e é reconhecido socialmente. A docência, que por décadas foi concebida como atividade intelectual complexa, atravessada por escolhas éticas, decisões curriculares e responsabilidade política, começa a ser narrada por discursos gerenciais como simples mediação técnica ou facilitação de conteúdos. Não apenas as condições objetivas de trabalho se alteram, mas também a linguagem que nomeia a profissão, e essa mudança semântica,

embora pareça sutil, produz efeitos profundos. Quando o professor passa a ser chamado de tutor, monitor, facilitador ou instrutor de plataforma, o que se dilui é precisamente a densidade histórica do ofício. Dito isso, a desprofissionalização simbólica precede e legitima a precarização material. É nessa direção que Freire, ao discutir a dignidade política do ensinar, sustenta que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas um ato de intervenção no mundo” (1996, p. 98), lembrando-nos de que a docência implica posicionamento crítico e responsabilidade social, e não mera execução de tarefas prescritas. Saviani afirma: “[...] a função do professor constitui-se como trabalho intelectual que organiza o acesso sistemático ao saber produzido socialmente” (2005, p. 63), reforçando que reduzir o docente a operador técnico significa romper com a própria razão de ser da escola. Quando plataformas impõem roteiros fechados, trilhas automáticas e respostas padronizadas, o que está em jogo não é apenas eficiência didática, mas a própria possibilidade de o professor agir como sujeito pensante do processo educativo. Em situações concretas, observa-se que muitos docentes deixam de elaborar projetos próprios ou propor debates contextualizados porque o sistema exige cumprimento estrito de cronogramas digitais, o que gera sensação de esvaziamento profissional. A experiência de ensinar perde seu caráter criativo e reflexivo, aproximando-se de um trabalho repetitivo, monitorado e substituível. A identidade docente sofre deslocamento significativo, passando de autor do currículo a executor de comandos, o que compromete não apenas a autonomia individual, mas também a função social da escola como espaço de produção crítica de sentidos coletivos.

A curiosidade do estudante às vezes pode abalar a certeza do professor. Por isso é que, ao limitar a curiosidade do aluno, a sua expressividade, o professor autoritário limita a sua também. Muitas vezes, por outro lado, a pergunta que o aluno, livre para fazê-la, faz sobre um tema, pode colocar ao professor um ângulo diferente, do qual lhe será possível aprofundar mais tarde uma reflexão mais crítica. É isso que venho tentando fazer ao longo de minha vida de professor. Não diria que a forma como trabalho seja a única ou a melhor. É a forma que me agrada. Mais que me agrada, simplesmente, nela ou através dela me sinto em coerência com a minha opção política²³ (Freire, 1985, p. 78).

²³ A reflexão de Paulo Freire evidencia que a docência se constitui como prática intelectual, dialógica e politicamente situada, na qual o professor aprende, interpreta e reconstrói o conhecimento em interação viva com os estudantes. Ao afirmar que limitar a curiosidade discente implica igualmente limitar a própria capacidade crítica do educador e ao reconhecer o ensinar como coerência com uma opção política, Freire reforça que o trabalho docente não se reduz a execução de tarefas prescritas, mas envolve julgamento, autoria e posicionamento ético diante do mundo. Essa compreensão sustenta a crítica à desprofissionalização simbólica promovida pela linguagem gerencial e pelas plataformas padronizadas, mostrando que transformar o professor em mero facilitador técnico significa esvaziar a dimensão reflexiva, criadora e histórica que funda a identidade profissional docente. Ver referências.

Dando sequência ao argumento anteriormente desenvolvido – sobretudo à ideia de que a identidade docente vem sendo tensionada pela redução técnica do seu papel –, torna-se necessário deslocar o olhar da denúncia para o campo das resistências concretas, pois, ainda que a racionalidade tecnocrática neoliberal pareça totalizante, ela nunca se instala sem fricções, brechas e reapropriações. Ao mesmo tempo em que plataformas tentam padronizar condutas, professores reinventam usos, subvertem roteiros, adaptam conteúdos às realidades locais, constroem coletivos de apoio e mantêm viva a dimensão política do ensinar. Deve esclarecer que, a tecnologia não é destino inevitável, mas território em disputa, atravessado por escolhas éticas e decisões pedagógicas. Historicamente, toda inovação técnica na educação foi apropriada de maneiras distintas conforme os projetos em jogo, e, por isso, a questão central não é “[...] usar ou não usar”, mas “[...] a serviço de quê e de quem”. Nessa direção, Freire (1997) já advertia que “[...] não há prática educativa neutra; toda ação pedagógica implica uma opção, um compromisso com determinado projeto de sociedade” (p. 37), o que nos lembra de que mesmo o uso de um ambiente virtual pode tanto reforçar controle quanto ampliar diálogo, dependendo da intencionalidade docente. Apple explicita essa dimensão conflitiva ao afirmar: “[...] as escolas são espaços de luta cultural nos quais diferentes grupos disputam significados, conhecimentos e formas de poder” (2011, p. 102), reforçando que a educação nunca é mero campo técnico, mas arena política. Quando professores utilizam ferramentas digitais para promover debates críticos, projetos interdisciplinares, produção autoral de estudantes ou articulações comunitárias, eles deslocam a lógica da plataforma, convertendo-a em instrumento pedagógico, e não em mecanismo de subordinação. À medida que tais experiências se multiplicam – como fóruns autogestionados, produção colaborativa de materiais, currículos construídos coletivamente –, evidencia-se que a autonomia docente pode sobreviver e até se fortalecer em ambientes digitais, desde que haja consciência crítica e organização coletiva. A resistência, desse modo, não assume apenas a forma de recusa, mas também de criação, de reinvenção cotidiana do trabalho, reafirmando a docência como prática intelectual e política, mesmo em contextos adversos.

