http://journal.unoeste.br/index.php/ch
DOI: 10.5747/ch.2025.v22.h651
ISSN on-line 1809-8207

Colloquium Humanarum

PEDAGOGIA CRÍTICA EM TEMPOS DIGITAIS: DISPUTAS NA FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE AO AVANÇO DA PLATAFORMIZAÇÃO NO BRASIL

Critical pedagogy in digital times: disputes in teacher training in the face of the advance of platformization in Brazil

Pedagogía crítica en la era digital: controversias en la formación del profesorado ante el avance de la plataformización en Brasil

Juliano Batista Romualdo[1], Lucas Lenin Resende de Assis [2]

Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras - MG, Brasil

RESUMO
Este artigo analisa criticamente os impactos da plataformização educacional e da financeirização da formação docente no Brasil, articulando tais processos às transformações do capitalismo digital pós-2008. A partir do campo da educação agrária, investiga-se como a lógica empresarial e os modelos de governança corporativa têm redefinido o papel das instituições públicas, dos docentes e dos currículos, especialmente por meio da atuação de fundações empresariais, EdTechs e organizações privadas no interior das políticas públicas. Por meio de uma abordagem metodológica qualitativa, com caráter exploratório e analítico, denuncia-se o avanço de uma pedagogia do algoritmo, orientada por metas e indicadores, que despolitiza o trabalho docente e esvazia sua dimensão emancipatória. Em contraposição a essa tendência, o texto recupera os fundamentos teórico-políticos da pedagogia crítica latino-americana, com destaque para o legado de Paulo Freire, a concepção de professor como intelectual orgânico e as contribuições das epistemologias do Sul. Valoriza-se o papel das universidades públicas e dos institutos federais como territórios de resistência e afirma-se a importância dos programas de formação docente ancorados nos movimentos sociais do campo, como PRONERA e Saberes da Terra. Conclui-se que resistir à plataformização não significa recusar a tecnologia, mas disputar seus sentidos e usos a partir de uma perspectiva enraizada, crítica e territorializada. Em tempos de aprofundamento do novo neoliberalismo, formar professores comprometidos com a justiça social e ambiental é, também, formar sujeitos de resistência e esperança.
Palavras-chave: Algoritmo; Plataformização educacional; Pedagogia; Capitalismo digital.

ABSTRACT
This article critically analyzes the impacts of educational platformization and the financialization of teacher training in Brazil, linking these processes to the transformations of digital capitalism after 2008. From the field of critical agrarian education, it investigates how business logic and corporate governance models have redefined the role of public institutions, teachers, and curricula, especially through the actions of corporate foundations, EdTechs, and private organizations within public policies. Through a qualitative methodological approach, with an exploratory and analytical character, the text denounces the advance of an algorithmic pedagogy, guided by goals and indicators, which depoliticizes teaching work and empties its emancipatory dimension. In contrast to this trend, the text recovers the theoretical and political foundations of Latin American critical pedagogy, highlighting the legacy of Paulo Freire, the conception of the teacher as an organic intellectual, and the contributions of Southern epistemologies. It values the role

[1] Universidade Federal de Lavras (UFLA), mestre em Educação Científica e Ambiental. Instituto de Ciências Naturais. ORCID id: 0000-0003-3559-9036 E-mail: julianobatistarj@gmail.com.
[2] Universidade Federal de Lavras (UFLA), doutor em Ciência do Solo, Departamento de Ciência do Solos. ORCID id: 0000-0002-8767-2189 E-mail: ll.resende@outlook.com.

of public universities and federal institutes as territories of resistance and affirms the importance of teacher training programs anchored in rural social movements, such as PRONERA and Saberes da Terra. It concludes that resisting platformization does not mean rejecting technology, but rather disputing its meanings and uses from a rooted, critical, and territorialized perspective. In times of deepening neoliberalism, training teachers committed to social and environmental justice also means training individuals of resistance and hope.
Keywords: Algorithm; Educational platformization; Pedagogy; Digital capitalism.

