A PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E A PERDA DO SABER-FAZER DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DOCENTE: GERENCIALISMO DIGITAL NO ENSINO FUNDAMENTAL EM SINOP-MT

José de Souza Neto[1]

INTRODUÇÃO

A presença crescente de tecnologias digitais nas redes de ensino tem transformado os modos de organizar o currículo, acompanhar a aprendizagem e coordenar o trabalho docente. No âmbito da escola pública, a adoção de plataformas educacionais costuma ser apresentada como resposta técnica a problemas históricos, como dificuldades de alfabetização, desigualdades de aprendizagem e necessidade de aprimorar os resultados. Entretanto, a incorporação desses recursos não é neutra nem se limita à escolha de ferramentas. Quando articulada a materiais padronizados, metas de desempenho, rotinas de monitoramento e mecanismos de prestação de contas, a tecnologia também participa da reorganização das relações pedagógicas e do controle do trabalho escolar.

Este artigo examina a plataformização da educação a partir das experiências de três professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Sinop, Mato Grosso, no contexto do programa estadual Alfabetiza-MT[2]. A questão que orienta a análise é

[1]Doutor em Educação (UNINOVE)
Instituição profissional: Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário de Sinop, Programa de Pós-graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO UNEMAT)
E-mail: jose.souza.neto@unemat.br
Orcid: https://orcid.org/0009-0004-0197-3143
Link do Lattes: http://lattes.cnpq.br/5767599807195277
Este trabalho científico é resultado de pesquisas vinculadas ao projeto de pesquisa institucionalizado "A Subsunção da Educação Básica ao Capital no Brasil Neoliberal: Mercadorização da Alfabetização Plataformização do Ensino no Estado de Mato Grosso", PORTARIA Nº 1688/2024 – PRPPG – Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e ao Grupo de Pesquisa GEPEIA – Grupo Experimental de Pesquisa, Investigação e Análise – Economia, Educação e Sociedade – UNEMAT.

[2] O Programa Alfabetiza-MT é uma política pública estadual de Mato Grosso, instituída pela Lei nº 11.485/2021 e coordenada pela SEDUC-MT, com o objetivo de"garantir a alfabetização" de crianças até o 2º ano do Ensino Fundamenta. Sua implantação, conta com a parceria técnico-pedagógica e o financiamento de entidades privadas, destacando-se a Fundação Lemann, o Instituto Natura e a Associação Bem Comum (ABC), que atuaram desde o lançamento, em 2021, nos eixos de formação continuada, gestão e avaliação. Em Sinop-MT, a adesão ao programa estadual é acompanhada pela Secretaria Municipal de Educação, que realiza formação via plataforma FGV. Sancionada pela Lei Ordinária nº 3560/2025, para regulamentar a premiação de professores alfabetizadores com base nos recursos e resultados do programa.

como esse processo repercute na autonomia e no saber-fazer didático-pedagógico das docentes. A tese defendida é que a adoção de plataformas associadas a roteiros, materiais e métricas padronizados tende a deslocar decisões pedagógicas do professor para sistemas e orientações centralizadas, restringindo sua participação na organização do ensino. Esse deslocamento, contudo, não ocorre sem contradições: as falas analisadas também apontam para adaptações e formas de resistência cotidiana, por meio das quais as professoras procuram preservar a relação entre ensino, conhecimento e realidade dos estudantes.

Por plataformização, entende-se aqui a organização de práticas educacionais em torno de plataformas digitais e dos dispositivos de conteúdo, registro, acompanhamento e avaliação que as acompanham. O conceito não designa simplesmente o uso de computadores ou recursos on-line. Refere-se, nesta discussão, a uma forma de gestão que pode articular materiais previamente organizados, sequências didáticas, dados de desempenho e cobranças por resultados. A análise concentra-se na experiência relatada pelas docentes em relação ao Alfabetiza-MT; não pretende caracterizar todas as escolas, redes ou usos de tecnologia, tampouco aferir a eficácia geral do programa.

A investigação assume como perspectiva o materialismo histórico-dialético e dialoga com a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). A primeira abordagem orienta a compreensão do fenômeno para além de sua aparência de inovação instrumental, relacionando as mudanças observadas às formas de organização do trabalho e às contradições sociais. A PHC, por sua vez, oferece elementos para discutir a função da escola, a importância do conhecimento sistematizado e a intencionalidade do trabalho pedagógico. Nesse diálogo, a pergunta sobre tecnologia não se reduz a saber se uma plataforma é útil ou não: envolve examinar quais finalidades orientam seu uso, quem define os conteúdos e procedimentos, que lugar resta ao julgamento profissional do professor e como são consideradas as condições concretas de ensino.

O saber-fazer docente é tratado como uma dimensão profissional construída na formação, na experiência e na relação cotidiana com os estudantes. Inclui planejar, selecionar e organizar conhecimentos, avaliar processos, interpretar dificuldades, elaborar intervenções e ajustar propostas a contextos específicos. Não corresponde a improvisação sem fundamento nem se opõe ao conhecimento científico; expressa a mediação pedagógica pela qual o professor articula objetivos, conteúdos, métodos e condições reais de aprendizagem. Por isso, a questão da autonomia é central: quando o trabalho se limita à execução de comandos e preenchimento de sistemas, o espaço para exercer esse saber-fazer pode ser reduzido.

