

## DA CRIATIVIDADE PEDAGÓGICA AO EXECUTOR DE PLATAFORMAS: SUBJETIVIDADE DOCENTE EM TEMPOS DE TECNOGERÊNCIA

Jailton Bartho dos Santos <sup>1</sup>

Everaldo Gomes Leandro <sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo analisa criticamente os impactos da expansão do uso das plataformas digitais no campo educacional sobre a liberdade de cátedra e a autonomia docente, no contexto da rede de ensino estadual de São Paulo. A partir de um referencial teórico fundamentado em autores como Freire (1996), Foucault (1975), Pinto (2005), Ball (2002), Machado (2015) entre outros, o estudo discute como o uso intensivo de tecnologias digitais — plataformas, softwares e inteligência artificial — tem sido incorporado por redes de ensino, especialmente pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo SEDUC-SP, sob o discurso de inovação e eficiência. Utilizando uma abordagem teórico-documental, o artigo apresenta uma descrição analítica de plataformas como a Sala do Futuro, Tarefa SP, Prova Paulista, REDASP, entre outras, mostrando como essas ferramentas, embora com potencial pedagógico, também operam como dispositivos de controle e vigilância, limitando a ação subjetiva e criativa do professor. Os resultados apontam para um cenário de crescente tensionamento da liberdade de ensinar, com professores pressionados por indicadores que desconsideram as singularidades dos contextos educativos. A racionalidade neoliberal, ao valorizar desempenho, produtividade e individualização, redefine o papel da escola e fragiliza sua missão formativa e democrática. Conclui-se que é urgente repensar o uso das tecnologias na educação, reafirmando a liberdade de cátedra como princípio constitucional e essencial para a construção de uma escola plural, crítica e verdadeiramente humana.

**Palavras-chave:** plataformas digitais, autonomia docente, performatividade, subjetividade docente, criatividade pedagógica.

---

<sup>1</sup> Professor Efetivo da Rede Estadual de São Paulo de 2005-2019. Atualmente é Professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, atuando nos cursos de Licenciatura em Matemática e de Licenciatura em Pedagogia. [jailton.bartho@ifsp.edu.br](mailto:jailton.bartho@ifsp.edu.br).

<sup>2</sup> Professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, atuando no curso de Licenciatura em Matemática. [everaldo.gomes@ifsp.edu.br](mailto:everaldo.gomes@ifsp.edu.br)



## INTRODUÇÃO

É cada vez mais comum, no processo de formação inicial docente, que estudantes do Instituto Federal de São Paulo – campus Campos do Jordão, no estado de São Paulo – compartilhem com seus pares e professores sentimentos de angústia e insatisfação diante da dificuldade de vivenciar práticas pedagógicas criativas nas escolas públicas estaduais do município. Tal inviabilidade compromete a articulação entre teoria e prática, elemento fundamental para uma formação docente crítica, reflexiva e transformadora. A constatação decorre, em grande parte, do caráter engessado que as práticas pedagógicas nas escolas públicas da cidade têm assumido nos últimos anos, marcado por concepções de educação centradas na padronização, no cumprimento rígido de currículos e no foco excessivo em resultados mensuráveis. Essas visões acabam por limitar a autonomia docente, inibindo a experimentação pedagógica e a construção de experiências significativas de ensino-aprendizagem para os alunos.

Por outro lado, as discussões no campo da formação docente vêm reforçando uma concepção de educação centrada para além dos campos conceituais e técnicos, mas também no ser social e humano, conforme proposto por Freire (1996), que reconhece cada indivíduo em sua singularidade e propõe práticas pedagógicas voltadas à construção de uma vida plena, crítica e comprometida com a transformação social. No entanto, na realidade de muitas escolas brasileiras, esse ideal se depara com entraves diversos: carência de políticas de formação continuada, estruturas escolares frágeis, modelos de gestão alheios à complexidade da sala de aula e pressões externas de grupos econômicos que influenciam decisões pedagógicas. Um dos desafios a que nos debruçamos é a limitação da autonomia docente, especialmente no que diz respeito à escolha de conteúdos e métodos, ferindo o princípio da liberdade de cátedra, assegurado pela Constituição de 1988 e pela LDB (Lei nº 9.394/1996).