Além disso, quando se observa mais de perto o cotidiano das escolas que buscam caminhos alternativos, percebe-se que a resistência à platformização não se limita a uma postura teórica, mas se concretiza em práticas miúdas, persistentes e profundamente pedagógicas, como o planejamento coletivo entre pares, a produção autoral de materiais didáticos contextualizados e a construção de currículos que dialogam com a vida concreta dos estudantes. A autonomia docente deixa de ser abstração normativa e passa a ser exercício cotidiano de decisão

compartilhada, no qual o professor recupera o controle sobre o tempo, o conteúdo e o sentido do que ensina. Não apenas se utiliza a tecnologia, mas se redefine sua função, deslocando-a do controle para a colaboração. É nesse ponto que Saviani (2005) assinala que “[...] o trabalho pedagógico exige mediação consciente, planejamento intencional e domínio crítico do conteúdo” (p. 79), lembrando que o ensino não pode ser terceirizado a pacotes prontos sem comprometer sua finalidade formativa. Quando o coletivo docente se reúne para decidir estratégias, adaptar plataformas ou mesmo recusar determinadas imposições tecnológicas, ele reafirma a docência como atividade intelectual e estratégica, e não como execução de comandos externos. Giroux afirma: “[...] os professores devem ser compreendidos como intelectuais transformadores, capazes de produzir cultura e questionar relações de poder” (2011, p. 34), indicando que a força política da docência reside justamente na capacidade de interpretar criticamente o mundo e agir sobre ele. Ao aproximar essa perspectiva das experiências concretas, percebe-se que reuniões pedagógicas, grupos de estudo, projetos interdisciplinares e fóruns de decisão coletiva tornam-se espaços privilegiados de reconstrução da profissão, pois neles se exercita o julgamento profissional e se compartilha responsabilidade ética. Em muitas escolas públicas, por exemplo, equipes docentes têm utilizado ambientes digitais livres, repositórios colaborativos e softwares abertos para construir materiais próprios, evitando dependência de soluções comerciais e fortalecendo a soberania pedagógica. A tecnologia deixa de ser comando verticalizado e passa a ser ferramenta apropriada criticamente pelo coletivo. Em função disso, o professor volta a ocupar o centro do processo educativo como autor, pesquisador e agente público, recuperando a dimensão criadora do seu trabalho e reconstituindo laços de solidariedade profissional que se opõem à fragmentação imposta pelo modelo empresarial.

Por conseguinte, ao avançar nessa reflexão, torna-se evidente que a defesa da docência crítica passa necessariamente por uma formação que não apenas ensine a operar tecnologias, mas que possibilite compreendê-las histórica e politicamente, isto é, que permita ao professor enxergar os dispositivos digitais como construções sociais atravessadas por interesses econômicos, ideológicos e culturais. Sem essa mediação teórica, corre-se o risco de naturalizar a plataforma como solução inevitável, quando, na verdade, ela é apenas uma entre muitas possibilidades técnicas. Logo, a formação continuada precisa deslocar o foco do treinamento instrumental para a problematização do próprio sentido da tecnologia na escola. Não apenas aprender a clicar, mas aprender a perguntar: quem controla o sistema, que dados são coletados, quais decisões são automatizadas, quais práticas são invisibilizadas. Nesse horizonte, como lembra Freire (2014), a

educação exige consciência crítica, pois “[...] quanto mais assumimos uma postura ingênua diante da realidade, mais facilmente nos adaptamos a ela” (p. 54), advertindo que a aceitação acrítica das inovações pode reforçar dependências. Desse modo, formar professores para o uso crítico das tecnologias significa capacitá-los a decidir quando usar, como usar e, inclusive, quando recusar determinadas ferramentas. No início da própria crítica ao fetichismo tecnológico, Selwyn registra: “[...] precisamos perguntar não apenas o que a tecnologia faz pela educação, mas o que ela faz com a educação” (2012, p. 12), deslocando o debate da eficiência para as consequências sociais e pedagógicas. Ao incorporar essa perspectiva, cursos de formação podem incluir análise de contratos com edtechs, discussão sobre privacidade de dados, estudo de softwares livres e reflexão ética sobre algoritmos, fortalecendo a autonomia profissional. Em muitas redes, por exemplo, grupos de professores têm desenvolvido oficinas colaborativas nas quais exploram alternativas abertas, constroem materiais próprios e avaliam criticamente plataformas comerciais, criando repertório técnico sem abrir mão do juízo pedagógico. A tecnologia, assim sendo, deixa de ser fetiche e passa a ser objeto de escolha consciente. Sob essa perspectiva, consolida-se uma postura docente mais segura, capaz de dialogar com o digital sem submeter-se a ele, preservando a centralidade do projeto educativo e reafirmando o professor como sujeito que interpreta, decide e transforma sua prática à luz de compromissos éticos e políticos mais amplos.