A crítica ao gerencialismo educacional ajuda a situar essa discussão. A incorporação de princípios empresariais à administração pública valoriza indicadores, metas, produtividade e comparação de resultados, com risco de subordinar objetivos formativos mais amplos ao que é mensurável. Dardot e Laval (2016) analisam a expansão da racionalidade concorrencial e empresarial para diferentes esferas da vida social. Ball (2014), por sua vez, discute como processos de mercantilização e reforma reconfiguram as políticas e práticas educacionais. Essas contribuições permitem interrogar o discurso de eficiência que acompanha tecnologias educacionais, sem presumir que toda ferramenta digital tenha necessariamente os mesmos efeitos ou finalidades.

A relevância do estudo está em trazer para o debate as percepções de professoras que vivenciam a implementação de um programa de alfabetização em uma rede municipal. As respostas registradas no material analisado abordam a padronização de conteúdos, a participação docente, as formações continuadas, o uso das avaliações, a premiação por desempenho e as condições materiais de trabalho. Também revelam avaliações distintas sobre o espaço de decisão disponível no cotidiano escolar: algumas passagens descrevem controle e cobrança; outras mostram que há margem para adaptar o planejamento e selecionar quando e como utilizar os recursos.

METODOLOGIA

A pesquisa é apresentada no manuscrito-base como qualitativa e orientada pelo materialismo histórico-dialético. A perspectiva adotada busca compreender o fenômeno em suas relações e contradições, articulando as experiências de trabalho relatadas pelas professoras ao contexto institucional da implementação do Alfabetiza-MT. Isso significa que a plataforma não é analisada como objeto técnico isolado: a atenção recai sobre suas relações com a organização do ensino, a autonomia profissional, as avaliações e as condições de trabalho descritas no material.

O manuscrito menciona análise documental e respostas coletadas por questionário, apresentadas também como entrevistas, com três docentes da rede municipal de Sinop-MT. Neste artigo, as participantes são identificadas anonimamente como Entrevistada 01, Entrevistada 02 e Entrevistada 03. A análise considera as respostas e falas fornecidas e as relaciona à perspectiva qualitativa e ao materialismo histórico-dialético indicados no original.

O material disponível organiza as respostas em temas referentes à influência do programa na autonomia e no saber-fazer; às formações continuadas; às avaliações e à premiação por desempenho; às condições de trabalho; e às perspectivas para a profissão docente. A leitura foi reorganizada em eixos analíticos que sintetizam temas recorrentes sem reproduzir todas as respostas nem tratar enunciados semelhantes como evidências independentes. Foram selecionados excertos breves que ilustram posições relevantes, mantendo seu conteúdo conforme registrado no original. As interpretações desses excertos são apresentadas como leitura do corpus, e não como comprovação estatística ou generalização para o conjunto da rede.

REFERENCIAL TEÓRICO

Trabalho, capital e plataformização

O materialismo histórico-dialético permite abordar a educação como prática social situada em relações históricas, econômicas e políticas. Em vez de considerar as tecnologias como agentes autônomos, essa perspectiva pergunta como são produzidas, apropriadas e integradas à organização do trabalho. A plataforma pode ser compreendida simultaneamente como recurso técnico e como parte de uma forma de organizar atividades, distribuir tarefas, registrar desempenhos e orientar decisões. Seus efeitos dependem das relações institucionais em que se insere e das finalidades que lhe são atribuídas.

Em *O capital*, Marx (2013) analisa como o processo de trabalho, sob relações capitalistas, é reorganizado para atender à valorização do capital. O controle do processo produtivo e a separação entre concepção e execução são dimensões importantes dessa análise. A aplicação dessa categoria ao trabalho docente exige cuidado: ensinar não é simplesmente reproduzir o processo de produção industrial, e a relação pedagógica envolve finalidades humanas e conhecimentos que não podem ser reduzidos a mercadorias. Ainda assim, a análise marxiana ajuda a formular uma questão pertinente: em que medida o professor mantém o domínio sobre o planejamento e a execução do trabalho, e em que medida procedimentos externos passam a prescrever seus ritmos, conteúdos e critérios de avaliação?

A noção de subsunção do trabalho ao capital pode, assim, orientar uma interpretação das mudanças na organização do trabalho docente, desde que empregada como categoria analítica e não como equivalência literal entre a escola e a fábrica. A incorporação de plataformas, roteiros, formulários e indicadores pode ampliar a capacidade de acompanhamento

e padronização das atividades. Quando a ferramenta passa a determinar o percurso pedagógico, e o professor é cobrado sobretudo pelo cumprimento de sequências e metas, sua participação nas decisões pode se estreitar. A questão não é a mera presença da tecnologia, mas a relação entre os instrumentos adotados, os poderes de decisão e o sentido do trabalho educativo.

Antunes (2018) analisa transformações contemporâneas do trabalho, com destaque para precarização, intensificação e novas formas de controle associadas à expansão de atividades mediadas por tecnologias. Essa discussão contribui para interrogar a hipótese de que a digitalização necessariamente reduz esforço ou burocracia. Em contextos de trabalho, sistemas digitais podem criar tarefas de registro, monitoramento e atualização contínua, além de reorganizar tempos e responsabilidades. No caso em pauta, são as docentes que relatam aumento da carga burocrática e utilização de parte do tempo de planejamento para alimentar sistemas e cumprir roteiros. Tais relatos não permitem medir a extensão do fenômeno, mas tornam visível a tensão entre a promessa de eficiência e a experiência de intensificação.