Este artigo analisa de que forma as tecnologias digitais que têm sido incorporadas ao cotidiano escolar por meio de plataformas e ferramentas de gestão pedagógica, com especial atenção ao seu uso como instrumentos de controle e vigilância sobre o trabalho docente<sup>3</sup> oprimindo a subjetividade docente e a intenção pedagógica criativa. A escolha do tema se

---

<sup>3</sup> Indicativo da intenção de monitoramento - sugerimos a reportagem disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/08/03/governo-de-sp-determina-monitoramento-obrigatorio-de-professores-em-sala-de-aula-totalmente-inaceitavel-diz-sindicato/>. Acesso em: 21/02/2025.





justifica diante de um cenário em que a performatividade e a lógica de mercado passam a ditar os rumos da educação, impactando diretamente a liberdade de ensinar e aprender.

Encontramo-nos diante de conflitos ideológicos e epistemológicos: as concepções de liberdade docente e as concepções de uma escola de fato crítica e transformadora entram em conflito com concepções de educação como mercadoria; a função da gestão escolar como mediadora entra em conflito com a ideia de gestão como controle e administração empresarial; o objetivo de promover uma formação humana e cidadã é, muitas vezes, deslocado ou confundido com o ideal neoliberal de formar sujeitos como “empresários de si” - Você S/A, conforme analisam Christian Laval e Pierre Dardot (2009). Diante desse cenário, impulsionado pelo neoliberalismo, torna-se urgente refletir sobre os impactos das ferramentas tecnológicas na prática docente e no processo educativo como um todo. Sabemos que elas são uma realidade, mas investigar como vêm sendo utilizadas e a serviço de quê/quem são legitimadas é fundamental.

A liberdade de ensinar deve ser resguardada, equilibrando a autonomia docente com as diretrizes educacionais e os objetivos institucionais. Como princípio democrático, a liberdade de cátedra é essencial para uma educação que valorize a diversidade e forme cidadãos críticos. No entanto, esse princípio pode ser ameaçado quando tecnologias são impostas pelas gestões com fins de vigilância e controle. Como essa liberdade é afetada quando os dispositivos tecnológicos são utilizados para regular ou até mesmo hipercontrolar o acontecimento da aula? Quando o espaço para a manifestação da subjetividade de professores e alunos passa a ser previamente delimitado?

O objetivo deste estudo é investigar e analisar de que forma as tecnologias digitais que têm sido incorporadas ao cotidiano escolar por meio de plataformas e tecnologias de gestão pedagógica, com especial atenção ao seu uso como instrumento de controle e vigilância sobre o trabalho docente oprimindo os espaços para a subjetividade docente e a intenção pedagógica criativa.

## **METODOLOGIA**

O presente trabalho optou por uma abordagem qualitativa e bibliográfica de caráter exploratório, fundamentada em revisão teórica e análise documental.

A investigação utilizou como base teórica autores como Freire (1996), Foucault (1975), Pinto (2005), Ball (2002), Machado (2015), entre outros, que contribuem com reflexões sobre autonomia docente, performatividade, controle tecnológico e neoliberalismo na educação. Foram analisados documentos públicos, legislações, diretrizes curriculares, e





dados descritivos de plataformas digitais implementadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), como o Centro de Mídias, Power BI, Tarefa SP e outras.

A coleta e sistematização das informações sobre as plataformas educacionais e seus modos de operação se deram por meio de fontes secundárias, incluindo relatórios institucionais, sites oficiais da SEDUC-SP e materiais de divulgação<sup>4</sup>.

Os dados empíricos foram organizados por categorias analíticas que emergiram da articulação entre os dispositivos tecnológicos e os princípios constitucionais da liberdade de cátedra e da gestão democrática. As análises buscaram evidenciar, de forma crítica e ética, os tensionamentos entre a inovação tecnológica e os processos de controle, regulação e performatividade que atravessam o trabalho docente.

Dessa forma, o estudo se propõe não apenas a descrever o cenário educacional contemporâneo, mas também a contribuir com a produção científica crítica e propositiva sobre os desafios da docência em contextos marcados pela platformização e pela racionalidade neoliberal.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O debate sobre a liberdade de cátedra como princípio base da educação brasileira perpassa diversas dimensões políticas, legais e pedagógicas. Garantida pela Constituição Federal e reafirmada pela Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Básica (LDB), essa liberdade está intrinsecamente ligada à autonomia docente, ao pluralismo de ideias e à promoção de uma educação democrática. Embora a LDB assegure o direito de ensinar e aprender, permitindo a escolha de metodologias e a participação do professor na elaboração da proposta pedagógica, essa liberdade é frequentemente confrontada por normativas institucionais, pressões conservadoras e projetos de lei (PL), como o de nº 867/2015, que visam restringi-la. Como justificativa, o PL afirma: “É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas” (Brasil, PL 867/2015).