RESUMEN
Este artículo analiza críticamente los impactos de la plataforma educativa y la financiarización de la formación docente en Brasil, articulando dichos procesos con las transformaciones del capitalismo digital posteriores a 2008. Desde el campo de la educación agraria crítica, se investiga cómo la lógica empresarial y los modelos de gobernanza corporativa han redefinido el papel de las instituciones públicas, los docentes y los planes de estudio, especialmente a través de la actuación de fundaciones empresariales, EdTechs y organizaciones privadas en el ámbito de las políticas públicas. Mediante un enfoque metodológico cualitativo, de carácter exploratorio y analítico, se denuncia el avance de una pedagogía algorítmica, orientada por metas e indicadores, que despolitiza el trabajo docente y vacía su dimensión emancipadora. En contraposición a esta tendencia, el texto recupera los fundamentos teórico-políticos de la pedagogía crítica latinoamericana, destacando el legado de Paulo Freire, la concepción del profesor como intelectual orgánico y las contribuciones de las epistemologías del Sur. Se valora el papel de las universidades públicas y los institutos federales como territorios de resistencia y se afirma la importancia de los programas de formación docente anclados en los movimientos sociales del campo, como PRONERA y Saberes da Terra. Se concluye que resistir a la plataforma no significa rechazar la tecnología, sino disputar sus significados y usos desde una perspectiva arraigada, crítica y territorializada. En tiempos de profundización del nuevo neoliberalismo, formar docentes comprometidos con la justicia social y ambiental es también formar sujetos de resistencia y esperanza.
Palabras clave: Algoritmo; Educational platformization; Pedagogy; Digital capitalism.

INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas, o campo da educação básica no Brasil tem sido atravessado por profundas transformações estruturais, impulsionadas por uma agenda de reformas neoliberais que se intensificaram no contexto pós-crise financeira global de 2008 (Larrosa, Gonçalves, Moreira, 2024). Entre essas transformações, destaca-se a crescente plataformização da educação, um fenômeno que vem promovendo a reconfiguração das práticas pedagógicas, das políticas de formação docente e das formas de governança educacional. Essa plataformização, associada à consolidação de um capitalismo digital-financeiro, opera por meio de parcerias público-privadas, nas quais organizações da sociedade civil, fundações empresariais e EdTechs passam a atuar como protagonistas na definição e execução das políticas educacionais (Costa; Guerra, 2025).

No Brasil, esse processo tem se aprofundado a partir da atuação de grupos empresariais e organizações privadas, como a Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, entre outras, que passaram a influenciar diretamente tanto a formulação de políticas públicas quanto os currículos de formação inicial e continuada de professores (Morgan, 2022; Melo, 2022). Utilizando-se de plataformas digitais, programas de capacitação remota e sistemas de avaliação baseados em dados, esses atores operam sob a lógica da eficiência e da mensuração de resultados, alinhando-se a uma racionalidade gerencial que redefine os sentidos da docência e da educação pública. Essa racionalidade técnica e

performática tende a despolitizar a formação docente, substituindo a práxis crítica por modelos instruccionistas automatizados e descontextualizados, enfraquecendo o papel político e social do educador.

A emergência dessa pedagogia do algoritmo (Terra, 2025) responde à influência crescente dos mecanismos algorítmicos, que, sob o discurso da inovação e da modernização tecnológica, moldam ativamente o conhecimento, as interações e as subjetividades no ambiente educacional, propondo para isso uma leitura crítica essencial, entra em tensão com a tradição da pedagogia crítica latino-americana, que historicamente pautou a formação docente na perspectiva da emancipação, da justiça social e do engajamento comunitário. Nesse novo cenário, o Estado brasileiro assume um papel funcional, agindo como gestor e facilitador das demandas empresariais no campo educacional, o que evidencia uma reconfiguração das políticas públicas de formação docente, marcadas agora por processos de governança corporativa e financeirização (Santos; Souza, 2022).

Este artigo propõe examinar criticamente como a formação docente no Brasil vem sendo reconfigurada pela plataformização após as reformas educacionais de 2008. A análise busca compreender como a pedagogia do algoritmo vem substituindo a pedagogia crítica nos espaços de formação docente, promovendo um novo ciclo de subordinação do trabalho docente aos interesses do capital, agora mediado por tecnologias digitais e inteligência artificial.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Este estudo emprega uma abordagem metodológica qualitativa, com caráter exploratório e analítico (Sant Ana; Lemos, 2018), para investigar o fenômeno da plataformização da educação básica no Brasil. A pesquisa se orienta por uma perspectiva crítica das políticas educacionais, que compreende a educação não como um campo neutro, mas como um espaço de disputas políticas e ideológicas. Essa lente teórica permite desvendar as complexas relações entre as reformas neoliberais, o capitalismo digital-financeiro e a crescente atuação de agentes privados, como EdTechs, fundações empresariais e organizações da sociedade civil, na definição e execução das políticas educacionais.