A relação entre educação e trabalho no capitalismo também é discutida por Frigotto (1995), cuja análise permite situar as políticas educacionais em disputas sobre a função social da escola e a formação humana. Mészáros (2008) argumenta que a educação não pode ser compreendida à parte das estruturas sociais em que se desenvolve e enfatiza os limites de mudanças educacionais que não enfrentam as determinações mais amplas. Em conjunto, essas contribuições ajudam a evitar uma interpretação puramente instrumental: discutir a plataforma implica discutir as finalidades a que se orienta, a concepção de formação que privilegia e a distribuição de responsabilidades entre Estado, gestão, docentes e estudantes.

Pedagogia Histórico-Crítica e conhecimento escolar

A Pedagogia Histórico-Crítica, formulada por Saviani, atribui à escola a função de socializar conhecimentos sistematizados, historicamente produzidos, que não são acessíveis a todos os estudantes nas mesmas condições fora da instituição escolar. Em *Escola e democracia*, Saviani (2009) discute a especificidade da educação escolar e a necessidade de articular a prática educativa às condições sociais, sem reduzir o ensino a adaptação imediata à realidade existente. Em *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, Saviani (2008) aprofunda fundamentos dessa concepção, na qual a apropriação do conhecimento é condição para uma compreensão mais elaborada da realidade.

Nessa perspectiva, o ensino não se resume a oferecer atividades, estimular respostas ou acompanhar indicadores. A mediação pedagógica envolve seleção e organização de conteúdos, problematização e criação de condições para que os estudantes se apropriem de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Isso não significa desprezar experiências cotidianas ou contextos locais. Significa considerá-los como ponto de partida para um trabalho que permita ampliar as formas de compreender o mundo. A atuação docente é decisiva nessa mediação, pois demanda domínio dos conhecimentos e julgamento profissional para articular objetivos formativos e necessidades concretas.

Gasparin (2009), ao sistematizar uma didática relacionada à PHC, enfatiza a intencionalidade do planejamento e a articulação entre prática social, problematização, instrumentalização e elaboração de uma compreensão mais desenvolvida. Tal organização pedagógica não corresponde a uma receita rígida: seu sentido está na relação entre o conhecimento, as questões da realidade e a atividade dos sujeitos. Por essa razão, sequências predefinidas podem oferecer apoio, mas tornam-se limitadoras quando substituem o trabalho docente de interpretar a turma, escolher prioridades e reorganizar o percurso de ensino.

A crítica à plataformização, nesse marco, não é uma oposição abstrata a materiais estruturados ou a recursos digitais. Materiais podem apoiar o planejamento e tecnologias podem ampliar formas de acesso e registro. O problema surge quando as ferramentas são apresentadas como suficientes para conduzir a aprendizagem, quando o currículo fica subordinado ao que o sistema oferece ou quando a avaliação se restringe a dados quantificáveis. A PHC permite perguntar se a organização do ensino preserva o acesso ao conhecimento sistematizado e a possibilidade de mediação consciente, ou se favorece tarefas fragmentadas e treinamento para respostas mensuráveis.

A categoria de saber-fazer docente articula-se a essa discussão. Planejar e ensinar exigem conhecimentos teóricos e práticos, leitura das condições de aprendizagem, capacidade de selecionar intervenções e avaliação contínua. O professor não é apenas transmissor mecânico de materiais, mas também não trabalha sem conteúdo ou objetivos. Sua autonomia pedagógica é relativa às condições institucionais e coletivas, porém indispensável para realizar mediações coerentes com as necessidades dos estudantes. Quando o planejamento é reduzido à execução de uma sequência definida externamente, o professor corre o risco de ter seu conhecimento profissional desautorizado e o processo de ensino empobrecido.

Gerencialismo, eficiência e avaliação

O gerencialismo transfere para a gestão pública princípios associados à administração empresarial, como metas, indicadores de produtividade, competição e responsabilização por resultados. No campo educacional, esses princípios podem reorganizar o modo como as redes definem prioridades e avaliam escolas e profissionais. Ball (2014) analisa a mercantilização da educação e as formas pelas quais discursos, políticas e práticas de gestão conectam a atividade escolar a lógicas de performance. Essa abordagem contribui para compreender que os mecanismos de avaliação e monitoramento não apenas registram uma realidade preexistente; podem também influenciar o que passa a ser valorizado, ensinado e cobrado.

Dardot e Laval (2016) descrevem a racionalidade neoliberal como uma forma de governo que difunde a concorrência e a lógica empresarial para além das empresas. Aplicada ao debate educacional, essa perspectiva ajuda a analisar a valorização de resultados comparáveis e a tendência de responsabilizar indivíduos por metas definidas sem considerar suficientemente as condições em que trabalham. O discurso da eficiência pode parecer neutro, mas a escolha dos indicadores e a maneira de utilizá-los carregam concepções sobre qualidade, aprendizagem e responsabilidade pública.

A avaliação, contudo, não é por si só um mecanismo de controle. A produção de informações sobre aprendizagem pode apoiar o diagnóstico e o replanejamento, desde que interpretada em relação ao percurso de cada estudante e às condições pedagógicas. Freitas (2010) discute os limites de políticas de avaliação quando os resultados são empregados para classificação, competição e responsabilização, em vez de orientar a melhoria do ensino. A questão fundamental é distinguir avaliação formativa e diagnóstico pedagógico de uma utilização gerencial que converte pontuações em metas e transforma diferenças de contexto em comparações supostamente equivalentes.