Para Paulo Freire (1996), a educação emancipadora se fundamenta na autonomia do sujeito, pois a verdadeira emancipação ocorre quando ele é capaz de falar por si mesmo e de seu contexto, sem apenas reproduzir a palavra do outro (Freire, 1996). No entanto, a autonomia não é um estado fixo, mas um processo contínuo de conquista ao longo da vida.

<sup>4</sup> Não houve coleta de dados com sujeitos humanos, tampouco utilização de imagens sensíveis, o que dispensa submissão a Comitês de Ética, conforme Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, incluindo a Educação.





Ademais, como destaca Freire (1996), essa autonomia não se desenvolve isoladamente; o sujeito precisa do outro para alcançá-la.

Diante desse cenário, surge um questionamento básico: como os docentes podem ensinar a autonomia aos alunos se eles próprios não dispõem de autonomia em sua práxis? A educação, para Freire (1967), é antes de tudo uma prática da liberdade, e essa liberdade vem sendo gradativamente afetada e limitada, muitas vezes de maneira sutil.

Desde os primórdios da humanidade, sempre transformamos o mundo ao nosso redor — e, nesse processo, também transformamos a nós mesmos. Marx e Engels (2007, p. 94) destacam que “os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar.”. Assim, aquilo que criamos molda quem nos tornamos.

Hoje, com as tecnologias digitais, vivemos mais um período de transformações, de revoluções — assim como foi com a descoberta do vapor, da eletricidade e dos computadores. Redes sociais, inteligência artificial e plataformas digitais estão mudando a maneira como vivemos, aprendemos e nos relacionamos — assim como antes deixamos os dentes afiados para desenvolver novas habilidades, agora talvez estejamos moldando novas formas de ser e agir em um mundo conectado.

Essas tecnologias digitais, em sua rápida e constante evolução, têm se apresentado como moldantes da cultura social gerando transformações significativas no contexto educacional. Essas ferramentas, embora potencialmente enriquecedoras, podem ser apropriadas como mecanismos de controle sobre o trabalho docente. Machado (2015, p. 187) alerta que: “Cada vez que utilizamos meios eletrônicos para atividades pessoais, eles nos ajudam a mapear o mundo, a localizar o que procuramos, mas simultaneamente, somos mapeados pelo equipamento”. Assim, precisamos estar atentos ao uso perverso da tecnologia como instrumento de dominação social, como já nos observava Pinto (2005), que acrescenta que o desnível no acesso e no uso dessas novas tecnologias pode aprofundar as desigualdades sociais e econômicas. Esse controle torna-se mais sofisticado com o uso da inteligência artificial (IA) e sistemas de gestão escolar, que processam dados em tempo real e monitoram o cumprimento de metas.

Embora essas inovações possam oferecer suporte pedagógico, elas também podem ser utilizadas como instrumento para reforçar a lógica da performatividade, conceito descrito por Ball (2002, p. 4) como “[...] uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle [...]”.







Também é importante refletir sobre o que Foucault argumenta a respeito da utilidade do corpo. Para ele, "O corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso" (Foucault, 1875, p. 26). Entendemos, nesse sentido, que, para atingir esse objetivo, evita-se a criação de caminhos que incentivem a autonomia do pensamento e uma educação que revele as estruturas de poder às quais as pessoas estão sujeitas. Assim, é fundamental para o Estado obscurecer a percepção dos cidadãos sobre sua própria realidade, e a escola desempenha um papel central nesse projeto.

Segundo Foucault (2014), para garantir o sucesso desse controle, torna-se essencial a dominação dos corpos, por meio da produção intencional de corpos dóceis, ou seja, corpos que possam ser submetidos, moldados, utilizados e aprimorados conforme interesses específicos. Esse processo envolve um trabalho meticuloso sobre o corpo do outro, com atenção aos detalhes, mantendo-o constantemente sob coerção. Isso indica que o controle do tempo e das atividades do corpo é um elemento fundamental. Essa coerção se manifesta como um meio de repressão, impondo obrigações aos indivíduos através de sanções e punições. Em Foucault (2014), o diferencial desse controle é sua aplicação de maneira sutil e sistemática sobre a pessoa.