Seguindo essa linha de raciocínio, devem ser empreendidas tentativas coordenadas para ‘capturar’ os entendimentos de senso comum que cercam a educação e a tecnologia, possibilitando uma consciência pública crítica ampliada. Um passo inicial, nesse sentido, seria incentivar o maior número possível de pessoas, nos mais diversos contextos, a se envolverem na definição dos rumos da tecnologia educacional, por meio do desenvolvimento e da promoção de um discurso democratizado acerca das capacidades e das finalidades da tecnologia digital na educação. Há muitos aspectos da tecnologia educacional que atualmente permanecem pouco divulgados e pouco discutidos, mas que precisam ser trazidos para o centro do debate. Essas conversas devem ser ampliadas de modo a abranger uma série de questões contemporâneas relacionadas à filosofia moral e à ética da tecnologia educacional²⁴ (Selwyn, 2012, p. 169, tradução nossa).

De igual maneira, ao pensar a docência como prática intelectual e pública, torna-se indispensável recuperar o sentido do professor como sujeito que interpreta o mundo, produz

²⁴ A passagem reforça a argumentação ao sustentar que a tecnologia educacional não deve ser tratada como ferramenta neutra ou meramente operacional, mas como campo de disputa ética, política e social que exige participação crítica, debate público e problematização coletiva. Ao defender a democratização das decisões sobre finalidades, usos e implicações das tecnologias, o autor legitima a necessidade de uma formação docente voltada à compreensão histórica e política dos dispositivos digitais, deslocando o foco do treinamento técnico para a consciência crítica. Ver referências.

conhecimento e intervém no debate democrático, e não apenas como executor de currículos prescritos por sistemas externos. Essa perspectiva desloca radicalmente o lugar do educador, pois o recoloca no centro das disputas simbólicas sobre que saberes são legítimos, que narrativas merecem espaço e que projetos de sociedade a escola deve cultivar. A resistência à plataformização passa também pela reafirmação do professor como intelectual comprometido com o bem comum, alguém que não apenas ensina conteúdos, mas problematiza realidades, questiona injustiças e constrói sentidos coletivos. Não apenas transmite, mas interpreta; não apenas cumpre metas, mas assume posicionamentos. Nesse horizonte, é possível retomar a ideia de que o trabalho docente envolve elaboração crítica e responsabilidade histórica. É o que se percebe quando Apple (1999) observa que “[...] o currículo nunca é neutro, ele expressa escolhas culturais e políticas sobre o que deve contar como conhecimento” (p. 45), lembrando que cada decisão pedagógica implica disputa de poder. Retirar do professor a possibilidade de decidir sobre o currículo significa também silenciar sua voz intelectual. No início da própria defesa de uma pedagogia comprometida com a transformação social, hooks afirma: “[...] ensinar é um ato de amor e de coragem, um compromisso com a liberdade dos estudantes” (2013, p. 22), reforçando que a docência ultrapassa a técnica e se inscreve no campo ético-afetivo das relações humanas. Ao articular essa concepção com o contexto contemporâneo, percebe-se que nenhuma plataforma é capaz de substituir o vínculo construído na presença, na escuta atenta, no reconhecimento da história de cada aluno. Experiências de rodas de conversa, projetos comunitários, assembleias de classe e debates críticos mostram que o núcleo da aprendizagem reside na interação viva, algo que não pode ser reduzido a interfaces digitais. Logo, a valorização do professor como intelectual público significa também defender tempo para estudo, condições dignas de trabalho e participação efetiva nas decisões escolares, pois sem essas bases materiais a autonomia torna-se retórica vazia. Em consequência disso, fortalecer a identidade crítica da docência aparece como condição indispensável para que a escola permaneça como espaço de formação democrática e não se converta em simples centro de distribuição de conteúdos padronizados.

Por sua vez, ao deslocar a discussão para o campo das políticas públicas, percebe-se que a defesa de uma docência crítica não pode repousar apenas na vontade individual dos professores, pois, sem condições estruturais adequadas, toda autonomia corre o risco de tornar-se heroísmo solitário. Dito isso, torna-se imprescindível articular resistência pedagógica com luta coletiva por carreira, salário digno, tempo de planejamento e participação efetiva nas decisões institucionais. Não apenas a prática em sala de aula, mas também a arquitetura das políticas educacionais precisa