A metodologia adotada fundamenta-se em uma abordagem combinada de revisão bibliográfica e análise documental de caráter crítico, alinhada à perspectiva de pesquisa qualitativa em educação (Sant Ana; Lemos, 2018). A revisão bibliográfica contemplou a sistematização e exame de artigos científicos, livros, teses e dissertações que discutem as transformações estruturais da educação básica brasileira nas últimas décadas. A seleção do material priorizou obras que problematizam a plataformização do ensino, articulando-a com a lógica do capitalismo digital-financeiro e com o avanço das parcerias público-privadas no setor educacional.

Paralelamente, desenvolveu-se uma análise documental crítica, abrangendo a coleta, organização e interpretação de fontes primárias, como legislações, planos e diretrizes oficiais, relatórios de organizações não governamentais, publicações institucionais de empresas de tecnologia educacional (EdTechs) e documentos de fundações empresariais atuantes no campo da educação. Essa etapa teve como objetivo

identificar e decodificar os discursos, estratégias e arranjos institucionais que sustentam e promovem a plataformização, examinando de que forma a lógica da acumulação digital e financeira se traduz em práticas pedagógicas e modelos de governança escolar, frequentemente ancorados na retórica da inovação, da eficiência e da produtividade.

A integração entre a revisão bibliográfica e a análise documental permitiu construir um quadro interpretativo robusto e multidimensional, capaz de compreender não apenas a dimensão técnica do fenômeno, mas também suas implicações políticas, econômicas e ideológicas (Grazziotin; Klaus; Pereira, 2022). Ao adotar uma perspectiva crítica, o estudo não se limita à descrição das tendências e processos em curso, mas busca problematizar seus fundamentos estruturais e seus impactos sobre os princípios e práticas de uma educação pública, democrática, socialmente referenciada e voltada para a emancipação humana.

ACHADOS E DISCUSSÃO

A pedagogia crítica como fundamento da formação docente na América Latina

A formação docente na América Latina não pode ser compreendida fora de seus marcos históricos de resistência e de enfrentamento às formas de dominação impostas pelos modelos coloniais, capitalistas e neoliberais. A pedagogia crítica, como perspectiva epistemológica e política, emerge neste contexto como um dos pilares fundamentais na constituição de um projeto educacional emancipador, pautado no reconhecimento da educação como prática da liberdade e como instrumento de transformação social. No Brasil e em outros países latino-americanos, essa pedagogia foi e ainda é fortemente impulsionada pelas contribuições de Paulo Freire, cuja obra permanece como referência central na luta por uma educação comprometida com os sujeitos historicamente marginalizados.

Freire (1997, p. 110 - 120) sustenta que "[...] a neutralidade é impossível no processo educativo", destacando que toda prática pedagógica está enraizada em escolhas ético-políticas que definem se a educação servirá à manutenção da ordem vigente ou à sua transformação. No campo da educação agrária, essa tensão é particularmente evidente, pois a disputa pelo conhecimento envolve também a disputa pelo território, pelos modos de vida e pelas formas de produção e reprodução da existência no campo. A pedagogia crítica, nesse sentido, oferece os fundamentos para uma formação docente que não se limita à transmissão de conteúdos, mas que compreende o ato educativo como uma construção dialógica, situada e comprometida com a justiça social e ambiental (Rosa; Feldkercher, 2024).

As universidades públicas e os Institutos Federais no Brasil têm desempenhado um papel central como espaços de resistência frente às políticas de mercantilização e plataformização da educação. Ao contrário dos modelos empresariais que reduzem a docência à execução de scripts pedagógicos ou ao cumprimento de métricas automatizadas, essas instituições ainda preservam, mesmo sob ataques sistemáticos, uma concepção formativa ancorada na pesquisa crítica, na extensão comprometida com os territórios e na valorização do conhecimento como bem comum. É nesses espaços que se atualiza a

perspectiva do professor como intelectual orgânico, nos termos Giroux (1997), ou seja, um sujeito ativo na leitura crítica da realidade, engajado na produção de sentidos para além das prescrições técnicas e dos dispositivos algorítmicos que atravessam a educação contemporânea.

A concepção crítica da docência encontra respaldo nas epistemologias do Sul, tal como formuladas por Santos (2022), que reivindicam a legitimidade de múltiplas racionalidades e de saberes historicamente subalternizados ou invisibilizados pelas lógicas coloniais de produção do conhecimento. Esse posicionamento teórico-político busca romper com a hegemonia das epistemologias eurocêntricas, reconhecendo a diversidade epistêmica presente nos contextos periféricos e propondo formas de conhecimento comprometidas com a justiça cognitiva e social. Nessa mesma direção, Walsh (2013) enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas de caráter decolonial, orientadas para a desestabilização do monopólio epistemológico europeu e para a construção de diálogos interepistêmicos que se enraízem nas experiências históricas e nas lutas de resistência dos povos indígenas, afrodescendentes, camponeses e comunidades periféricas. Complementarmente, Southwell (2014) aprofunda essa discussão ao compreender a formação docente como um processo historicamente situado e socialmente contextualizado, que deve estar atento às condições concretas, às assimetrias de poder e às desigualdades estruturais que atravessam o campo educativo na América Latina, reafirmando, assim, a centralidade de uma pedagogia crítica capaz de articular teoria, prática e compromisso político com a transformação social.