Podemos entender que o controle no contexto da escola se manifesta, principalmente, na busca incessante por medir e quantificar os resultados educacionais, estabelecendo um sistema de regulação que, em essência, visa ao domínio sobre a aprendizagem. Para isso, algumas políticas públicas implementam dispositivos de gestão que reforçam essa lógica. Um conceito que, quando aplicado a um ambiente educacional, expressa a exigência de que escolas, professores e estudantes sejam avaliados com base em indicadores e métricas que nem sempre refletem a complexidade do processo educativo.

Assim, a vigilância sistemática sobre o corpo docente e discente é exercida de forma sutil e contínua, produzindo corpos dóceis. Essa perspectiva é endossada pela cultura da avaliação, descrita por Maurente (2019, p. 02) como um "importante dispositivo de controle contemporâneo", e pela racionalidade neoliberal que transforma a função da escola em produtora de resultados.

Diante desse cenário, é fundamental refletir criticamente sobre como os limites da liberdade de cátedra e como as plataformas educacionais, legitimadas pelo discurso de inovação, podem restringir a autonomia pedagógica e esvaziar a escola de seu papel formador. A retomada da liberdade docente como valor democrático e princípio estruturante da educação exige resistência às lógicas de padronização e vigilância, e a valorização do professor como sujeito ativo no processo educativo.





## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Encontro Nacional das Licenciaturas  
IX Seminário Nacional do PIBID

Atualmente, a SEDUC-SP utiliza 15 plataformas digitais para orientar e gerir os processos de aprendizagem na rede estadual de ensino. Para a análise da arquitetura de gestão educacional associada a essas tecnologias, propomos uma abordagem que organiza as plataformas em três eixos, categorizados segundo características comuns. A partir dessa categorização, desenvolvemos uma análise crítica que pretende revelar como tais plataformas contribuem ou não para uma prática pedagógica que promove uma cultura de performatividade, vigilância e padronização. Tendo em vista que esse cenário fragiliza a autonomia docente e restringe a expressão de práticas pedagógicas criativas, sensíveis e comprometidas com a transformação social.

### 1) PLATAFORMAS DIGITAIS

A análise das plataformas digitais adotadas pela SEDUC-SP evidencia um movimento crescente de plataformização da educação, com implicações diretas sobre a autonomia docente e a liberdade de cátedra. A partir da categorização dos dados, construímos três eixos principais: (1.1) centralização e monitoramento do trabalho docente; (1.2) gamificação e tecnicização da aprendizagem; (1.3) performatividade e controle por dados.

#### 1.1 Centralização e Monitoramento do Trabalho Docente

A “Sala do Futuro”, lançada em 2023, substitui a “Sala de Aula Virtual” com o objetivo de centralizar informações como boletins, frequência, atividades e tarefas. Embora promova a corresponsabilidade entre escola e comunidade, apresenta fragilidades quanto à adesão plena da rede e à conectividade. Integrada a “Sala do Futuro”, a plataforma “Material Digital” merece atenção e destaque, ela disponibiliza slides padronizados organizados por disciplina, série e aulas (numeradas), com o objetivo de orientar o trabalho docente na rede estadual. Neste caso, a plataforma busca garantir uniformidade no ensino impondo roteiros fixos e metas previamente definidas. Já o “Power BI da SEDUC”, analisado à luz dos estudos de Foucault (2014) funciona como ferramenta de vigilância institucional, ao quantificar a atuação docente e associá-la a metas de desempenho. Este mecanismo de vigilância oculta-se sob o discurso de “efetividade” e “transparência”, como já alertavam Machado (2015), constituindo um novo modelo de panóptico<sup>5</sup> digital.

#### 1.2 Gamificação e Tecnificação da Aprendizagem

<sup>5</sup> conceito de Foucault, em Vigiar e Punir, em que ele analisa a arquitetura pensada para as prisões, em formato panóptico.





Plataformas como “Matific”, “Tarefa SP” e “Redação Paulista” revelam uma tendência à automatização e gamificação do ensino, com correções automatizadas por inteligência artificial e tarefas geradas conforme o conteúdo das aulas. Embora apresentem potencial para apoiar a aprendizagem, a análise crítica indica uma limitação significativa: a substituição da mediação pedagógica pela padronização algorítmica. Como observou Apple (2015, apud Oliveira, 2014), esse processo pode contribuir para a desprofissionalização docente e o empobrecimento das práticas pedagógicas.