ser repensada, de modo a garantir que o professor tenha condições reais de estudar, pesquisar e construir coletivamente o currículo. Em outras palavras, a autonomia exige base material. Nesse sentido, Saviani já advertia que “[...] a organização do trabalho escolar é condição decisiva para que o ensino cumpra sua função social de transmissão crítica do conhecimento” (2008, p. 121), o que significa que precarizar a carreira docente é, ao mesmo tempo, fragilizar o próprio projeto democrático de educação. Planos de carreira consistentes, concursos públicos, jornadas que incluam horas de estudo e espaços institucionais de deliberação não são privilégios corporativos, mas requisitos pedagógicos fundamentais. Sobre a análise do mundo do trabalho contemporâneo, Antunes (2018, p. 19) registra: “[...] a flexibilização e a precarização tornam-se estratégias centrais de gestão, dissolvendo direitos e fragmentando coletivos”, evidenciando como a instabilidade laboral corrói a possibilidade de ação crítica. Ao trazer essa reflexão para o campo educacional, percebe-se que contratos temporários, terceirizações e metas individualizadas produzem isolamento e competição, enfraquecendo a solidariedade entre docentes. Professores submetidos a múltiplos vínculos e cargas horárias excessivas dificilmente conseguem participar de reuniões pedagógicas, planejar coletivamente ou investir em formação continuada. A lógica da eficiência imediata acaba sabotando a própria qualidade do ensino que promete melhorar. Em função disso, a luta por políticas públicas estruturantes – financiamento adequado, gestão democrática, estabilidade profissional e participação docente nas decisões tecnológicas – emerge como dimensão inseparável da defesa da escola pública como espaço de formação integral, reafirmando que a docência crítica depende tanto de convicções éticas quanto de condições concretas de trabalho.

Sob essa perspectiva, torna-se igualmente necessário recolocar no centro do debate o valor do vínculo humano, do diálogo presencial e da experiência compartilhada como elementos insubstituíveis do processo educativo, pois, embora as tecnologias ampliem possibilidades comunicativas, nenhuma interface digital é capaz de reproduzir a densidade ética do encontro entre sujeitos concretos. À medida que plataformas prometem mediações rápidas, síncronas e automatizadas, corre-se o risco de esquecer que aprender envolve afetos, conflitos, silêncios, gestos e olhares que escapam à lógica do clique. Não apenas se transmite informação, mas se constroem relações de confiança que sustentam o desejo de aprender. Nessa direção, Freire (1992) lembra que “[...] ninguém educa ninguém sozinho, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p. 68), reforçando que a aprendizagem nasce da partilha e da presença, e não da mera conexão técnica. Reduzir a educação a fluxos digitais significa

empobrecer sua dimensão ontológica, esvaziando o espaço de convivência que caracteriza a escola como comunidade. Giroux destaca que “[...] a pedagogia crítica começa quando reconhecemos que a sala de aula é um espaço de relações vivas, carregadas de memória, identidade e conflito” (2011, p. 58), indicando que o conhecimento emerge do diálogo situado, e não de pacotes padronizados. Ao articular essa compreensão com práticas cotidianas, percebe-se que rodas de conversa, projetos interdisciplinares, assembleias estudantis, debates coletivos e momentos de escuta constituem experiências formativas que nenhuma plataforma consegue automatizar. Por exemplo, quando um professor interrompe o planejamento para acolher um problema trazido por um aluno ou reorganiza a aula diante de uma tensão social vivida pela comunidade, ele exerce uma sensibilidade ética impossível de programar em algoritmos. Assim sendo, defender a presença e o diálogo não significa rejeitar a tecnologia, mas subordinar seu uso à centralidade das relações humanas. A escola, neste sentido, reafirma sua natureza de espaço público de convivência democrática, no qual o professor atua como mediador de encontros e sentidos, preservando a dimensão relacional que sustenta a formação integral dos estudantes.

[...] o diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial. E já que o diálogo é o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar, este diálogo não pode reduzir-se a depositar ideias em outros. Não pode também converter-se num simples intercâmbio de ideias, ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 1979, p. 43).

Desse modo, ao avançar para a dimensão das práticas colaborativas e democráticas, percebe-se que a resistência à racionalidade tecnocrática não se consolida apenas em gestos individuais, mas, sobretudo, na construção de coletivos docentes capazes de pensar, decidir e agir em conjunto. Afinal, quando o trabalho pedagógico é compartilhado, ele deixa de ser vulnerável às imposições externas e passa a ganhar densidade política, pois decisões curriculares, escolhas metodológicas e usos tecnológicos tornam-se fruto de deliberação coletiva, e não de ordens verticais. O planejamento integrado, os conselhos escolares ativos, as assembleias pedagógicas e os grupos de estudo permanentes funcionam como espaços de produção de autonomia concreta, onde o professor recupera a condição de autor e coautor do projeto educativo. Não apenas se executa o que vem pronto, mas se cria, se adapta, se debate, se contesta. Nesse horizonte, Saviani (2021) assinala que “[...] a escola cumpre sua função social quando organiza conscientemente o trabalho educativo, articulando teoria, prática e participação coletiva” (p. 233), evidenciando que

a gestão democrática não é adorno administrativo, mas fundamento pedagógico. Apple escreve: “[...] a democratização da escola depende da capacidade de professores atuarem como comunidade crítica, e não como técnicos isolados” (2011, p. 136), reforçando que a fragmentação profissional interessa justamente aos modelos de controle. Quando se observa experiências concretas – como elaboração coletiva de currículos locais, uso de softwares livres mantidos por redes colaborativas ou decisões conjuntas sobre adoção de plataformas –, nota-se que o compartilhamento de responsabilidades fortalece a identidade docente e amplia a capacidade de resistência. Dito isso, escolas que discutem coletivamente contratos com empresas tecnológicas conseguem estabelecer limites, negociar condições ou optar por alternativas públicas, evitando dependências estruturais. A colaboração transforma-se em estratégia política, pois protege a autonomia profissional e amplia o poder de decisão sobre os rumos do ensino. Sob tais condições, consolida-se a compreensão de que a docência crítica é necessariamente prática coletiva, sustentada por vínculos solidários e processos democráticos que recolocam o professor no centro das escolhas pedagógicas e institucionais.

