PLATAFORMAS DIGITAIS E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: A NOVA FRONTEIRA DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Afranio de Oliveira Silva[1]
Paula Cistina Santos Menezes[2]
Thiago de Jusus Esteves[3]
Teresa Cristina Salles Santos[4]

RESUMO

O artigo discute a precarização do trabalho docente no estado de São Paulo a partir da plataformização da educação, com destaque para os conceitos de *Digital Education Governance* e *Precision Education Governance*. A implementação de plataformas digitais, como o "Centro de Mídias de São Paulo", segue a lógica neoliberal, transformando o trabalho dos professores em atividades monitoradas e controladas digitalmente. A *Digital Education Governance*, conforme definida por Williamson (2016), representa um deslocamento da governança educacional para novos ambientes digitalizados, onde ferramentas tecnológicas condu-

[1] - UERJ

[2] URFJ

[3] CEFET-RJ

4 Seduc -SP

zem a conduta de instituições e atores educacionais. A partir de 2024, o governo paulista implementou plataformas digitais como parte de uma lógica neoliberal que transforma o trabalho dos professores em atividades digitais monitoradas, seguindo modelos de controle e vigilância. Essa transformação faz parte de uma tendência global, na qual empresas privadas fornecem infraestrutura tecnológica e coletam dados educacionais, gerando um cenário de uberização do ensino. A padronização do conteúdo e a redução da autonomia docente são pontos centrais, com plataformas como o "Centro de Mídias de São Paulo" assumindo um papel importante nesse processo. Por fim, o artigo também explora como essas mudanças impactam as condições de trabalho dos professores, exacerbando a carga de trabalho e criando um ambiente de maior controle e pressão. Esse modelo reflete a padronização do ensino e a redução da autonomia docente, com professores atuando mais como operadores das plataformas do que como educadores.

Palavras-chave
Plataormização, governança educacional digital, trabalho docente, currículo, reformas educacionais

ABSTRACT

This article discusses the precarity of teaching work in the state of São Paulo based on the platformization of education, highlighting the concepts of Digital Education Governance and Precision Education Governance. The implementation of digital platforms, such as the "São Paulo Media Center", follows neoliberal logic, transforming teachers' work into digitally monitored and controlled activities. Digital Education Governance, as defined by Williamson (2016), represents a shift in educational governance to new digitalized environments, where technological tools guide the conduct of educational institutions and actors. Starting in 2024, the São Paulo government implemented digital platforms as part of a neoliberal logic that transforms teachers' work into monitored digital activities, following models of control and surveillance. This transformation is part of a global trend, in which private companies provide technological infrastructure and collect educational data, generating a scenario of uberization of education.

The standardization of content and the reduction of teacher autonomy are central issues, with platforms such as the "São Paulo Media Center" playing an important role in this process. Finally, the article also explores how these changes impact teachers' working conditions, exacerbating their workload and creating an environment of greater control and pressure. This model reflects the standardization of teaching and the reduction of teacher autonomy, with teachers acting more as platform operators than as educators.

Keywords
Platformization, digital educational governance, teaching work, curriculum, educational reforms

INTRODUÇÃO

O ano de 2024 consolidou um novo movimento no desenvolvimento das plataformas de educação digital no Brasil, particularmente no estado de São Paulo, amplificando a chamada economia de plataformas na educação (Van Dijck, Poell e De Waal, 2018; Nichols e Garcia, 2022). O estado de São Paulo, seguindo as iniciativas pioneiras implementadas pelo governo do Paraná[5], bem como a lógica do Estado Avaliador (Neave apud Ball, 2001; Afonso, 2013) no Brasil, iniciou a implementação de um sistema multiplataforma no sistema público de ensino, transformando as atividades dos professores em trabalho digital: os docentes agora devem seguir os programas e atividades veiculados no Media Center, um aplicativo formulado pela Secretaria da Educação não apenas para fornecer o conteúdo exato que deve ser ensinados nas salas de aula, mas também para rastrear quem está aplicando e como está sendo aplicado o conteúdo e as atividades digitais.

A partir da década de 1990, em consonância com a Reforma Gerencial implementada no país pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, que teve o seu grande expoente no Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), comandado pelo economista Luiz Carlos Bresser Pereira, o país iniciou a implantação de uma série de políticas públicas que objetivavam a moderniza-

[5] Renato Feder, atual secretário de educação do estado de São Paulo foi secretário de educação do estado do Paraná, entre os anos de 2019 e 2022, ocasião na qual implementou o sistema de plataformas digitais.

ção de uma estrutura estatal ineficiente, improdutiva e que não tinha condições de gerir os recursos financeiros e materiais.

No campo educacional, a reforma gerencial levou o Estado brasileiro a financiar à expansão de um setor privado voltado para a prestação de serviços educacionais, tanto na educação básica como no ensino superior, e que agora está em uma nova fase: a fusão de grandes grupos e conglomerados educacionais com grupos editoriais e Edtechs. Esses conglomerados possuem estratégias diferentes em termos de digitalização de seus produtos, de acordo com o nível educacional em que atuam (Souza e da Silva Moreira, 2024; Barbosa de Novaes et al, 2024). Neste sentido, apresentaremos os resultados de uma pesquisa que analisa a lógica de financeirização e plataformização da educação, focando no impacto dessas transformações no trabalho docente do ensino público no estado de São Paulo.