A premiação por desempenho e os sistemas de comparação entre escolas são especialmente sensíveis a essa tensão. Quando uma recompensa depende de resultados numéricos, corre-se o risco de estreitar o currículo em direção aos itens medidos e deslocar o foco da formação ampla para o treinamento. Essa possibilidade não deve ser apresentada como efeito automático em toda situação; no estudo em questão, ela aparece como percepção das entrevistadas, que relatam pressão, competição e preocupação com o preparo para avaliações. A experiência relatada permite discutir a política, mas não comprova, isoladamente, como os resultados são calculados ou distribuídos.

A tecnologia pode intensificar esse processo ao tornar dados e tarefas visíveis de maneira contínua. Um sistema de acompanhamento pode apoiar o planejamento, mas também pode ampliar a cobrança por atualização de registros e cumprimento de metas. O gerencialismo digital se caracteriza, nesta análise, pela associação entre ferramentas digitais e práticas de padronização, monitoramento e responsabilização. A pergunta crítica consiste em verificar quem interpreta os dados, para que decisões são utilizados e se as informações ampliam ou restringem a capacidade profissional de responder às necessidades da turma.

Autonomia docente e saber-fazer

Autonomia docente não significa ausência de diretrizes, trabalho individual sem diálogo ou liberdade para desconsiderar o direito dos estudantes ao conhecimento. Trata-se da possibilidade de exercer julgamento profissional dentro de um projeto educativo, com participação na seleção e organização dos conteúdos, no planejamento das intervenções e na interpretação dos processos de aprendizagem. Essa autonomia requer formação, condições materiais, tempo de planejamento e reconhecimento da experiência dos professores.

A padronização pode oferecer referências comuns e apoiar a continuidade curricular, mas também pode se tornar prescritiva. A diferença está em saber se o material constitui um recurso passível de apropriação crítica ou se funciona como roteiro obrigatório que substitui a decisão docente. No segundo caso, o professor permanece responsável pelos resultados, embora disponha de menor poder para escolher os meios. Essa dissociação entre responsabilidade e decisão é uma das contradições evidenciadas nas falas analisadas.

O saber-fazer envolve adaptação fundamentada, não simples rejeição da orientação institucional. A capacidade de modificar o ritmo, retomar conteúdos não consolidados e combinar materiais responde à heterogeneidade das turmas e ao caráter processual da aprendizagem. Quando as professoras relatam que precisam ajustar os roteiros para que o ensino faça sentido, mostram que a plataforma não elimina o trabalho docente: muitas vezes, adiciona ao trabalho a tarefa de conciliar uma prescrição geral com situações concretas. A discussão crítica deve reconhecer essa atividade de mediação e não reproduzir a imagem do professor como resistente por princípio à inovação.

A formação continuada ocupa posição central nesse debate. Para contribuir com o trabalho, ela precisa dialogar com os desafios reais da escola, reconhecer a experiência

profissional e proporcionar estudo e reflexão sobre conteúdos, avaliação e intervenção pedagógica. Se a formação se limita a instruções operacionais ou à cobrança para que a plataforma seja utilizada, há o risco de substituir o desenvolvimento profissional por treinamento de procedimentos. As respostas das docentes apresentam exatamente essa tensão: há referências a formações percebidas como técnicas, distantes do cotidiano e pouco abertas à crítica, ao lado da reivindicação de espaços de discussão conduzidos com a participação de professores atuantes.

O referencial teórico permite, assim, interpretar o saber-fazer e a autonomia como dimensões do trabalho educativo atravessadas por condições institucionais. A crítica não recai sobre a tecnologia em si, mas sobre sua inserção em uma gestão que, segundo os relatos, tende a priorizar padronização, metas e registros. A alternativa apontada no próprio corpus não é excluir todo recurso digital, mas colocá-lo a serviço do trabalho pedagógico, assegurar participação docente e interpretar dados como subsídios, e não como substitutos do conhecimento profissional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das falas atribuídas às três professoras foi reorganizada em cinco eixos: (1) padronização, autonomia e adaptação; (2) formação, gerencialismo e responsabilização; (3) avaliação e premiação; (4) condições materiais e intensificação do trabalho; e (5) desvalorização profissional e possibilidades de resistência. Esses eixos sintetizam questões que aparecem repetidamente no material. Não representam categorias estatísticas nem autorizam generalizações para toda a rede municipal. Os excertos são apresentados como falas fornecidas no manuscrito de origem, com identificação anônima.

Padronização, autonomia e adaptação do trabalho pedagógico

Um tema central nas respostas é a percepção de que o Alfabetiza-MT oferece materiais e planos previamente organizados que limitam a escolha do professor. A Entrevistada 01 avalia que o material foi elaborado sem participação suficiente de quem atua em sala de aula e que, para utilizá-lo, são necessárias readaptações em função da realidade dos estudantes. A

Entrevistada 02 formula a questão diretamente: “a obrigação de usar a plataforma do Alfabetiza MT, com suas lições e planos de aula já prontos, tira a liberdade do professor de criar suas próprias aulas e escolher o que ensinar”. O relato explicita a tensão entre a uniformidade de um roteiro e a necessidade de organizar o ensino de acordo com as características concretas de cada turma.