Neste sentido, ao reunir essas múltiplas dimensões – autonomia profissional, formação crítica, vínculo humano, organização coletiva e políticas públicas estruturantes –, torna-se possível vislumbrar um horizonte propositivo em que a escola se reafirma como espaço de formação integral, e não como simples plataforma de entrega de conteúdos. A crítica à plataformização não desemboca em nostalgia ou recusa tecnológica, mas em um projeto alternativo de educação comprometido com a emancipação intelectual e com a democracia social. Em vez de ambientes padronizados que distribuem módulos prontos, imagina-se uma escola viva, aberta ao território, articulada com a comunidade, capaz de produzir conhecimento situado e de acolher a diversidade das experiências humanas. Não apenas transmitir competências, mas formar sujeitos históricos, críticos e solidários. Nesse sentido, Freire já indicava que “[...] a educação é prática de liberdade na medida em que possibilita aos sujeitos ler o mundo e agir sobre ele” (2011, p. 29), o que recoloca o processo educativo no campo da transformação social, e não da mera adaptação técnica. Por essa via, qualquer tecnologia que se pretenda educativa precisa submeter-se a esse princípio maior, funcionando como meio e jamais como fim. Santomé registra: “[...] a escola democrática deve priorizar a formação de cidadãos críticos, capazes de compreender e intervir nas estruturas sociais que os cercam” (2013, p. 64), reforçando que o objetivo central do ensino não pode ser reduzido a eficiência operacional. Ao articular essa concepção com o debate contemporâneo, percebe-se que políticas públicas orientadas por financiamento adequado,

valorização docente, gestão participativa e soberania tecnológica constituem caminhos concretos para sustentar práticas pedagógicas emancipatórias. Investimentos em infraestrutura pública, desenvolvimento de plataformas abertas e participação efetiva de professores nas decisões tecnológicas permitem que o digital seja apropriado criticamente, sem subordinação a interesses mercantis. Partindo dessa análise, a docência se consolida como prática política, ética e intelectual, capaz de dialogar com as tecnologias sem perder sua centralidade humana. A escola recupera sua função histórica de espaço de convivência democrática e produção de sentidos coletivos, afirmando-se como lugar de formação integral e de construção de futuros possíveis.

Além disso, quando se observa com mais atenção o cotidiano escolar concreto – a sala cheia, o barulho do corredor, o planejamento feito às pressas entre uma aula e outra, o cansaço acumulado de quem ensina e, ainda assim, insiste – percebe-se que a defesa de uma docência crítica não nasce de abstrações teóricas isoladas, mas de experiências materiais de trabalho que pedem sentido, reconhecimento e participação real nas decisões pedagógicas. A tecnologia, nesse cenário, deixa de ser promessa mágica e passa a ser problema político: quem decide seu uso, quem lucra com ela, quem controla os dados, quem define o ritmo do trabalho docente. É justamente nessa encruzilhada que se impõe a necessidade de reapropriação consciente, coletiva e pedagógica das ferramentas digitais, para que sirvam ao projeto formativo da escola e não o contrário. Como já alertava Apple, ao discutir as disputas em torno do conhecimento escolar, “[...] o currículo nunca é neutro; ele expressa escolhas políticas sobre que saberes são legítimos e que sujeitos são autorizados a falar” (2006, p. 45), o que nos leva a compreender que também as plataformas, os algoritmos e os materiais digitais carregam intencionalidades semelhantes. E, de modo ainda mais incisivo, tem-se em Saviani (2011, p. 80): “[...] a função social da escola é socializar o saber sistematizado, permitindo que os trabalhadores se apropriem criticamente do patrimônio cultural da humanidade”, lembrando que a centralidade do trabalho docente reside na mediação consciente do conhecimento, e não na simples operação de dispositivos técnicos. Quando professores se organizam para planejar coletivamente, adaptam recursos digitais às realidades locais, produzem materiais próprios e recusam pacotes pedagógicos fechados, eles não estão apenas escolhendo métodos didáticos, mas afirmando uma posição ética diante da mercantilização da educação. Desse gesto cotidiano, quase silencioso, brota uma “pedagogia de resistência” que devolve à escola sua densidade humana, reafirma o professor como intelectual público e sustenta, com firmeza, a ideia de que ensinar continua sendo um ato político, relacional e profundamente emancipador.

O currículo nunca é simplesmente um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, a seleção de alguém, a visão de algum grupo sobre o que conta como conhecimento legítimo. É produzido a partir de conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam uma coletividade. Assim, a questão nunca é apenas qual conhecimento é mais valioso, mas de quem é o conhecimento considerado mais valioso e quem tem o poder de decidir (Apple, 1999, p. 47, tradução nossa).