No campo da educação agrária, essa perspectiva crítica adquire uma força singular, pois desloca o entendimento de território: este não se configura apenas como o espaço físico onde a prática pedagógica se realiza, mas constitui, simultaneamente, conteúdo, método e horizonte de formação. O território, assim, é concebido em sua complexidade socioambiental, cultural e política, o que implica reconhecer as disputas históricas em torno da terra, da produção e da reprodução da vida no campo. Nessa direção, a formação do educador agrário demanda competências que extrapolam a dimensão técnico-instrumental, exigindo capacidade de leitura crítica da realidade, atuação em contextos atravessados por conflitos fundiários, processos de degradação ambiental, insegurança alimentar e desigualdades estruturais persistentes. Tal exigência pressupõe uma postura não apenas técnica, mas também ética e política, orientada por princípios de justiça social e ambiental. A pedagogia crítica, nesse cenário, constitui-se como fundamento teórico-metodológico central, pois sustenta a formação docente comprometida com a transformação das condições concretas de vida dos sujeitos do campo, ao mesmo tempo em que afirma a legitimidade dos saberes populares, das práticas comunitárias e da construção coletiva de alternativas frente ao modelo hegemônico de desenvolvimento rural (Freires; Silva, 2025).

Retomar os pilares teórico-políticos da pedagogia crítica, no contexto atual, constitui não apenas um movimento acadêmico, mas uma necessidade premente diante do avanço da pedagogia do algoritmo, da plataformização tecnocrática e da financeirização das políticas de formação docente. Trata-se de um posicionamento político e epistemológico que busca reafirmar a educação como prática emancipatória, comprometida com a justiça social e a transformação das realidades concretas. É, ao mesmo tempo, um

ato de resistência e de construção de um projeto de educação pública, democrática e plural, profundamente enraizado nos territórios, nas culturas e nas lutas sociais que marcam a história e o presente da América Latina.

Plataformização e pedagogia do algoritmo: o avanço das EdTechs e o desmonte da formação docente

As EdTechs (*Education Technologies*) configuram um segmento empresarial que atua na intersecção entre tecnologia digital, ciência de dados e processos educacionais, oferecendo soluções baseadas em plataformas que articulam infraestrutura tecnológica, design instrucional orientado por dados e mecanismos algorítmicos de personalização. Estruturalmente, operam por meio de três camadas integradas: (i) a camada de interface, composta por ambientes virtuais de aprendizagem, aplicativos e dashboards voltados à interação entre usuários e conteúdos, frequentemente incorporando elementos de gamificação e microcertificação; (ii) a camada de dados, caracterizada pela coleta sistemática e massiva de informações comportamentais e de desempenho, o que se convencionou chamar *learning analytics*, incluindo métricas como tempo de engajamento, padrões de navegação e respostas a atividades; e (iii) a camada algorítmica, na qual sistemas de inteligência artificial e aprendizado de máquina processam os dados para ajustar trajetórias de aprendizagem, recomendar conteúdos e mensurar a performance em tempo real.

Embora se apresentem como instrumentos de inovação e eficiência, tais plataformas introduzem a chamada pedagogia do algoritmo, deslocando parte significativa do processo educativo para sistemas automatizados que definem o que, como e quando se aprende, a partir de parâmetros de produtividade e resultados mensuráveis (Ventura, 2025). Essa lógica, inserida no fenômeno mais amplo da plataformização da educação, acarreta impactos diretos sobre a docência, como a externalização de funções tradicionalmente pedagógicas, a erosão da autonomia docente, a reconfiguração da formação de professores em direção a competências operacionais, a padronização curricular e a dependência de serviços privados (Ventura, 2025). Segundo Terra (2025) esses mecanismos algorítmicos são amparados por um discurso de inovação tecnológica que passam a influenciar decisivamente a construção do conhecimento, das dinâmicas de interação e a formação das subjetividades na educação contemporânea. Ao mesmo tempo, suscita questões científicas e políticas relevantes, incluindo a governança e a transparência dos algoritmos, o tratamento dos dados educacionais como capital, o risco de desvalorização de dimensões não quantificáveis da aprendizagem e a imposição de matrizes culturais homogêneas que fragilizam práticas pedagógicas contextualizadas e saberes comunitários.