PANORAMA TEÓRICO DOS ESTUDOS SOBRE PLATATORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

A crescente plataformização no setor educacional tem provocado mudanças profundas nas dinâmicas de ensino e aprendizagem, ao inserir tecnologias digitais e dados como elementos centrais no gerenciamento das atividades pedagógicas. Neste contexto, atores privados desempenham um papel significativo ao oferecerem serviços de comunicação e gestão de dados para instituições de ensino, configurando um cenário em que professores e alunos são vistos como componentes de uma rede de troca de informações, análoga a outros modelos da economia de plataforma

Segundo Evangelista e Gonsales (19:2024), as tendências de plataformização no setor educacional, embora relacionadas, são distintas do simples uso de tecnologias digitais no ambiente escolar e em práticas pedagógicas. A plataformização no campo educacional caracteriza-se como um processo em que atores privados, já consolidados em outros tipos de plataformas digitais, passam a fornecer serviços de comunicação e gerenciamento de dados para instituições de ensino. Nesse contexto, professores e alunos são vistos de maneira semelhante à relação entre restaurantes e entregadores, motoristas e passageiros, ou websites e usuários em busca de informações. Em ambos os casos, são considerados pontos de uma rede de comunicação com demandas diferentes, mas que precisam trocar

dados para atender suas necessidades. A função da plataforma é coletar o máximo de dados possível sobre esses pontos da rede e utilizá-los para melhorar as infraestruturas digitais. Estas plataformas correspondem à definição de Srnicek (2018): colocam em relação diferentes usuários (clientes, vendedores, produtores, etc.), fornecendo uma infraestrutura e extração de dados, usando uma ideia baseada em rede que estrutura ambos os lados do mercado (oferta e demanda).

A uberização ou plataformização da educação é aqui abordada como Van Dijck, Poell e De Waal (2018) sugerem: é uma combinação de dataficação e personalização, levando à mercantilização da educação. No domínio da educação, isso é traduzido por novos papéis para professor e aluno, e também um novo significado para o processo de aprendizagem: "A atividade (social) de aprendizagem é dividida em unidades cognitivas e pedagógicas quantificáveis, como instrução, questionários curtos, tarefas, deliberação com outros alunos e testes" (Van Dijck, Poell e De Waal, 213: 2018). Van Dijck, Poell e De Waal (2018) argumentam que, em vez de promoverem uma revolução, as plataformas estão gradualmente se integrando às instituições tradicionais, remodelando a vida pública de forma menos radical, mas mais profunda do que o esperado, ao ajustá-las à lógica e aos interesses dessas plataformas.

Grande parte da análise sociológica tem dado atenção ao aspecto de vigilância destas plataformas como o problema central a ser abordado. De acordo com Nichols e Garcia (2022), o crescimento da "economia de plataforma" e suas formas de vigilância e extração de dados são vistos como uma ameaça aos direitos de todos os consumidores, não apenas dos usuários ativos. Além disso, as plataformas educacionais também reforçam práticas de vigilância nas escolas, ameaçando a privacidade de alunos e educadores. Elas produzem diagnósticos e previsões sobre os alunos, moldando sua posição em relação aos sistemas educacionais e normalizando a vigilância tecnológica. No entanto, essa vigilância afeta desproporcionalmente comunidades marginalizadas, como apontado por Simone Browne (2015), com exemplos de dados escolares sendo compartilhados com órgãos de segurança, revelando o risco de controle racializado.

O debate sobre plataformização da educação pode ganhar novos contornos ao se dedicar aos aspectos de governança global da educação, que tem sugerido termos como "*Precision education governance*" e "*Digital Education Governance*". Nas palavras de Williamson (2020), a combinação de análise de aprendizagem *(learning analytics*), mineração de dados educacionais, inteligência artificial na educação (AIED) e ciência de dados educacionais vem transformando as ciências

da educação em uma "ciência experimental intensiva em dados". O uso de dados psicológicos, cerebrais e biodados de estudantes tornam-se o foco das teorias de aprendizagem. Williamson cita um relatório da OCDE onde a aprendizagem é definida como uma combinação de ciência cognitiva, neurociência e biomedicina com ciência da computação, análise de dados, aprendizagem automática, IA e engenharia. Isto sem mencionar todo o aparato desenvolvido para o controle e vigilância dos estudantes, desde a necessidade de uso de computadores ou tablets com confirmação de participação de atividades digitais, quanto o reconhecimento facial.

A "*Digital Education Governance*" é definida por Williamson da seguinte forma:

O termo governança educacional digital (...) registra o deslocamento da governança educacional para novos locais digitalizados de especialização e também reconhece o papel dos instrumentos digitais na governança e orientação da conduta de diversos atores e instituições educacionais na Europa e no mundo. (Williamson, 2016, tradução nossa)

Em adendo a esta governança digital, Kristiina Brunila e Daniel Nehring (2023), avançam sobre a tese de "Precision Education Governance", que combinaria esta governança digital com uma governança socioemocional. Este novo *ethos* educativo, que pode ser compreendido também como de epistème, no sentido foucaultiano, mobiliza as ciências neurocomportamentais, cognitivas e psicológicas para estabelecer uma "psicologização" da educação, tornando-a um processo individualizado, sem contexto político ou social, tal como Biesta (Biesta, 2015). define com a ideia de "learnification". Como definem os autores:

Múltiplas redes, partes interessadas, tecnologia e avanços das ciências da vida e comportamentais estão transformando drasticamente a educação com o objetivo de melhorar o behaviorismo, a otimização e a personalização de forma eficiente. Juntos, eles têm consequências extensas no ethos (neo)liberal. (…) Central para este modelo é a psicologização da governança educacional, em termos de foco no indivíduo, como estados de espírito dos alunos, orientações acadêmicas, habilidades e capacidades como indicadores de crises atuais e potencialidades para o sucesso futuro. (Brulina e Nehring, 2023)

Nossa tese, então, é de que a combinação entre Estado-Avaliador, pedagogia de competências e tecnologias digitais tem como função a criação de novas tecnologias de si, baseadas nos valores do empreendedorismo e da individualização

e maximização de si, a partir de uma educação socioemocional. Veremos, neste artigo, como isto repercute no trabalho docente através do exemplo do currículo e da governança digital implantada no estado de SP, seguindo os passos das experimentações do Governo do Paraná.