No entanto, quando se amplia o olhar para além do fascínio técnico que costuma envolver tablets, plataformas adaptativas e sistemas de gestão por dados, torna-se evidente que a tecnologia educacional não constitui um destino inevitável, quase natural, como frequentemente sugerem discursos empresariais, mas sim um território de disputa simbólica e material, atravessado por interesses econômicos, políticas públicas e concepções divergentes de formação humana. Nesse sentido, cada software adotado, cada contrato firmado com fundações privadas, cada pacote “pronto” de conteúdos digitais, carrega uma determinada visão de aluno, de professor e de conhecimento, muitas vezes reduzindo o ensino a métricas de desempenho e transformando o trabalho pedagógico em mera execução de protocolos. Ball (2012) explicita essa racionalidade ao afirmar que “[...] as tecnologias de performatividade convertem o trabalho docente em resultados mensuráveis, deslocando o sentido ético da educação para indicadores de produtividade” (2012, p. 37), formulação que ajuda a compreender por que tantos professores se sentem pressionados por metas, rankings e relatórios, como se ensinar fosse equivalente a alimentar planilhas. Giroux (2011, p. 121), já advertia: “[...] a pedagogia é sempre uma prática moral e política, pois molda modos de ver o mundo e de agir nele”, lembrando que a adesão acrítica a aparatos tecnológicos pode, silenciosamente, esvaziar essa dimensão formativa mais ampla. Quando a escola aceita sem debate plataformas que padronizam aulas ou algoritmos que decidem percursos de aprendizagem, corre o risco de terceirizar o próprio juízo pedagógico, enfraquecendo a autonomia docente e a inteligência coletiva do corpo escolar. Logo, educadores ao analisarem criticamente essas ferramentas, deve adaptá-las às necessidades locais, criando usos imprevistos e mantendo o planejamento nas mãos do coletivo; assim, a tecnologia deixa de comandar e passa a servir, tornando-se meio e não fim, instrumento e não direção, o que preserva a centralidade do encontro humano e devolve à docência sua potência reflexiva e transformadora.

Assim, à medida que se costuram todas essas dimensões – resistência cotidiana, apropriação crítica das tecnologias, fortalecimento do planejamento coletivo, defesa do vínculo humano e construção de políticas estruturantes – torna-se possível compreender a docência não

como função técnica, mas como prática histórica de intervenção no mundo, carregada de intencionalidade ética e compromisso público, algo que se materializa nos gestos simples do dia a dia escolar, na roda de conversa que substitui a aula expositiva, na avaliação formativa construída em diálogo, no currículo que incorpora memórias locais e saberes comunitários. Nesse horizonte, a escola deixa de operar como plataforma de entrega de conteúdos e passa a constituir-se como espaço de encontro, conflito produtivo, escuta e criação compartilhada, onde o professor assume o papel de intelectual público, alguém que interpreta a realidade, problematiza injustiças e organiza coletivamente respostas pedagógicas. Além disso, ao enfatizar a dimensão afetiva e relacional do ato de ensinar, hooks inicia sua formulação com clareza política: “[...] a sala de aula pode ser um espaço de liberdade quando professores e estudantes se reconhecem como sujeitos inteiros, capazes de pensar, sentir e transformar” (2013, p. 39), perspectiva que amplia o sentido de presença, cuidado e diálogo como fundamentos de uma pedagogia verdadeiramente democrática. Defender carreira digna, tempo de estudo, gestão participativa e formação crítica contínua não constitui reivindicação corporativa, mas condição concreta para que essa prática emancipadora exista de fato, pois sem estabilidade, sem voz e sem reconhecimento social, a docência tende a ser capturada por lógicas instrumentais que empobrecem o trabalho pedagógico. Ao afirmar alternativas – cooperação em vez de competição, reflexão em vez de mera execução, comunidade em vez de isolamento – consolida-se a compreensão de que educar é ato político no melhor sentido do termo, isto é, escolha consciente por produzir mundos mais justos, mais dialógicos e mais humanos.

CONCLUSÃO

Antes de qualquer síntese apressada, importa reconhecer que o percurso investigativo realizado ao longo deste trabalho evidenciou, de maneira consistente e progressiva, que a chamada modernização tecnológica da educação não se apresenta como fenômeno neutro ou meramente instrumental, mas como parte de uma reorganização estrutural mais ampla do próprio sentido da escola e do trabalho docente. À medida que as plataformas digitais passam a organizar currículos, ritmos de ensino, formas de avaliação e registros de desempenho, o espaço pedagógico deixa de ser prioritariamente um território de encontro humano e deliberação coletiva para converter-se, pouco a pouco, em ambiente operacional regulado por protocolos, dashboards e métricas. Assim, aquilo que historicamente se constituiu como prática intelectual, relacional e

ética vai sendo gradualmente traduzido em fluxos de tarefas padronizadas, indicadores de produtividade e relatórios de eficiência. Nesse movimento, o professor já não é convocado a interpretar contextos, criar mediações ou reinventar percursos formativos, mas, sobretudo, a cumprir scripts previamente definidos por sistemas técnicos, o que sinaliza uma transformação qualitativa da docência em direção a funções executivas e monitoradas, deslocando seu núcleo formativo para a lógica do gerenciamento.