A emergência da chamada pedagogia do algoritmo, vinculada ao processo de plataformização da educação, configura uma profunda mudança paradigmática na formação docente (Rosa; Feldkercher, 2024). Esse fenômeno vai além da mera incorporação de tecnologias digitais no ambiente escolar, representando a consolidação de um novo regime de racionalidade educacional, intimamente conectado às dinâmicas do capitalismo digital e financeiro. No contexto brasileiro, essa transformação se acentuou a

partir da crise financeira global de 2008, quando o Estado passou a desempenhar um papel menos ativo como gestor direto das políticas educacionais e mais como articulador de parcerias público-privadas. Tais parcerias têm como objetivo a "modernização" da educação por meio da implementação de plataformas digitais, algoritmos e soluções tecnológicas que são frequentemente apresentadas como neutras, mas que carregam implicações políticas e econômicas significativas (Costa; Guerra, 2025).

Na prática, observa-se uma reorganização profunda do trabalho docente, na qual plataformas digitais como Google Acadêmico, Microsoft Teams, Khan Academy, Nova Escola, Instituto Reúna, entre outras, passam a mediar não apenas o processo de ensino-aprendizagem, mas também a formação continuada dos professores. Essa plataformização, embora seja apresentada sob os discursos de inovação, personalização e eficiência, na realidade encobre uma lógica de desprofissionalização docente (Costa; Ojeda; Lopes, 2025; Eckstein; Silveira, 2025; Normanha; Aroni, 2025). Nessa dinâmica, os professores são progressivamente empurrados para papéis técnicos e operacionais, atuando como "executores de trilhas pedagógicas", "monitores de dados educacionais" ou "aplicadores de soluções padronizadas", o que resulta na perda de sua autonomia pedagógica e na diminuição da capacidade de decisão crítica sobre o conteúdo, os métodos e os processos avaliativos (Ventura, 2025). Essa transformação implica uma redefinição do papel do educador, que passa a ser subordinado a parâmetros algorítmicos e indicadores de desempenho impostos pelas plataformas, fragilizando o exercício de uma docência crítica, reflexiva e situada.

A racionalidade tecnosolucionista, conforme conceituada por Morozov (2018), caracteriza-se pela tendência a tratar problemas sociais complexos, como a crise da educação pública, como desafios estritamente técnicos e, portanto, solucionáveis por meio de ferramentas digitais, aplicativos, *dashboards* e inteligência artificial. Essa visão reduz a complexidade social e política dessas questões à mera aplicação de soluções tecnológicas, desconsiderando as múltiplas dimensões culturais, históricas, econômicas e territoriais envolvidas. No âmbito da educação agrária, essa abordagem revela-se especialmente problemática, pois negligencia as especificidades locais das populações rurais, incluindo suas práticas culturais, relações sociais, modos de vida e saberes tradicionais.

A imposição de modelos pedagógicos padronizados e algorítmicos resulta na substituição de práticas educativas críticas, situadas e participativas por processos descontextualizados e homogeneizantes. As plataformas digitais promovem a uniformização tanto do conteúdo curricular quanto do ritmo de aprendizagem, tratando os educandos como meros objetos de produção, desconsiderando sua historicidade, diversidade linguística, identitária e as formas de resistência que marcam a experiência dos sujeitos no campo. Tal fenômeno compromete a possibilidade de uma educação emancipatória que reconheça e valorize a pluralidade de saberes e a construção coletiva do conhecimento, essenciais para a transformação social e a justiça educativa em contextos agrários.

A plataformização também acentua a precarização digital do trabalho docente (Costa; Ejeda; Lopes, 2025; Normanha; Aroni, 2025). A adoção massiva de ferramentas tecnológicas, muitas vezes sem suporte técnico adequado, infraestrutura compatível ou uma formação crítica consistente, resulta em sobrecarga,

confusão e um controle cada vez mais rigoroso sobre o desempenho do professor. Paralelamente, a formação continuada migra para formatos modulares, gamificados e fragmentados, que diluem o debate político e epistemológico, privilegiando a "capacitação rápida" e o "*reskilling*", termos originados do jargão corporativo, mas que têm sido incorporados às políticas públicas como supostas estratégias de valorização profissional, quando na verdade contribuem para a desqualificação e o esvaziamento do papel crítico e reflexivo do docente.