As falas não indicam que as professoras rejeitem todo material estruturado. O que questionam é sua obrigatoriedade e o lugar que ocupa frente ao planejamento profissional. A Entrevistada 01 descreve a necessidade de conciliar o material com o nível de aprendizagem dos alunos; a Entrevistada 02 afirma que mudar o roteiro é uma necessidade para tornar o ensino pertinente à turma. Assim, a padronização aparece menos como simples recurso compartilhado e mais como prescrição cuja adequação precisa ser constantemente negociada.

A Entrevistada 03 resume sua percepção com a expressão “Acabou a autonomia”. A afirmação deve ser lida como síntese de uma experiência relatada, não como descrição uniforme da rede. A Entrevistada 01, por outro lado, indica que consegue decidir o tempo de uso do recurso: relata que, embora tenha sido orientada a utilizar a plataforma ao menos dois dias por semana, organiza o uso em um dia específico. A coexistência dessas experiências mostra que as margens de decisão podem variar, mesmo entre participantes do mesmo estudo, e que a autonomia não desaparece de maneira absoluta. Ela é disputada em condições concretas e pode ser restringida ou preservada em graus distintos.

A adaptação cotidiana descrita pelas professoras evidencia a centralidade do saber-fazer. Para retomar conhecimentos ainda não consolidados, adequar o ritmo e escolher estratégias, o professor precisa interpretar a aprendizagem para além da sequência prevista. Essa atividade corresponde à mediação pedagógica enfatizada pela PHC: partir das condições concretas, organizar o acesso ao conhecimento e sustentar o percurso de aprendizagem. Uma plataforma pode oferecer conteúdos e informações, mas não substitui automaticamente esse julgamento.

Ao mesmo tempo, a responsabilidade pela adaptação pode ser transferida individualmente à professora. Uma fala da Entrevistada 03 relata que, quando um estudante apresenta defasagem e não acompanha o material, caberia ao professor “dar conta”. O excerto mostra uma tensão: de um lado, espera-se que o docente responda às necessidades singulares; de outro, o material é padronizado e as condições de apoio não são descritas como suficientes. A responsabilização individual, sem participação equivalente nas decisões e sem garantia de condições, reforça o descompasso entre exigências e meios de trabalho.

Essa contradição pode ser interpretada à luz de Marx (2013) como uma questão de controle do processo de trabalho, sem equiparar a docência à produção industrial. Se o conteúdo e a sequência são definidos externamente, mas o professor continua responsável pelo desenvolvimento da turma, concepção e execução tendem a se separar. A plataforma passa a organizar parte do trabalho, enquanto o docente realiza adaptações necessárias para que a proposta tenha sentido. A fala das entrevistadas sugere, portanto, não a substituição efetiva do professor, mas a tentativa de enquadrar sua atividade em procedimentos que precisam de mediação humana para funcionar nas situações reais.

Formação continuada, cobrança e responsabilização

As respostas sobre formação continuada apontam uma tensão entre apoio profissional e treinamento operacional. A Entrevistada 01 relata que algumas práticas apresentadas já são conhecidas por docentes experientes e que determinadas sequências não correspondem ao nível de aprendizagem observado em suas turmas. Também descreve a percepção de que os formadores estariam distantes do contexto escolar. A crítica não se dirige necessariamente à formação como princípio, mas à sua organização quando deixa pouco espaço para diálogo com a experiência dos professores e com os problemas cotidianos de ensino.

A Entrevistada 02 afirma que as formações têm se concentrado mais em ensinar a operar a plataforma e interpretar resultados estatísticos do que em ampliar o saber-fazer pedagógico. Essa observação articula-se à crítica ao gerencialismo: o aperfeiçoamento profissional pode ser reduzido à aprendizagem de procedimentos de registro e uso de sistemas, enquanto o estudo dos conteúdos, das dificuldades de aprendizagem e das intervenções necessárias recebe menor atenção. Se assim ocorre, a formação corre o risco de tratar o professor como operador de tecnologia e não como profissional que interpreta o ensino.

A Entrevistada 01 também relata que as críticas ao material são recebidas como insatisfação dos próprios docentes, com tendência à culpabilização. Esse relato sugere que a participação pode ser limitada quando os espaços de formação não acolhem dissenso ou avaliação crítica. A análise de Ball (2014) sobre gestão por desempenho ajuda a compreender por que a crítica institucional pode ser convertida em problema individual: uma política orientada por metas tende a enfatizar adesão e resultados, deslocando o debate das condições e escolhas que estruturam o trabalho.

Outra resposta, da Entrevistada 03, associa as formações à dimensão emocional e reivindica apoio profissional especializado para as demandas da rede. O excerto não permite concluir que a política de formação seja integralmente psicologizante, mas registra a percepção de que questões emocionais estão sendo abordadas sem que, na visão da professora, haja suporte suficiente. A crítica é importante porque o sofrimento no trabalho não deve ser tratado exclusivamente como questão de adaptação individual. As condições laborais, o volume de tarefas e a disponibilidade de recursos também precisam ser considerados.

A avaliação das formações por parte das docentes, portanto, revela duas expectativas: reconhecimento do conhecimento construído na experiência e espaço para transformar dados e orientações em decisões pedagógicas concretas. Gasparin (2009) contribui para essa discussão ao destacar a natureza intencional do planejamento e da mediação. Uma formação alinhada a essa concepção não se esgota no uso da ferramenta; precisa apoiar o professor na análise do processo educativo e na construção de estratégias de ensino.