Além disso, quando observamos os modos de gestão educacional analisados na pesquisa, percebe-se que a incorporação das plataformas vem acompanhada de um vocabulário empresarial que redefine o próprio horizonte simbólico da escola. Termos como desempenho, metas, evidências, resultados e accountability passam a ocupar o centro das decisões, enquanto categorias historicamente vinculadas à formação humana – diálogo, emancipação, criticidade, vínculo – tornam-se periféricas ou tratadas como acessórios discursivos. Desse modo, consolida-se uma racionalidade que compreende estudantes como usuários, aprendizagem como produto mensurável e ensino como serviço escalável, o que não apenas altera a organização institucional, mas também reconfigura expectativas subjetivas sobre o que significa ser professor. O trabalho pedagógico passa a ser permanentemente auditado, comparado e ranqueado, criando um ambiente de pressão contínua que incentiva a conformidade técnica e desencoraja experimentações críticas, instaurando uma cultura de performatividade que corrói a confiança profissional e substitui o julgamento docente por algoritmos e métricas automáticas.

Convém observar, ainda, que a dataficação do ensino – fenômeno amplamente examinado ao longo do texto – introduz uma camada adicional de controle que ultrapassa a mera digitalização de procedimentos. Cada interação registrada, cada clique, cada tempo de permanência converte-se em dado analisável, compondo perfis de comportamento que passam a orientar decisões curriculares e administrativas. Com isso, a avaliação deixa de ser processo interpretativo conduzido por sujeitos e transforma-se em cálculo estatístico produzido por sistemas de learning analytics, naturalizando a ideia de que números falam por si mesmos. Entretanto, ao priorizar aquilo que é facilmente mensurável, essas ferramentas tendem a invisibilizar dimensões fundamentais da experiência educativa – afeto, conflito, criatividade, pertencimento –, reduzindo a complexidade da aprendizagem a gráficos simplificados. Tal redução empobrece o trabalho pedagógico, pois desloca o foco do acompanhamento qualitativo para o monitoramento quantitativo, restringindo a autonomia do professor e enfraquecendo sua capacidade de leitura contextualizada das necessidades dos estudantes.

Ao mesmo tempo, os achados também indicaram que essa reorganização não ocorre apenas no plano técnico, mas atinge diretamente a identidade profissional docente. A substituição simbólica do professor por um “instrutor de plataforma”, identificada em diversas situações analisadas, revela um processo de desintelectualização do ofício, no qual o educador é progressivamente afastado das decisões curriculares e tratado como operador de conteúdos previamente empacotados. Quando a criação didática é terceirizada para empresas, quando o planejamento é centralizado em softwares proprietários e quando a avaliação é automatizada por algoritmos, o espaço de autoria docente se estreita de forma significativa. O resultado é um sentimento difuso de perda de sentido do trabalho, marcado por precarização subjetiva, intensificação das tarefas e enfraquecimento do reconhecimento social da profissão, elementos que comprometem não apenas as condições de exercício da docência, mas também a qualidade da formação oferecida aos estudantes.

Não obstante, o estudo também evidenciou que tais processos não se impõem de modo absoluto ou inevitável. Em diferentes contextos investigados emergiram práticas de resistência, reapropriação e reinvenção pedagógica que demonstram a possibilidade concreta de tensionar a lógica tecnocrática dominante. Professores que utilizam ferramentas digitais para promover colaboração, projetos interdisciplinares, produção autoral e participação estudantil mostram que a tecnologia pode ser ressignificada quando submetida a finalidades educativas críticas e coletivamente deliberadas. Assim, a questão central não reside na presença ou ausência de dispositivos técnicos, mas na racionalidade que os orienta. Quando o uso das plataformas é subordinado ao projeto político-pedagógico da escola, e não o contrário, abre-se espaço para uma integração mais ética e emancipadora, na qual a mediação tecnológica fortalece – em vez de substituir – o trabalho intelectual do professor.

Desse modo, os resultados permitem afirmar, de maneira consistente, que a plataformização da educação, quando guiada por princípios neoliberais de gestão e mercantilização, redefine profundamente o sentido histórico da docência, comprimindo sua autonomia, empobrecendo o trabalho pedagógico crítico e fragilizando a função social da escola como espaço de formação integral. Contudo, ao reconhecer essas dinâmicas e explicitar seus mecanismos, a pesquisa também aponta caminhos de reconstrução: valorização do planejamento coletivo, fortalecimento da carreira docente, formação crítica para o uso consciente das tecnologias, defesa do vínculo humano e reafirmação do professor como intelectual público comprometido com a transformação social. Desse modo, a escola pode resistir à redução a mera

plataforma de entrega de conteúdos e reafirmar-se como território de encontro, reflexão e produção democrática de conhecimento, preservando a docência como prática política, ética e essencialmente humana.

REFERÊNCIAS

ANDREJEVIC, M. **Infoglut: how too much information is changing the way we think and know**. New York: Routledge, 2013.

ANDREJEVIC, M. **Automated media**. New York: Routledge, 2019.

ANTUNES, R. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2006.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2009.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

APPLE, M. W. **Power, meaning and identity: essays in critical educational studies**. New York: Peter Lang, 1999.

APPLE, M. W. **Educating the “right” way: markets, standards, God, and inequality**. New York: Routledge, 2006.

APPLE, M. W. **Can education change society?** New York: Routledge, 2008.

APPLE, M. W. **Democratic schools: lessons in powerful education**. Portsmouth: Heinemann, 2011.

APPLE, M. W. **Education and power**. New York: Routledge, 2012.

APPLE, M. W. **Knowledge, power, and education: the selected works of Michael W. Apple**. New York: Routledge, 2013.