O modelo de formação docente mediado por plataformas digitais fortalece a atuação dos chamados Aparelhos Privados de Hegemonia, na perspectiva gramsciana, ao deslocar o controle do conteúdo formativo para a esfera do capital privado, especialmente por meio de fundações empresariais como Fundação Lemann, Instituto Natura, Instituto Unibanco e Itaú Social. Sob o discurso de "inovação social" e "modernização educacional", essas instituições assumem a prerrogativa de definir o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e por quem, estabelecendo parâmetros curriculares e metodológicos alinhados à lógica de mercado. Com isso, o trabalho docente é gradualmente subordinado a metas de performance, produtividade e padronização, transformando a educação em um instrumento de difusão de valores empresariais e reduzindo sua função emancipatória e crítica.

Sob a ótica agrária, a pedagogia do algoritmo constitui um obstáculo concreto à consolidação de práticas educativas enraizadas nos territórios e articuladas às lutas sociais que lhes dão sentido. A padronização de conteúdos de alcance universal, o monitoramento remoto e contínuo do desempenho e a consequente despolitização da formação fragilizam os fundamentos de uma educação do campo crítica, emancipatória e ambientalmente contextualizada. Longe de ampliar a autonomia pedagógica, o processo de plataformização aprofunda a dependência tecnológica, simplifica e empobrece as dinâmicas de ensino-aprendizagem e desloca o núcleo formativo da práxis, entendida como articulação entre teoria e prática social, para a execução protocolar de tarefas predefinidas por sistemas externos. (Costa; Ejeda; Lopes, 2025; Ventura, 2025).

Nesse contexto, impõe-se a urgência de resgatar a dimensão política da docência e de explicitar os riscos inerentes à redução do professor a mero operador de sistemas digitais. A defesa de uma formação docente crítica, territorialmente situada e orientada para a emancipação requer o enfrentamento direto da pedagogia do algoritmo, contrapondo-lhe um projeto educativo que reconheça e valorize a mediação humana, o saber construído de forma coletiva e o compromisso ético com os sujeitos da educação. Tal tarefa assume especial relevância no campo, onde a exclusão digital se entrelaça com desigualdades fundiárias, raciais e epistemológicas, reproduzindo e intensificando mecanismos históricos de marginalização.

A financeirização da educação e a governança corporativa no campo da formação docente

A financeirização da educação, no contexto do capitalismo digital contemporâneo, vem se consolidando como um dos principais vetores de reestruturação das políticas públicas educacionais,

particularmente no campo da formação docente. Trata-se de um processo em que os interesses do capital financeiro passam a orientar, direta ou indiretamente, a formulação, implementação e avaliação de políticas educacionais, deslocando o eixo da gestão pública para modelos de governança corporativa (Santos; Silva, 2016). Esse arranjo, baseado em redes público-privadas, favorece a atuação de fundações empresariais, organizações sociais, startups e consultorias educacionais no interior do Estado, reconfigurando a educação básica; e, com ela, a formação de professores; como campo de oportunidades de investimento e de especulação política.

No Brasil, esse fenômeno se intensifica no pós-crise de 2008 e se acelera com as reformas do Estado, especialmente após a aprovação do novo teto de gastos (EC 95/2016), que impôs severas restrições ao financiamento público da educação (Brasil, 2016). Com a retração da capacidade estatal de investir diretamente em políticas educacionais estruturantes, abre-se espaço para a atuação de agentes privados que operam sob a lógica da filantropia empresarial, mas com objetivos alinhados a estratégias de expansão de mercado e influência política. A formação docente, nesse cenário, passa a ser "terceirizada" para plataformas, fundações e programas que oferecem "soluções" com foco em desempenho, medição de resultados e empregabilidade — esvaziando a perspectiva formativa crítica e situada.

Fundações como Lemann, Itaú Social, Natura, Unibanco e seus respectivos institutos têm se tornado protagonistas na definição dos rumos da formação docente no país (Melo, 2022). Esses agentes não apenas financiam programas de formação continuada e produção de materiais didáticos, mas também participam ativamente da elaboração de políticas curriculares (como a Base Nacional Comum Curricular) e de avaliações externas (como o SAEB) (Brasil, 2018). O que está em jogo, aqui, é a captura do Estado por interesses privados, que passam a operar a partir de uma lógica de "eficiência", "meritocracia" e "inovação", deslocando o foco da educação pública como direito social para uma visão gerencial e mercantil da docência.