ALÉM DA UBERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

O conceito de precarização é central nos debates sobre o mundo do trabalho contemporâneo e ocupou posição de destaque na discussão sobre o trabalho docente na pandemia. O tema da precarização do trabalho docente surgiu aliado a um conjunto de transformações do cotidiano profissional dos professores. Destacaram-se a extensão da carga horária de preparação e planejamento (Silvestre *et al*., 2023), as exigências de qualificação e obtenção de novas habilidades num curto espaço de tempo (Fialho; Neves, 2022) e o investimento próprio na aquisição de materiais para viabilizar o ensino remoto, os mecanismos de vigilância e controle do trabalho docente etc. Também merecem destaque as análises que enfatizam a correlação entre precarização das condições de trabalho do professor e os impactos em sua saúde mental (Pinho *et al*., 2021).

A tese de precarização do trabalho docente não é nova e evoca principalmente as condições de trabalho e salário deste grupo. Sampaio e Marin (2004) sistematizam os aspectos mais abordados desta precarização, a saber: a formação/qualificação dos professores, a questão salarial, condições de trabalho (que incluem o tamanho das turmas e a razão professor/aluno) e o grau de rotatividade. Mais recentemente, Silva e Da Mota (2019) exploraram o conceito de "precariado professoral", apontando um subgrupo em particular na categoria profissional que vive de contratos precários. De fato, as condições de trabalho e salário de professores são bastante variadas no quadro nacional, e o processo de precarização desta profissão deve levar em consideração esta variedade.

Dois elementos são, no entanto, pouco explorados neste processo de análise da precarização: em primeiro lugar, a dimensão própria ao ato educacional que corresponde à comunicação e interação entre professor e aluno; em segundo lugar, as diversas estratégias de professores para contrapor as tendências em curso e reconstituir sua identidade. A dimensão comunicacional aparece ainda mais pertinente num cenário onde há uma plataformização da sociedade, sendo a co-

municação reposicionada num lugar central tanto nas formas de controle quanto nas formas de resistência (Grohman, Mendonça e Woodcock, 2023).

Neste sentido, a plataformização do trabalho docente em escolas públicas não é marcada apenas por uma precarização em relação ao vínculo imediato de trabalho, embora esta seja potencialmente uma consequência futura. Os docentes são afetados principalmente em sua identidade laboral e pela sua submissão aos dispositivos tecnológicos de controle. Como observamos do relato de Barbosa e Alves (2023), no caso do Paraná, vemos duas dimensões de precarização que irão se reproduzir no caso de SP: uma padronização de conteúdos (desmistificando a ideia de personalização do ensino) e uma atribuição ao professor de controlador de plataformas. Os autores descrevem como a atualização do sistema RCO+aulas (plataforma contendo recursos curriculares com materiais prontos, incluindo planejamento de aulas e aulas prontas em *power point*) intensificou a padronização e burocratização dos processos pedagógicos, especialmente com a adoção do Reconhecimento Facial para registro de frequência. Nesse novo modelo, os docentes deveriam fotografar a turma, e o aplicativo automatizaria o controle de presença. Segundo os autores, as plataformas adotadas reforçam a uniformização do currículo e da organização do trabalho pedagógico e docente. As diretrizes seguidas pela secretaria de educação estadual resultam no empobrecimento do currículo formativo, transformando o trabalho docente em mera execução de tarefas e atividades predefinidas pelas plataformas digitais.

MÉTODOS E TÉCNICAS UTILIZADOS

Este artigo é resultado de uma pesquisa em andamento e que utiliza como metodologia a observação de campo em uma escola pública da rede estadual, que oferta o ensino médio, no município de São Paulo, bem como entrevistas com professores e equipe de direção da escola. Em paralelo a esta observação de campo, estamos realizando um mapeando para entender os mecanismos utilizados pelos conglomerados educacionais para se fundir e aumentar a oferta de produtos digitais, para isso, realizamos um levantamento e revisão bibliográfica, além de rastreamento de mídia.

A vivência de uma das autoras do estudo como coordenadora desta escola nos permitiu um acompanhamento cotidiano, por via de uma observação participativa. A interação cotidiana com estas plataformas, gestores e professores

permitiu o recolhimento de dados. Para fins de maior ética metodológica, as entrevistas, no entanto, serão realizadas por uma das autoras não pertencente a esta instituição. Neste artigo, utilizamos os dados provenientes da prática cotidiana da coordenadora escolar, tendo acesso não apenas ao sistema de plataformas, como também participando de reuniões de direcionamento feitas pela rede. Além disso, a observação direta de como os professores têm utilizado as plataformas e como o processo foi construído desde a pandemia, nos fornecem dados únicos para se pensar a relação do debate teórico com as dimensões empíricas. O estudo será complementado, posteriormente, com entrevistas semi-diretivas e grupos focais, particularmente com professores e gestores locais, visando compreender as transformações na identidade docente.

O CENÁRIO PAULISTA E AS REFORMAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO

Ao longo dos anos, o Brasil enfrentou profundas transformações sociais e econômicas, como a industrialização e a urbanização, além de diversas lutas por direitos políticos e sociais durante períodos autoritários e democráticos. Contudo, foi durante a década de 1990 que a educação, como um direito social, sofreu ataques substanciais com a ascensão do neoliberalismo, período em que as elites nacionais incorporaram de maneira mais agressiva as políticas neoliberais. O governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) exemplifica essa transformação, onde a influência de organismos internacionais e interesses empresariais começou a predominar nas decisões políticas, alterando drasticamente o papel do Estado em diversos setores, incluindo a educação.