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. **Education policy and social class: the selected works of Stephen J. Ball**. London: Routledge, 2005.

BALL, S. J. **Education plc: understanding private sector participation in public sector education**. London: Routledge, 2007.

BALL, S. J. **The education debate**. Bristol: Policy Press, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARCELLOS JÚNIOR, W. et al. Abordagem freireana e BNCC – Desenvolvimento do pensamento crítico, autonomia e consciência cidadã na educação básica brasileira. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 8, p. e7667, 2025. DOI: 10.56238/arev7n8-284. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/7667>. Acesso em: 4 jan. 2026.

BARCELLOS JÚNIOR, W. et al. Pedagogia da substituição – entre o desmonte neoliberal e a privatização disfarçada: terceirização docente e PPPS educacionais no Brasil contemporâneo. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 7, p. 37533–37578, 2025. DOI: 10.56238/arev7n7-138. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/6536>. Acesso em: 4 jan. 2026.

BARCELLOS JÚNIOR, W. et al. Léxico freireano e formação docente – vocabulário-conceito freireano na formação de professores como uma abordagem para a reinvenção crítica e emancipadora do currículo na educação básica. **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, 23(6), e10438. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv23n6-157> Acesso em 4 de jan. 2026.

BERELSON, B. **Content analysis in communication research**. New York: Free Press, 1952.

BEYER, H. **Inclusão e avaliação na escola**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2014.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **Dominar: investigação sobre a soberania do Estado no Ocidente**. São Paulo: Boitempo, 2019.

DEZEM, L. T. Educação excludente – Escola pública sob captura empresarial, currículo esvaziado e exclusão performativa como nova lógica de gestão educacional. **ERR01**, 10(5), e8821. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/ERR01v10n5-021> Acesso em 04 de jan. 2026.

DIJCK, J. van; POELL, T.; WAAL, M. de. **The platform society: public values in a connective world**. Oxford: Oxford University Press, 2018.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Descolonizando a avaliação educacional – desobediência epistêmica, ecologia de saberes e experiências encarnado-territorial. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 5, p. 28027–28077, 2025. DOI: 10.56238/arev7n5-408. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/5466>. Acesso em: 4 jan. 2026.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Educação e tecnologia – um olhar crítico sobre a educação tecnológica a partir da perspectiva gramsciana e marxista. **ARACÊ**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 8150–8171, 2024. DOI: 10.56238/arev6n3-227. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/1456>. Acesso em: 4 jan. 2026.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Educação a distância no brasil: caminho para a democracia e a justiça social ou expansão do mercado educacional?. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 1081–1104, 2025. DOI: 10.56238/arev7n1-066. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/2733>. Acesso em: 4 jan. 2026.

FELIPPE, J. N. de O. et al. Entre a mercantilização e a emancipação – o papel do professor frente à escola utilitarista na perspectiva marxista de Paulo Freire e Dermeval Saviani. **ERR01**, 10(6), e10251. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/ERR01v10n6-055> Acesso em 04 de jan. 2026.

FELIPPE, J. N. de O. et al. Novo ensino médio de novo? Entre avanços e retrocessos, as disputas do ensino médio no Brasil e a necessidade de romper com a lógica da “escola de passagem”. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 9, p. e8398, 2025. DOI: 10.56238/arev7n9-263. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/8398>. Acesso em: 4 jan. 2026.

FELIPPE, J. N. de O. et al. Ensino integral e profissionalizante – a colonização do currículo pela lógica empresarial e os impasses à educação emancipadora sob a perspectiva Marxista. **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, 23(6), e10373. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv23n6-122> Acesso em 4 de jan. 2026

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. Recife: UFPE, 1959.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não! cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d’Água, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: UNESP, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2014c.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2014d.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do compromisso**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

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

JAHNKE, J. F. et al. Pode o aluno avaliar? Possibilidades de um giro contra-hegemônico como opção descolonial no campo da avaliação educacional no Brasil. **ERR01**, 10(7), e10754. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/ERR01v10n7-017> Acesso em: 04 de jan. 2026.

JAHNKE, J. F. et al. Pedagogia da Exclusão Digital – um estudo sobre como a ausência de acesso e letramento tecnológico aprofunda a exclusão educacional entre sujeitos vulneráveis no Brasil. **REVISTA DELOS**, 18(70), e6344. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/rdelosv18.n70-111> Acesso em 4 jan. 2026.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005.

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

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

PINTO, A. V. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2017.

SANTOMÉ, J. T. **Currículo escolar e justiça social**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Educação comprometida”: a práxis pedagógica crítica, libertária e engajada sob a lente de Bell Hooks. **Caderno Pedagógico**, 21(10), e8633. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-043> Acesso em 04 de jan. 2026.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2021.

SELWYN, N. **Education and technology: key issues and debates**. London: Bloomsbury, 2012.

SELWYN, N. **Distrusting educational technology: critical questions for changing times**. London: Routledge, 2014.

SELWYN, N. **Should robots replace teachers?** Cambridge: Polity Press, 2019.

SRNICEK, N. **Platform capitalism**. Cambridge: Polity Press, 2017.

WAAL, M. de. **The platform society: public values in a connective world**. Oxford: Oxford University Press, 2018.

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

ZUBOFF, S. **The age of surveillance capitalism**. New York: PublicAffairs, 2019.