### 1.3 Performatividade e Controle por Dados

Os mecanismos de avaliação – “Prova Paulista”, “Prova de Recuperação” e o uso intensivo do Power BI – reforçam o que Ball (2002) denomina “cultura da performatividade”, onde os indicadores de desempenho substituem a complexidade da formação humana. A busca por metas desconsidera o contexto social das escolas, promovendo uma lógica de ranqueamento e responsabilização individual. O Prepara SP, a Alura e a Khan Academy ilustram plataformas com foco em resultados mensuráveis, alinhadas à racionalidade neoliberal apontada por Costa e Sueli (2019) e Maurente (2019). Diante disso, com o objetivo de realizar uma análise crítica sobre as finalidades e possibilidades, apresentamos a seguir os dados que ajudam a evidenciar as possíveis intenções subjacentes de parte dessa arquitetura:

Quadro 1 – Principais Plataformas e Suas Finalidades na Rede SEDUC-SP

Plataforma	Finalidade Principal	Risco Identificado
Sala do Futuro	Gestão e comunicação	Exclusão digital; adesão parcial
Power BI	Monitoramento e desempenho escolar	Vigilância e controle docente
Tarefa SP	Envio automatizado de tarefas	Descontextualização e correção automatizada
Redação Paulista (REDASP)	Avaliação de textos com IA	Redução da criatividade; foco técnico
Prova Paulista	Avaliação bimestral	Ensino conteudista e ranqueamento
Prova de Recuperação	Reavaliação bimestral	Repetição como antídoto ao baixo rendimento teórico
Matific/Alura/Khan Acad.	Ensino gamificado e técnico	Redução do papel docente

Fonte: Autores

Os dados analisados permitem afirmar que a plataformização da educação, ao se consolidar como política pública, tem operado como mecanismo de gestão da performance docente, limitando espaços de criação, escuta e reflexão crítica. Ao contrário do que







preconiza Freire (1996), a educação deixa de ser uma prática da liberdade e aproxima-se de um modelo técnico-administrativo orientado por dados e algoritmos.

## 2) ANÁLISE CRÍTICA DA PLATAFORMIZAÇÃO

As escolhas tecnológicas feitas pela SEDUC-SP revelam não apenas a ampliação do uso das plataformas, mas também uma reconfiguração das práticas pedagógicas e das estruturas de trabalho escolar. A digitalização do ensino, nesse contexto, transforma-se em um modelo oficial de operação, incorporando dispositivos de registro, acompanhamento e avaliação que automatizam parte significativa da vida escolar. É nítida a intenção dos gestores em controlar a prática educativa por meio da padronização e da implementação de uma gestão mediada, orientada ou controlada por tecnologias digitais, fundamentada em princípios de eficiência, padronização e controle. Essa arquitetura que articula tecnologia e gestão dá origem ao que se podemos denominar de Tecnogerência na educação - o termo tecnogerência é um neologismo resultante da combinação de tecnologia e gerência (Gestão).

Freire (1996) defende que ensinar exige respeito à autonomia e à dignidade do educando, compreendendo o ato educativo como uma prática ética, criadora e dialógica. A tecnogerência, ao impor padrões e controles automatizados, ameaça esse princípio ao tratar o processo educativo como algo técnico e mecânico, reduzindo-o a uma operação eficiente e padronizada. Como afirma o autor, "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (Freire, 1996, p. 47). Sob essa perspectiva, uma gestão orientada por indicadores, algoritmos e plataformas digitais ignora os saberes construídos por professores e alunos em suas realidades e pode ser compreendida como uma nova forma de educação bancária, ao retirar dos sujeitos a possibilidade de decidir, refletir e construir sentidos no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, esse processo traz consigo importantes implicações críticas. A plataforma amplia os mecanismos de controle e rastreamento das ações pedagógicas, promovendo uma lógica de monitoramento constante e performatividade, com ênfase em dados e resultados. Isso impõe uma intensificação do trabalho docente e burocrático, sobretudo para professores e coordenadores, que passam a exercer funções técnicas e administrativas vinculadas às plataformas.

Observa-se ainda um processo de redução da autonomia pedagógica e escolar, já que os materiais didáticos e metodologias tornam-se cada vez mais centralizados e padronizados pelas ferramentas digitais adotadas pela rede. Apesar do discurso de modernização, as políticas pouco consideram as desigualdades de acesso às tecnologias, a necessidade de





formação crítica dos profissionais da educação e as condições estruturais de cada escola. Corre-se o risco, pois, de aprofundar as desigualdades educacionais já existentes.