A governança corporativa na formação docente se manifesta, também, na proliferação de sistemas de avaliação baseados em indicadores de desempenho, dashboards de aprendizagem e metas padronizadas, frequentemente geridos por plataformas digitais privadas. Tais dispositivos operam como instrumentos de controle e regulação do trabalho docente, ao mesmo tempo em que alimentam mercados de dados educacionais e novos modelos de negócios para as EdTechs (Costa; Guerra, 2025; Rosa; Feldkercher, 2024). Essa lógica converge com o modelo de "Estado avaliatório" e de "accountability vertical", no qual os professores deixam de ser sujeitos da política educacional para se tornarem objetos de monitoramento e gerenciamento.

Na educação agrária, os efeitos dessa financeirização são particularmente graves. O desmonte das políticas públicas de formação docente voltadas ao campo, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), abre espaço para a imposição de modelos formativos genéricos, alheios à realidade dos territórios rurais (Câmara; Terra; Soares, 2021). Ao priorizar soluções tecnológicas, as parcerias público-

privadas obscurecem a complexidade socioambiental das comunidades camponesas, quilombolas e indígenas, desconsiderando seus modos próprios de produzir conhecimento e formar educadores. A formação docente, nesse contexto, deixa de ser um processo coletivo, político e territorializado, para se tornar uma trilha individualizada, gamificada e orientada por metas externas.

Esse modelo de governança fragiliza a função pública das universidades e institutos federais ao subordinar seus currículos, metodologias e formas de gestão às demandas de "produtividade", "competitividade" e "resultados" estabelecidos por métricas financeiras e indicadores de impacto social alinhados a interesses privatistas (Santos; Souza, 2022). Sob a lógica da austeridade e dos sistemas de avaliação orientados por desempenho, o papel do formador de professores é reconfigurado: de sujeito intelectual e político comprometido com a formação crítica e socialmente referenciada, passa a ser tratado como gestor de resultados, operando sob intensa pressão por entregas rápidas, eficiência gerencial e captação de recursos externos. Essa mudança, ao priorizar parâmetros mercadológicos, enfraquece a autonomia pedagógica, reduz a possibilidade de projetos educativos de longo prazo e afasta a formação docente de seu compromisso histórico com as comunidades e com a transformação social.

Assim, o avanço da financeirização da educação e da governança corporativa na formação docente não é apenas uma questão de modelo de gestão: é a expressão de um projeto político que busca reconfigurar a própria função social da escola e do professor. Contra esse projeto, torna-se urgente a afirmação de uma política pública de formação docente que seja construída com os sujeitos da educação, ancorada em práticas pedagógicas críticas, enraizadas nos territórios e comprometidas com os direitos sociais e com a justiça socioambiental. No campo, essa urgência se amplia: trata-se de disputar o modelo de desenvolvimento, de produção de alimentos, de uso da terra e de relação com a natureza e a educação, aqui, é ferramenta estratégica de luta e de construção de futuros outros.

Resistências e alternativas: experiências de formação docente crítica no Brasil e na América Latina

Diante da intensificação da plataformização, da financeirização e da lógica empresarial na formação docente, multiplicam-se, na América Latina e no Brasil, experiências contra-hegemônicas que revalorizam a pedagogia crítica como horizonte ético e político de formação (Costa; Ojeda; Lopes, 2025). Essas práticas, muitas vezes invisibilizadas pelos aparatos oficiais de avaliação e pelos grandes consórcios de dados educacionais, configuram-se como espaços de resistência ativa e criativa, mobilizando o território, o corpo, a ancestralidade e a coletividade como fundamentos do processo formativo. No campo da educação agrária, essas resistências adquirem particular força ao articular a formação docente com a luta por terra, alimento, justiça socioambiental e reterritorialização de saberes.

Uma das principais trincheiras de resistência tem sido construída no interior dos movimentos sociais do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a CONTAG, o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e tantos outros que, em articulação com universidades públicas e institutos federais, estruturam programas formativos como o PRONERA e o Saberes da Terra (Câmara;

Terra; Soares, 2021; Molina; Antunes-Rocha, 2014; Santos; Silva, 2016). Nesses espaços, a formação docente não é concebida como mera capacitação técnica, mas como prática social e política, em que o educador é também educando, militante, produtor de saberes e articulador de territórios educativos.