Segundo Pablo Gentili (2015), a expansão da lógica neoliberal na educação começou a se formar já na década de 1980, diretamente contraposta ao processo de redemocratização do país. Um aspecto central dessa abordagem foi a apropriação do conceito de "qualidade" do setor produtivo e empresarial, aplicando-o ao contexto educacional. Essa manobra ideológica por parte dos liberais introduziu uma retórica conservadora e pragmática, ocorrendo principalmente nas instituições públicas e, em especial, nas escolas públicas que, apesar de suas dificuldades, continuam sendo um ponto de referência essencial para as classes trabalhadoras.

Durante os governos do PT (2003-2016), apesar de algumas tentativas de resistência, houve uma continuação de negociações que incluiu atores poderosos como o Banco Mundial e grandes empresários, refletindo o domínio crescente do mercado. O avanço do neoliberalismo e a expansão do capitalismo globalizado influenciaram diretamente as políticas educacionais, desenvolvendo a educação em um campo lucrativo para investimentos privados.

A compreensão do neoliberalismo como uma racionalidade que permeia todas as esferas da vida social com a lógica do capital nos permite analisar seus efeitos na educação, particularmente a política educacional que vem sendo implementada no último ano em São Paulo. A adoção do ensino por competências, as metodologias ativas que enfatizam a autonomia total do aluno, e o papel reduzido do professor, juntamente com a integração de novas tecnologias digitais que fomentam o "aprender fazendo" e o "aprender a aprender" — removendo o foco do conteúdo em prol da "resolução de problemas" —, são estratégias que moldam um indivíduo menos crítico, desvinculado das responsabilidades sociais e menos empático. Conforme aponta Duarte (2010), essas pedagogias que sustentam tais práticas metodológicas e didáticas não desafiam a estrutura subjacente da sociedade capitalista.

Na visão de Frigotto (2000), a formação de um trabalhador submisso, adequada às novas configurações produtivas, está intrinsecamente ligada à adaptação do sistema educacional aos interesses do capital. A última reforma educacional contribui para que os conteúdos escolares sejam simplificados. Paralelamente, observa-se na prática uma disparidade crescente que dificulta o acesso dos estudantes mais pobres a áreas do conhecimento essenciais para o desenvolvimento de um senso crítico e para a valorização do conhecimento científico. E o que vem acontecendo em São Paulo nada mais é do que a ampliação dessa perspectiva associado aos grupos empresariais que vendem a ideia de eficiência por meio de tecnologia e procedimentos didático-pedagógicos que façam uso de plataformas e Inteligência Artificial.

Os docentes, nesse cenário, enfrentam uma precarização crescente, marcada por tensões reduzidas, contratos instáveis e uma pressão constante para adaptar-se às seleções de desempenho que priorizam a eficiência em detrimento da qualidade educacional.

Há muitos exemplos dessas iniciativas desenvolvidas ao longo das décadas pelos governos do estado de São Paulo, como a cartilha do Instituto Liberal que foi distribuída nas escolas públicas de São Paulo para ensinar os 'fundamentos

do liberalismo'. O material tem como finalidade exaltar as qualidades do liberalismo, mas faz isso apresentando os problemas sociais e econômicos de maneira completamente desvinculada de qualquer aspecto da estrutura econômica.

Em 2008, o currículo instituído pelo programa "São Paulo Faz Escola" impôs uma padronização rigorosa dos conteúdos, através do uso de apostilas que os professores devem seguir, direcionando o ensino na rede pública estadual para um processo de uniformização. Os materiais didáticos do programa distribuídos às escolas foram desenvolvidos sem a participação efetiva dos professores. Além disso, foram organizadas capacitações em formato de vídeo para os docentes, ministradas pelos especialistas responsáveis pela elaboração do currículo. Esse processo além de retirar a autonomia dos professores, minimiza seu papel central na seleção e abordagem dos conteúdos ministrados em sala de aula (PAES; RAMOS, 2014).

Observa-se um aumento progressivo na quantidade de ferramentas digitais que se tornam obrigatórias no contexto escolar. Desde 2023, os educadores das escolas públicas de São Paulo vêm enfrentando sérias transformações impostas pela Secretaria Estadual de Educação, que firmou parcerias com diversos aplicativos educacionais. Essa medida expande a chamada economia das plataformas no setor educacional (Van Dijck, Poell e De Waal, 2018; Nichols e Garcia, 2022), alinhando-se a iniciativas anteriores do governo do Paraná alinhando-se à lógica do Estado Avaliador (Neave apud Ball, 2001) no Brasil. Essas plataformas não apenas padronizam a entrega de conteúdo educacional, mas também proporcionaram um meio para a implementação de práticas que favorecem a lógica da plataformização do ensino.

A implementação de um modelo de educação assentado nas plataformas digitais como o que está sendo implementado no estado de São Paulo exemplifica a transformação do trabalho docente em uma modalidade de trabalho digital precarizado. A chamada uberização do trabalho docente, decorrente do processo de fragmentação e flexibilização do trabalho, desnuda-se na imposição do uso das plataformas digitais. Tal exigência restringe a autonomia dos professores sobre o conteúdo e as atividades pedagógicas, além de limitar sua capacidade de ajustar o ensino às necessidades específicas dos alunos na sala de aula.

Em síntese, o desempenho dos governos do estado de São Paulo, desde meados da década de 1990, estiveram norteados pelos princípios do neoliberalismo. Logo, os avanços das políticas neoliberais sobre a gestão das políticas educacionais não seria novidade, mas o que se assiste no atual governo dos republicanos

é a derrubada das últimas fronteiras do que se convencionou chamar de Welfare State brasileiro. A velocidade e a intensidade das transformações levadas a cabo sob o signo do fetiche da tecnologia têm impactado diretamente os/as trabalhadores da educação, em especial a categoria docente. A diminuição de tempos de algumas disciplinas, sua extinção em determinados anos do ensino médio, a desvalorização das humanidades no currículo, o agravamento da saúde mental dos/as docentes, a falta de motivação para a carreira docente e o esvaziamento das licenciaturas são algumas das consequências dessa política neoliberal.