A política de premiação por desempenho amplia a pressão descrita. A Entrevistada 01 caracteriza a competição entre escolas de diferentes dimensões e condições como incompatível com o discurso de equidade. A Entrevistada 03 relata que a bonificação por resultados quantitativos pode deslocar o foco para o treinamento dos estudantes para testes. Essas percepções coincidem em apontar que o sistema de premiação não é vivido apenas como incentivo, mas também como cobrança e competição.

O material também registra dúvidas quanto à transparência no uso dos recursos de premiação e à distribuição do reconhecimento profissional. A Entrevistada 03 relata que, em escolas onde trabalhou, não sabia onde o uso do recurso era decidido, enquanto a cobrança por resultados chegava rapidamente. Como se trata de percepção individual, não se pode concluir que exista opacidade generalizada nem avaliar critérios financeiros. O que se pode afirmar é que a entrevistada identifica assimetria entre a responsabilização imediata dos professores e a falta de clareza que percebe na destinação dos recursos.

A discussão teórica sobre avaliação e gerencialismo ajuda a esclarecer a tensão: indicadores podem informar decisões, mas passam a produzir efeitos sobre o currículo quando vinculados a recompensas e comparações. Freitas (2010) problematiza a redução da avaliação a classificação e controle. As falas sugerem que a premiação é associada a pressão, competição e treinamento, elementos que podem estreitar a finalidade formativa do ensino. A confirmação

dos mecanismos concretos de premiação e de seus efeitos demandaria documentos e outras fontes que não estão detalhados no corpus apresentado.

Avaliação padronizada e uso dos resultados

As falas sobre avaliações, entre elas o Avalia-MT, mostram experiências distintas de utilização dos dados. A Entrevistada 01 diz que consulta os relatórios da turma para replanejar, mas não se deixa aprisionar por eles: retoma aprendizagens não consolidadas e segue o que considera necessário para a alfabetização. Essa postura não rejeita a informação quantitativa; atribui a ela função auxiliar, subordinada ao diagnóstico pedagógico mais amplo.

A Entrevistada 02, em contraste, percebe os resultados principalmente como instrumentos de controle e cobrança. Segundo seu relato, os dados são utilizados para exigir metas burocráticas e direcionar o tempo de planejamento a erros que serão medidos na avaliação seguinte, em detrimento de um percurso considerado mais adequado à turma. A Entrevistada 03 resume a experiência com a afirmação: “As plataformas tornaram as cobranças uma forma de coerção”. Em conjunto, os excertos indicam que os dados são percebidos ora como recurso para replanejamento, ora como mecanismo de responsabilização.

Essa diferença não deve ser apagada. Ela revela que o uso dos instrumentos não é determinado apenas por sua arquitetura técnica: depende das orientações institucionais, das formas de cobrança e das margens de decisão disponíveis às docentes. A mesma informação pode apoiar uma intervenção quando interpretada em contexto ou restringir o planejamento quando usada como meta que condiciona as prioridades. Essa leitura é coerente com Freitas (2010), para quem a avaliação precisa ser compreendida em sua relação com os objetivos educacionais e com os processos de ensino, e não apenas pelos resultados finais.

A crítica à avaliação padronizada não implica abandonar instrumentos de acompanhamento. Na perspectiva de uma avaliação comprometida com a aprendizagem, dados podem ser úteis se forem articulados às observações do professor, ao percurso individual e às condições de ensino. A fala da Entrevistada 01 ilustra precisamente essa possibilidade: usa o relatório, mas preserva a decisão de retomar o que julga necessário. A autonomia, nesse caso, manifesta-se não pela recusa de toda informação, mas pela capacidade de interpretá-la criticamente.

Esse eixo também evidencia a disputa em torno de quem define o significado dos resultados. Se a interpretação permanece com a escola e o professor, os dados podem apoiar o diagnóstico. Se sua utilização é controlada por metas e cobranças externas, o indicador corre o risco de se transformar em medida do desempenho docente, sem consideração suficiente dos ritmos dos estudantes ou das condições de trabalho. As respostas permitem registrar essa tensão, mas não mensurar seu alcance nem afirmar que a plataforma utiliza algoritmos específicos para avaliar professores. O manuscrito original emprega essa caracterização de modo abrangente, mas o material fornecido não detalha o funcionamento técnico do sistema; por isso, esta versão evita apresentá-lo como fato verificado.

Condições materiais, inclusão e intensificação do trabalho

As professoras relacionam a implementação do programa às condições materiais das escolas e à carga de trabalho. A Entrevistada 01 menciona número elevado de estudantes que demandam apoio específico, falta de auxiliares adequadamente preparados, restrição de materiais de impressão e necessidade de adquirir recursos por conta própria. Também relata problema de manutenção de uma lousa digital. Esses elementos aparecem como experiências localizadas e não podem ser generalizados para todas as unidades, mas evidenciam que as exigências pedagógicas são vividas em condições que, segundo a docente, nem sempre oferecem os recursos necessários.