Diante disso, é fundamental que a política de plataformização promovida pela SEDUC-SP seja analisada com olhar crítico. Embora pautada por uma agenda de inovação tecnológica, é necessário refletir sobre quem se beneficia desse modelo, quais lógicas e interesses ele reforça e como impacta a qualidade do ensino, a valorização dos profissionais da educação e os princípios democráticos que devem orientar a escola pública. Não podemos deixar de nos pautar pelo que nos traz Paulo Freire (1996): a docência crítica exige liberdade para propor, recriar e dialogar com a realidade dos educandos — algo que se perde quando o ensino se torna tecnicamente gerido e burocraticamente avaliado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou que, embora garantida pela Constituição e pela LDB, a liberdade de cátedra na rede estadual paulista vem sendo gradualmente restringida por mecanismos sutis de controle, especialmente via tecnologias digitais ligadas à plataformização da educação. Com base em Foucault (2014), Machado (2015), Ball (2002) e outros, compreende-se que práticas de vigilância e performatividade, articuladas à lógica neoliberal, moldam condutas docentes e reconfiguram a escola pública. Os dados apontam que plataformas como o Power BI, da SEDUC-SP, além de sistematizar informações, reforçam uma cultura de controle que compromete a autonomia pedagógica e ignora a diversidade das mais de 5400 escolas do estado.

A pesquisa reforça a pertinência de uma pedagogia crítica e libertadora, como defendida por Freire (1996), que valorize a autonomia, o diálogo e o compromisso ético com a formação humana. Freire (1996) nos ensinou que o educador precisa ter liberdade para inventar, experimentar e construir caminhos próprios, sempre em diálogo com a realidade dos seus alunos. Para ele, a prática docente é, essencialmente, uma prática criadora, e não um ato meramente repetitivo. A tecnogerência, ao impor protocolos rígidos e mecanismos de monitoramento constante, tende a sufocar a criatividade pedagógica — algo que Freire provavelmente compreenderia como uma violação da ética do ensinar. Assim, questiona-se: como garantir tais princípios quando os caminhos metodológicos e as práticas pedagógicas são previamente determinados por plataformas e sistemas de regulação automatizados e longe da realidade de cada escola? Nessa esteira, Pinto (2005) alerta para os riscos da naturalização da tecnologia e da sua instrumentalização como forma de dominação social.





A partir dessas análises, conclui-se que é urgente resgatar e fortalecer a liberdade de cátedra como eixo estruturante da prática docente e da missão social da escola. Acreditamos que a intensificação da plataformização da educação pública discutida aqui marca uma transição da tecnologia como apoio didático para uma lógica de controle digitalizado das práticas pedagógicas. No que antes poderia parecer um avanço técnico, institui-se um sistema de vigilância institucionalizada, em que diretores, coordenadores e professores são avaliados e responsabilizados – mesmo sendo usurpados em suas liberdades profissionais - a partir do cumprimento de metas vinculadas a plataformas e algoritmos.

Nesse contexto, a aula passa a ser vigiada por painéis de desempenho, e a voz docente, historicamente constituída na relação pedagógica e no diálogo crítico, corre o risco de ser silenciada por *dashboards* e metas impessoais. A mediação humana cede espaço à performatividade digital, conforme alerta Stephen Ball (2002). O que se desenha é uma submissão tecnocrática, em que a função educativa é reduzida à execução de tarefas prescritas e mensuráveis, esvaziando o sentido emancipador da escola.

Contudo, no “chão da escola”, pulsa também a resistência. Professores e coordenadores encontram brechas para reapropriar-se das tecnologias, recriar sentidos, promover o diálogo e reconectar a educação às realidades locais e às subjetividades dos estudantes. Essa resistência não se dá necessariamente em embates explícitos, mas na construção cotidiana de práticas que subvertem a lógica tecnocrática e reafirmam a autonomia pedagógica e o compromisso com uma educação humanizadora.





## REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. v. 15, n. 2, 2002b. p. 3-23. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37415201.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2025

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 02 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Ministério da Educação, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: 01 nov. 2024.

\_\_\_\_\_. PROJETO DE LEI Nº 867, DE 2015. **Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em 03 nov. 2024

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

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: História da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1975.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. São Paulo: Cortez, 2012.

MACHADO, Nilson José. **O conhecimento como um valor: ensaios sobre economia, ética e educação**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015. (Coleção Contextos da Ciência).

MAURENTE, Vanessa Soares. **Neoliberalismo, ética e produtividade acadêmica: subjetivação e resistência em programas de pós-graduação brasileiros**. *Interface* [online], v. 23, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/Interface.180734>. Acesso em: 03/02/2025.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Rubens Enderle et al. São Paulo: Boitempo, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02/Jan 2025.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. 2. impr. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. ISBN 978-8585910-9.