O NOVO ENSINO MÉDIO E O CURRÍCULO PAULISTA

A Lei nº 13.415, sancionada em 2017, promoveu mudanças significativas na estrutura do ensino médio no Brasil, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para introduzir uma nova organização curricular e um modelo mais flexível para essa etapa de ensino. Um dos principais aspectos dessa reforma foi a definição de um teto para o número de horas anuais no ensino médio, estabelecendo a obrigatoriedade de uma carga horária mínima de 1.800 horas ao longo dos três anos do ciclo.

Outra mudança fundamental foi a introdução de uma nova organização curricular, que passa a ser dividida entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os itinerários formativos. A BNCC define as competências e habilidades comuns que todos os estudantes devem desenvolver, independentemente de suas escolhas acadêmicas ou profissionais. Já os itinerários formativos são concebidos para oferecer maior flexibilidade e diversidade ao currículo, permitindo que os alunos escolham trajetórias educacionais que se alinhem a seus interesses e aspirações.

Segundo o Ministério da Educação (MEC), esses itinerários formativos oferecem diferentes possibilidades de escolha aos estudantes, com foco em quatro áreas de conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas, além da formação técnica e profissional. Dessa forma, o novo ensino médio seria voltado para uma educação mais "personalizada" e "relevante", preparando os estudantes tanto para o prosseguimento de estudos quanto para a inserção no mercado de trabalho.

O novo ensino médio parte de um diagnóstico sobre as taxas de evasão do ensino médio, que foram interpretadas como resultado de uma escola desinte-

ressante para jovens. Como consequência, o discurso que se construiu é de que a escola deve ser mais atrativa para o aluno, com um currículo flexível, uma educação personalizada e a centralidade na escolha do aluno. Para decidir os itinerários formativos, os estudantes são orientados a criarem "projetos de vida": cada escola estabelece os momentos de confecção deste projeto de vida (podendo ser uma disciplina ou uma oficina). Neste sentido, como observado na imagem abaixo, a grade curricular se adequa ao que o estudante escolhe como projeto de vida:

Figura 1. Composição dos Itinerários de Áreas do Conhecimento e dos Itinerários Técnicos Ofertados pela Secretaria de Estado de Educação do Estado de São Paulo.



Fonte: https://ensinomediopaulista.educacao.sp.gov.br/

O currículo paulista opta por dois itinerários globais, com componentes bastante ideológicos, como empreendedorismo, oratória e comunicação e liderança e ética. Há também destaque para componentes ligados a uma perspectiva digital como Robótica, Programação e Mídias digitais.

Para executar o currículo de competências da BNCC e cumprir o novo ensino médio, o Estado de SP criou o programa "Inova Educação", que pretende incluir 2 novas disciplinas no eixo obrigatório: Projeto de Vida e Tecnologia e Inovação. Neste novo arranjo curricular, projeto de vida, que é a dimensão de educação socioemocional do currículo, ganha destaque. No caso de SP, o projeto de vida se constituiu como uma disciplina obrigatória nos 3 anos do ensino secundário, focada nas competências socioemocionais do estudante. O projeto de vida é em geral bem aceito na educação como parte de uma orientação pedagógica, mas sua transformação em disciplina semanal a ser ministrada por um professor, demonstra a sua centralidade no novo arranjo curricular na construção da mentalidade empreendedora; é uma espécie de "plano de negócios" do educando para si mesmo.

De acordo com as Diretrizes curriculares do projeto de vida (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2020), O Programa INOVA Educação é guiado por quatro princípios que estruturam o Projeto Escolar e a prática pedagógica, visando proporcionar uma formação que, ao longo da Educação Básica, possibilite aos estudantes desenvolver uma visão de futuro e transformá-la em realidade. Esses princípios orientam o desenvolvimento nas três dimensões da vida: pessoal, social e produtiva. Além disso, servem como diretrizes para as ações e posturas de todos os envolvidos na escola, incluindo estudantes, professores, equipe gestora e demais profissionais.

As diretrizes definem também o Projeto de Vida e como ele deve ser encaminhado. Segundo o documento, o Projeto de Vida deve orientar todas as ações da escola, sendo o centro do projeto escolar, influenciando a prática pedagógica, a gestão e as expectativas dos estudantes. Ele resulta do trabalho conjunto da equipe escolar e conecta o currículo e a prática pedagógica com a formação e a trajetória dos estudantes. Esse projeto se baseia nos aprendizados das diversas áreas do conhecimento e nas diferentes práticas educativas da escola. Todas as ações devem ser intencionais, partindo e retornando ao Projeto de Vida dos alunos, formando uma rede de saberes sobre quem são os estudantes e como eles se integram a esse processo.

Nas aulas de Projeto de Vida, as atividades abordam múltiplos aspectos – cognitivo, afetivo, físico e social – para promover a formação integral dos estudantes. A utilização de diversas linguagens e espaços formativos ao longo do ano favorece a expressão dos jovens e a construção de seu Projeto de Vida com base em valores que fortaleçam o chamado "aprender a ser".

A combinação de uma educação socioemocional com o uso de plataformas, tal como desenhado no currículo paulista, leva a uma visão "empreendedora" do currículo. Algumas informações sobre o cotidiano de uma escola na periferia de SP podem nos ajudar a refletir sobre estes elementos.

ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA NA PERIFERIA DE SP

A escola em questão tem aproximadamente 930 estudantes matriculados em três turnos; manhã com 12 salas de Ensino Médio Regular: 5 primeiros anos, 4 segundos anos e 3 terceiros anos; tarde com 6 salas de Ensino Fundamental II: 2 sextos anos, 2 sétimos anos, 2 oitavos anos e 2 nonos anos; noite com 6 salas de Ensino Médio Regular: 2 primeiros anos, 2 segundos anos e 2 terceiros anos. No primeiro semestre tinha 2 turmas de Ensino para Jovens e Adultos (EJA): 2Termo e 3Termo, mas houve um redimensionamento no segundo semestre, que já vem ocorrendo desde o ano passado, e não abre-se mais novas turmas, neste semestre temos apenas uma turma de 3Termo que quando acabar no final do ano não formará mais novas turmas. Por enquanto, ainda não há informação, por parte da SEDUC, sobre como seguirá o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) nos próximos anos na rede de ensino de São Paulo.

No início do ano letivo, os coordenadores foram recebidos por uma convocação da Diretoria de Ensino (DE) para uma reunião com os diretores, vice-diretores e coordenadores para recebermos as informações sobre transformações pedagógicas para o ano corrente, especialmente com a introdução de plataformas digitais no cotidiano escolar, que desde então vem trazendo novos desafios para a prática docente e a gestão das escolas públicas.

Um dos principais impactos dessa mudança está relacionado à autonomia do professor. A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), em seu objetivo de padronizar o currículo escolar, permitiu uma abertura para que o ensino nas escolas públicas fosse cada vez mais dependente de plataformas digitais. Aproveitando de todo o aparato que foi pensado no período da pandemia do Covid 19,

O Centro de Mídias de São Paulo (CMSP) surgiu como uma resposta essencial para uma crise educacional desencadeada pela pandemia. Criado para fornecer suporte e recursos digitais aos alunos e professores, o CMSP desenvolveu uma plataforma que integra diversos conteúdos educacionais e ferramentas digitais. Numa tentativa de garantir que os estudantes possam continuar seus estudos, mesmo fora do ambiente escolar tradicional. No cenário atual, o secretário da educação, Renato Feder, ocupa papel primordial na exigência dessas ferramentas digitais como centrais no processo educativo, restringindo a autonomia docente.

O que se percebe na rede de ensino é que a dependência crescente de plataformas também exacerba as desigualdades existentes entre as escolas. O Estado de São Paulo, o maior em termos de educação pública, possui uma diversidade significativa em sua rede escolar, com realidades econômicas e sociais extremamente distintas. Enquanto algumas escolas têm acesso a equipamentos tecnológicos suficientes para suportar o ensino mediado por plataformas, outras enfrentam dificuldades básicas, como a falta de acesso a dispositivos digitais por parte dos estudantes, e a falta de manutenção para os equipamentos que são danificados devido ao uso constante.

Essa homogeneização imposta pelas plataformas digitais ignora as especificidades de cada comunidade escolar. Em vez de atender às necessidades individuais de cada escola, as políticas atuais visam padronizar o processo educacional, impondo metas de desempenho que não refletem as condições reais enfrentadas pelos alunos e professores.

Outro ponto crítico levantado é o aumento da carga de trabalho dos docentes sem a devida compensação financeira ou de suporte. Além de lecionar, os professores são responsáveis por alimentar as plataformas com dados sobre a frequência e o desempenho dos alunos, e quando a plataforma apresenta algum problema é orientado abrir um chamado para registrar o que está acontecendo e assim a plataforma vai aprimorando-se as custas do trabalho do professor que não recebe por isso e ainda ajuda na monetização dos acessos feitos durante suas aulas.

Essas imposições também alteram o cotidiano escolar, onde as atividades culturais e pedagógicas, como festas e passeios, têm sido minimizadas em detrimento do cumprimento das metas digitais. até atividades tradicionais, como a festa junina, foram desencorajadas, com a Secretaria de Educação priorizando o uso das plataformas como ferramenta principal para a melhoria dos índices de desempenho.

Toda essa imposição massiva pelo uso das plataformas digitais e obrigação de cumprir metas estabelecidas pelas autoridades educacionais através do Painel Total, conhecido como Super BI (*Business Intelligence*) tem gerado uma série de preocupações entre os educadores, entre elas, uma das questões mais cruciais desse processo: é a perda da autonomia docente. Que pode ser presenciada pela imposição de slides e aulas pré-preparadas pelas plataformas que reduz a possibilidade de os professores planejarem suas aulas de acordo com as necessidades e realidades dos estudantes, tornando o ensino um processo quase mecânico.

Figura 2. Plataforma Power BI.

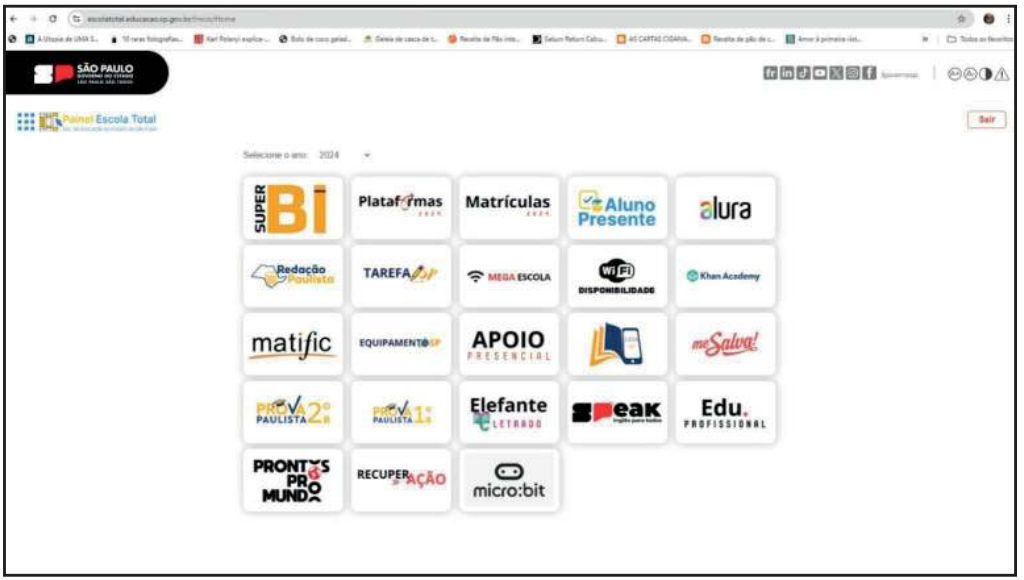


Legenda: Captura de tela da plataforma Power BI, com os índices de acesso da escola estudada. A escola aparece com índices em vermelho, abaixo da média estadual, o que significa ainda uma baixa adesão/resistência da comunidade.