A Entrevistada 02 descreve salas frequentemente superlotadas, falta de materiais e problemas de conexão, além de aumento de tarefas burocráticas, como preencher relatórios e alimentar sistemas. Ela afirma que essas atividades consomem tempo da hora-atividade, que poderia ser dedicado ao planejamento e à análise das dificuldades dos alunos. A fala relaciona digitalização e intensificação: o uso de uma ferramenta não necessariamente reduz o trabalho quando exige alimentação contínua de dados e acompanhamento de roteiros.

A crítica não é dirigida ao registro pedagógico em si. Documentar aprendizagem e organizar informações podem fazer parte de um trabalho bem planejado. O problema assinalado pelas docentes é a quantidade e a finalidade das tarefas, sobretudo quando a atualização do sistema concorre com o tempo necessário para planejar, estudar e preparar intervenções. Antunes (2018) contribui para contextualizar a preocupação com a intensificação do trabalho

na era digital, sem que seja possível atribuir automaticamente ao programa todos os aspectos da precarização relatada.

A Entrevistada 02 observa ainda que a cobrança por um padrão único de alfabetização se torna injusta quando não há estrutura física correspondente. O argumento põe em evidência a relação entre responsabilidade e condições: cobrar resultados sem assegurar recursos suficientes pode individualizar um problema que depende também de organização institucional. A Entrevistada 03 sintetiza seu sentimento diante dessa exigência: “o Professor não é santo mas tem que fazer milagre!”. A expressão comunica sobrecarga e percepção de abandono, sem permitir identificar, por si só, a origem administrativa de cada carência.

Os relatos sobre inclusão exigem cuidado semelhante. A Entrevistada 01 descreve estudantes com necessidade de suporte e auxiliares que, segundo ela, não estariam adequadamente preparados. O estudo não apresenta dados individualizados sobre os alunos nem avaliação independente das condições de atendimento; por isso, a análise não os expõe nem amplia a caracterização. O relato, entretanto, reforça que propostas padronizadas precisam considerar a diversidade dos estudantes e as condições de apoio disponíveis. Uma plataforma não substitui a infraestrutura, a formação e as equipes necessárias à garantia do direito à educação.

A promessa de modernização digital pode entrar em contradição com falhas de equipamentos, falta de conexão e escassez de materiais impressos. A Entrevistada 01 resume sua percepção como “muita fala bonita para pouco suporte, pouco pensar”. A formulação expressa distância entre o discurso e a experiência concreta relatada. Não se pode concluir que todas as escolas enfrentem as mesmas dificuldades, mas a fala adverte que a avaliação de uma política digital precisa considerar as condições materiais de sua implementação, e não apenas a existência nominal da plataforma.

Desvalorização, adoecimento e resistência

As respostas sobre o futuro da profissão expressam preocupação com a desvalorização e o adoecimento docente. A Entrevistada 01 afirma: “Com certeza vai desvalorizar e adoecer. Este sentimento de que você é um número está cada dia pior”. Em seguida, reconhece que a plataforma pode oferecer dados úteis, mas argumenta que nem tudo o que ocorre em sala de aula pode ser representado por números e gráficos. Essa posição sintetiza uma crítica que não

equivale à rejeição da tecnologia: reivindica que informações digitais sejam interpretadas junto às particularidades dos estudantes e às práticas pedagógicas.

A Entrevistada 03 também relaciona as condições de trabalho à saúde e à permanência na profissão, mencionando afastamentos e preocupação com a baixa atratividade da carreira. O relato não traz estatísticas nem permite identificar tendências verificadas de adoecimento na rede. Por isso, não é possível afirmar, com base neste corpus, a frequência dos afastamentos ou estabelecer causalidade entre uso de plataformas e adoecimento. A fala deve ser compreendida como percepção da docente sobre um problema que ela associa à desvalorização e às condições de trabalho.

A análise do sofrimento profissional precisa evitar tanto a individualização quanto a causalidade simplista. Não se deve tratar o mal-estar apenas como fragilidade pessoal, mas também não é possível atribuir toda experiência de adoecimento a uma política específica com os dados disponíveis. As falas situam o tema em um cenário de cobrança, intensificação e insuficiência de suporte percebido. Essa relação é coerente com a discussão sobre precarização do trabalho, mas exige investigação adicional para compreender fatores e consequências.

O corpus também registra formas de resistência. A Entrevistada 01 relata organizar o uso da plataforma em um dia e manter espaço para outras práticas. Em outro momento, afirma: “Eu aprendi que minha autonomia ninguém vai tirar pois quem está dentro da sala de aula sou eu”. A frase expressa consciência do papel profissional e disposição para sustentar decisões no cotidiano escolar. A resistência descrita não consiste necessariamente em oposição organizada ao programa; aparece como negociação, adaptação e preservação de escolhas pedagógicas.

A Entrevistada 02 propõe que a tecnologia seja acompanhada de formação conectada à realidade de sala de aula, participação docente nas decisões, respeito à autonomia pedagógica e uso dos dados como diagnóstico, e não como responsabilização individual. Também sintetiza sua proposta na frase “A plataforma deve servir ao professor e não o contrário”. Essa formulação desloca o foco da discussão: a questão não é apenas se a tecnologia está presente, mas se permanece subordinada aos objetivos educacionais e à decisão profissional.

As possibilidades de resistência não devem ser romantizadas. A adaptação individual pode preservar espaços de decisão, mas também exigir trabalho adicional e deixar intactas as condições que produzem a rigidez relatada. Da mesma forma, a afirmação de autonomia de uma docente não invalida a percepção de restrição apresentada por outra. A coexistência de experiências diferentes indica que as práticas locais, orientações da gestão e condições escolares

podem modular o uso da plataforma; o material não oferece detalhes suficientes para comparar sistematicamente tais contextos.