Essa padronização do ensino, enquanto ferramenta de controle e avaliação, segue uma lógica que pode ser identificada com a tendência global de "datificação" da educação, na qual métricas quantitativas são priorizadas para avaliar o sucesso educacional (Selwyn, 2021). O uso de plataformas como o CMSP (Centro de Mídias de São Paulo), reflete essa tendência, onde o desempenho dos

estudantes é medido em termos de acesso, frequência e participação nas atividades digitais, muitas vezes desconsiderando o aprendizado efetivo ou o contexto sociocultural dos estudantes. Chama a atenção que os docentes tenham de lidar com 23 plataformas diferentes, todas disponibilizadas no CMSP, conforme apresentado na figura 3.

Figura 3. Imagem do Centro de Mídias Digitais da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo.



Legenda: Captura de tela das plataformas educacionais disponíveis no CMSP

Essa abordagem questiona a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o foco em metas digitais e quantitativas parece não considerar os diferentes ritmos de aprendizagem e as especificidades locais. Os números frios gerados criam um Ranking que não refletem a especificidade de cada escola elencada, o que reforça a necessidade de uma visão mais crítica sobre a implementação dessas políticas.

A *plataformização* imposta também exacerba as desigualdades já existentes no sistema educacional. Teresa destaca a diferença entre escolas com acesso a

recursos tecnológicos e aquelas que lidam com a escassez, tanto de equipamentos quanto de condições básicas de estudo. Em muitas escolas da periferia de São Paulo, por exemplo, alunos enfrentam dificuldades econômicas severas, que afetam diretamente sua capacidade de engajamento com as plataformas, além de enfrentarmos problemas constantes de instabilidade tanto no sistema da Secretaria digital (SED), CMSP, muitas vezes, até de sinal de internet instável, agrava essa situação.

Essa desigualdade no acesso às tecnologias reflete um problema estrutural mais amplo, onde a implementação de políticas de plataformas digitais reforça a exclusão de alunos mais vulneráveis. Estudos sobre a inserção de tecnologias em contextos de desigualdade indicam que, quando as políticas tecnológicas não consideram as condições sociais de seus usuários, elas tendem a aprofundar as desigualdades (Warschaeur, 2004). No caso das escolas públicas paulistas, a imposição de metas de desempenho relacionadas ao uso de plataformas ignora as diferentes realidades socioeconômicas entre as escolas, resultando em uma sobrecarga para os professores e penalizando alunos de regiões mais pobres.

Além dos desafios técnicos e pedagógicos, há também o impacto emocional que essas novas exigências têm sobre os professores. A pressão constante para atingir metas digitais, somada à presença frequente de supervisores nas escolas, criou um ambiente de trabalho estressante. Esta cada vez mais constante casos de professores que entraram em licença por problemas de saúde mental, enquanto outros consideram abandonar a profissão. Essa situação revela uma crise no bem-estar dos educadores, algo que estudos recentes têm indicado como uma preocupação crescente no ambiente escolar (Harmsen et al., 2018).

A exigência de adesão irrestrita às plataformas, aliada à falta de autonomia para planejar aulas, criou um cenário em que muitos educadores se sentem desmotivados e desvalorizados. Além disso, a centralidade das plataformas digitais na avaliação dos alunos também limita o papel do professor como mediador do aprendizado. Ao impor critérios baseados em números e acessos, a qualidade das interações entre professor e aluno fica comprometida, o que afeta diretamente o processo de aprendizagem.

Se não forem levadas em consideração as realidades diversas das escolas públicas e os contextos socioeconômicos dos alunos, e não se valorizar o papel dos professores enquanto agentes importantes nesse processo, o uso de plataformas digitais corre o risco de ampliar as desigualdades e prejudicar o processo de ensino-aprendizagem. Uma política educacional inclusiva deve reconhecer

essas diferenças e trabalhar para oferecer soluções tecnológicas que respeitem a autonomia docente, promovam a equidade e valorizem a dimensão humana da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Reforma do Novo ensino médio no Brasil, aprovada em 2017, ilustra o caso da chamada "*Precision Education Governance*", que tem como base a formação de subjetividades empreendedoras, visando a otimização e maximização da personalidade. Esta nova governabilidade estabelece novas tecnologias do eu, combinando três lógicas centrais: a) a lógica das competências, que é na verdade o conjunto de habilidades mínimas com as quais o sujeito-educando deve operar de modo flexível no mundo; b) a lógica da pedagogia empreendedora, que é uma lógica instrumental, onde o sujeito-educando deve então saber mobilizar e remobilzar as competências e os instrumentos a cada instante em função do seu projeto de vida; c) a lógica da eficiência, orientada para o futuro, visando mobilizar as personalidades para desejar a individualização do conhecimento e da aprendizagem.

A implementação de um modelo de educação assentado nas plataformas digitais como o que está sendo implementado no estado de São Paulo exemplifica a transformação do trabalho docente em uma modalidade de trabalho digital precarizado. Os/as professores/as que mantinham um mínimo de autonomia na prática docente, nesse modelo são obrigados a seguir rigidamente os programas e atividades ditados pelo Centro de Mídias, que além de conduzir a diretriz curricular monitora e avalia os/as docentes, ampliando os mecanismos de controle e subordinação laboral sobre o/a trabalhador/a.

A chamada uberização do trabalho docente, decorrente do processo de fragmentação e flexibilização do trabalho, desnuda-se na imposição do uso das plataformas digitais, o que ocasiona uma diminuição das competências críticas do/a docente sobre o conteúdo e as atividades, bem como a possibilidade de adaptação às necessidades específicas de sala de aula. Além disso, a ideia de precariado reflete-se na insegurança e instabilidade que esta nova configuração do trabalho docente impõe aos/as professores/as, por meio de um contínuo processo de avaliação de desempenho e vigilância digital.

Em síntese, a lógica da plataformização da educação, levada a cabo pelas edtechs com o aval do governo do estado de São Paulo, reforça a mercantilização da educação e a precarização do trabalho docente, sob o fetiche da propaganda em torno da personalização da aprendizagem, que nada mais é do que um processo de massificação de métodos pedagógicos monitorados digitalmente.

RECEBIDO em 18/03/20258
APROVADO em 21/05/2025

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AFONSO, A. J. (2013). Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 53, p. 267-490.

ALVES, L.; LOPES, D. (orgs.). (2024). *Educação e plataformas digitais: popularizando saberes, potencialidades e controvérsia*. Salvador: EDUFBA, p. 17-38. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/39372/3/Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20plataformas%20digitais--digital.pdf#page=19.

BARBOSA, R. P.; ALVES, N. (2023). A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. *e-Curriculum*, São Paulo, v. 21, e61619. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762023000100120&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 set. 2024. Epub 13 nov. 2023. https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e61619.

BRUNILA, K.; NEHRING, D. (2023). Precision education governance and the high risks of fabrication of future-oriented learning human kinds. *Research Papers in Education*, v. 38, n. 5, p. 727–742. Disponível em: https://doi.org/10.1080/02671522.2023.2212688.

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

EVANGELISTA, R. A.; GONSALES, P. (2024). A plataformização da educação no Sul Global e seus laços com os atores do capitalismo de vigilância. In: ALVES, L.; LOPES, D. (orgs.). *Educação e plataformas digitais: popularizando saberes, potencialidades e controvérsia*. Salvador: EDUFBA, p. 17-38. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/39372/3/Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20plataformas%20digitais-digital.pdf#page=19.

FIALHO, L. M. F.; NEVES, V. N. S. (2022). Professores em meio ao ensino remoto emergencial: repercussões do isolamento social na educação formal. *Educação e Pesquisa*, v. 48, e260256. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/F9qCnFrgWnhtkpgjpZcpSfS/. Acesso em: 21 ago. 2023. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248260256por.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. (2020). Diretrizes projeto de vida. São Paulo: SEE-SP. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/download/Projeto%20de%20Vida/Diretrizes%20Curriculares%20Projeto%20de%20Vida%20Revisa%CC%83o_V1.pdf. Acesso em: 12 set. 2024.

GROHMANN, R.; MENDONÇA, M.; WOODCOCK, J. (2023). Worker resistance in digital capitalism communication and work from below: The role of communication in organizing delivery platform workers. *International Journal of Communication*, v. 17, p. 19. Disponível em: https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/17764/4211. Acesso em: 24 ago. 2023.

HARMSEN, R.; HELMS-LORENS, M.; MAULANA, R.; VAN VEEN, K. (2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 24, n. 6. Disponível em: https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1465404. Acesso em: 12 set. 2024.

NICHOLS, P.; GARCIA, A. (2022). Platform studies in education. In: *Platform Studies in Education symposium*, Harvard Educational Review, v. 92, n. 2, p. 209-230. Disponível em: https://static1.squarespace.com/static/59da73f0f6576ed92f1593fa/t/62f179732d9af14f73ea9dbc/1659992435911/Nichols-Garcia_Platform-Studies-in-Education.pdf.

PINHO, P. S. et al. (2021). Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da Covid-19. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 19. Disponível em: https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/569. Acesso em: 10 abr. 2022. https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00325.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. (2004). Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/t7pjz85czHRW3GcKpB9dmNb/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 21 ago. 2023. https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400007.

SELWYN, N. (2021). *Digital Education: A Critical Introduction*. Routledge.

SILVA, A. M. da; MOTTA, V. C. da (2019). O precariado professoral e as tendências de precarização que atingem os docentes do setor público. *Roteiro*, v. 44, n. 3, e20305. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/20305. Acesso em: 21 ago. 2023. https://doi.org/10.18593/r.v44i3.20305.

SILVESTRE, B. M. et al. (2023). Trabalho docente e ensino remoto emergencial: extensão da jornada de trabalho e expropriação do tempo livre. *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, e280054. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/F8nbHV9P9VzQcD6pTFfH8YQ/?lang=pt. Acesso em: 21 ago. 2023. https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280054.

SRNICEK, N. (2016). *Platform Capitalism*. Cambridge/Malden: Polity.

VAN DIJCK, J.; POELL, T.; DE WAAL, M. (2018). *The Platform Society*. New York: Oxford University Press.

WARSCHAUER, M. (2004). *Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide*. MIT Press.

WILLIAMSON, B. (2016). Digital education governance: an introduction. *European Educational Research Journal*, v. 15, n. 1, p. 3–13. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1474904115616630. Acesso em: 10 set. 2024.

WILLIAMSON, B. (2020). New digital laboratories of experimental knowledge production: Artificial intelligence and education research. *London Review of Education*, v. 18, n. 2. https://doi.org/10.14324/LRE.18.2.05. Acesso em: 10 set. 2024.