Em síntese, os resultados sustentam uma leitura crítica da plataformização como processo que, nas experiências narradas, combina prescrição de materiais, cobrança por resultados, tarefas de registro e desigualdade de condições. As professoras descrevem efeitos sobre o tempo, o planejamento e o reconhecimento do saber-fazer. Também apontam que a ferramenta pode oferecer dados e que a margem de decisão profissional continua existindo em algumas situações. A tensão entre controle e mediação, portanto, é mais adequada ao material do que uma conclusão de substituição total do professor ou de rejeição absoluta da tecnologia.

A articulação com o materialismo histórico-dialético permite situar essas contradições na organização do trabalho e nas relações entre concepção, execução e responsabilização. A PHC evidencia que a questão envolve a função da escola e o acesso ao conhecimento sistematizado, e não apenas o grau de eficiência de uma plataforma. A literatura sobre gerencialismo e avaliação, por sua vez, ajuda a compreender como metas e indicadores podem reorientar práticas. Essas referências iluminam os relatos, mas não substituem dados sobre documentos oficiais, funcionamento técnico da plataforma, critérios de premiação ou aprendizagem dos estudantes, ausentes do material fornecido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou percepções de três professoras da rede municipal de Sinop-MT sobre a plataformização da educação no contexto do Alfabetiza-MT, com atenção à autonomia e ao saber-fazer didático-pedagógico. A leitura das respostas sugere que o uso da plataforma, quando associado a materiais prescritos, metas, avaliações e tarefas de registro, é vivido por essas docentes como fator de restrição e intensificação do trabalho. Os relatos destacam a necessidade de adaptar sequências, a distância percebida entre algumas formações e o cotidiano escolar, a pressão por resultados e a insuficiência de recursos e suporte.

A tese que orientou a análise encontra apoio nas experiências relatadas, mas seu alcance deve ser delimitado: os dados disponíveis permitem afirmar que as três docentes expressam preocupações com padronização, autonomia, cobrança e condições de trabalho; não permitem demonstrar efeitos generalizáveis para toda a rede, nem comprovar causalidade entre a

plataforma e os resultados de aprendizagem ou o adoecimento. Essa distinção é necessária para que a crítica teórica não se converta em afirmação empírica sem sustentação.

A perspectiva histórico-dialética contribui para interpretar a plataformização como parte de relações de organização e controle do trabalho, nas quais a separação entre prescrição e execução pode reduzir a participação docente nas decisões. A PHC, por sua vez, oferece um critério pedagógico para avaliar essa reorganização: importa saber se o acesso ao conhecimento sistematizado e a mediação consciente do professor são fortalecidos ou subordinados a sequências e métricas. A discussão não conduz à rejeição indistinta das tecnologias, mas à defesa de seu uso subordinado às finalidades educativas e às decisões pedagógicas fundamentadas.

As falas também apresentam possibilidades e limites de resistência. Há professoras que utilizam relatórios sem se submeter integralmente a eles, adaptam materiais, negociam o tempo de uso e reivindicam participação nas decisões. A proposta de que a plataforma sirva ao professor condensa uma orientação para o debate: a tecnologia deve apoiar o planejamento e a aprendizagem, sem substituir a interpretação docente nem converter dados em responsabilização individual. Para que isso ocorra, são relevantes a formação continuada vinculada à realidade escolar, o reconhecimento da experiência profissional, a preservação do tempo de planejamento, a garantia de recursos e infraestrutura e a participação dos docentes na elaboração e avaliação das políticas.

O material analisado aponta, ainda, que exigências padronizadas não podem ser consideradas separadamente das condições de trabalho, da diversidade dos estudantes e do suporte disponível. Indicadores e premiações demandam transparência e interpretação contextualizada; caso contrário, podem estimular competição e estreitamento curricular, conforme as percepções registradas. A garantia de uma escola pública comprometida com a formação humana requer que resultados quantitativos não substituam a análise pedagógica e que a responsabilidade por problemas estruturais não recaia exclusivamente sobre professores e estudantes.

Por fim, o estudo não esgota o tema. A ampliação da pesquisa dependerá da confirmação e complementação das informações metodológicas, da análise dos documentos do programa, da descrição dos instrumentos de coleta e da escuta de outros sujeitos envolvidos. Também será pertinente examinar as diretrizes de avaliação e premiação, as condições de implementação nas escolas e os modos como os dados são efetivamente usados no planejamento. Com esse

aprofundamento, será possível compreender melhor a diversidade de experiências e distinguir as prescrições oficiais de suas apropriações cotidianas. A contribuição desta análise é registrar a tensão vivida pelas docentes entre a promessa de eficiência digital e a defesa de uma prática pedagógica reflexiva, contextualizada e orientada pelo direito ao conhecimento.

Palavras-chave: Plataformização da educação, Trabalho docente, Autonomia pedagógica, Pedagogia Histórico-Crítica, Alfabetiza-MT.

REFERÊNCIAS

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

BALL, Stephen J. *Educação S.A.: a mercantilização da educação*. Salvador: EDUFBA, 2014.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. *Avaliação educacional: caminhando na contramão*. Petrópolis: Vozes, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2009.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.