Essas experiências atualizam e aprofundam a concepção freireana de educação como prática da liberdade, contrapondo-se frontalmente à lógica de domesticação algorítmica e ao adestramento tecnocrático característicos das abordagens gerencialistas. Nelas, a formação docente, especialmente a voltada para professores do campo, assume o território não apenas como pano de fundo geográfico ou sociocultural, mas como princípio epistemológico, eixo metodológico e fonte de conteúdos. Isso significa que o processo formativo se ancora nas experiências concretas das comunidades, dialogando com seus modos de vida, conflitos fundiários, lutas pelo acesso e preservação da água, práticas de produção agroecológica e sistemas de conhecimento tradicionais. Tais saberes, por sua vez, operam como instrumentos de resistência à "monocultura do pensamento" (Santos, 2022), questionando a homogeneização cultural e epistemológica imposta pelos modelos hegemônicos de desenvolvimento rural e educação. Ao integrar vivências comunitárias, pautas políticas e práticas produtivas sustentáveis, esse modelo formativo consolida uma pedagogia territorializada e comprometida com a transformação social.

Essas práticas encontram respaldo teórico em autoras e autores que compõem o campo das epistemologias do Sul (Santos, 2022). Walsh (2013), ao tratar da pedagogia decolonial, afirma que a formação docente deve ser atravessada pela escuta das vozes silenciadas e pelo reconhecimento das lógicas outras de existência. Santos (2022), por sua vez, propõe a ecologia de saberes como fundamento de uma reforma epistemológica radical que descolonize a formação docente e valorize os saberes populares e ancestrais. Southwell (2014), ao analisar a formação docente na América Latina, insiste na importância de processos formativos que sejam capazes de articular práxis pedagógica, análise estrutural e compromisso ético-político com as populações historicamente excluídas.

Nas universidades públicas e institutos federais brasileiros, não obstante os ataques sofridos nos últimos anos, germinam iniciativas formativas inspiradas pela pedagogia crítica, como as licenciaturas em educação do campo (LEDOCs), os programas de residência pedagógica voltados para contextos rurais e os projetos de extensão universitária articulados com as lutas sociais. Essas ações reafirmam o papel da universidade como espaço de produção de conhecimentos comprometidos com a transformação social, ainda que sob constante ameaça dos projetos neoliberais de desmonte da educação pública.

Frente ao avanço do chamado novo ou ultra-neoliberalismo que, como alerta Laval (2019), não apenas mercantiliza, mas captura a subjetividade e remodela os afetos, torna-se indispensável cultivar pedagogias da presença, da lentidão, da escuta e da coletividade. A formação docente precisa ser reconectada à vida real, às comunidades, aos territórios e às urgências do tempo presente. Trata-se de construir redes de solidariedade pedagógica, espaços de reflexão crítica e metodologias participativas que contrariem a lógica da eficiência e da performatividade.

Resistir à plataformização da educação não implica um simples repúdio à tecnologia em si, mas sim uma reivindicação por sua reconfiguração dentro de paradigmas que promovam autonomia, justiça social e pluralidade epistemológica. Essa resistência envolve disputar a definição do currículo, os processos avaliativos, as formas de formação docente e o próprio significado do exercício da docência, fundamentando-se na dignidade humana, na soberania dos povos e no reconhecimento da diversidade cultural e dos saberes tradicionais. Em especial, representa uma afirmação contundente de que ser professor ou professora na América Latina é um ato profundamente político e poético, marcado pelo enraizamento nos territórios, pela insurgência contra lógicas dominantes de controle e mercantilização, e pela esperança na construção de uma educação emancipadora, capaz de dialogar com as especificidades sociais, culturais e ambientais da região. Dessa forma, a tecnologia passa a ser uma ferramenta a serviço de uma pedagogia crítica, contextualizada e transformadora, e não um fim ou um mecanismo de dominação e homogeneização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados indicam que a formação docente no Brasil tem sido profundamente reorganizada pela lógica da plataformização, da financeirização e da governança corporativa que se consolidaram após as reformas educacionais de 2008. Identificamos que esses processos vêm deslocando a centralidade das pedagogias críticas para modelos de gestão orientados por dados, rankings e algoritmos, afetando tanto o conteúdo quanto o sentido político da docência. Neste artigo, procuramos evidenciar como professores passam a ser tratados como operadores de sistemas digitais, com autonomia reduzida e vínculos cada vez mais frágeis. Um quadro especialmente crítico nas escolas rurais, periféricas e indígenas, onde esse movimento assume contornos de colonialidade renovada.

A formação docente, nesse novo regime de governança corporativa, passa a ser regulada por métricas, algoritmos e soluções empresariais que operam não apenas sobre os métodos de ensino, mas também sobre os sentidos atribuídos à docência, à escola e ao conhecimento. Emergiram, no campo da formação docente, práticas contra-hegemônicas enraizadas nas pedagogias críticas latino-americanas, nas epistemologias do Sul e nas experiências de educação do campo. Ao mesmo tempo, precariza o trabalho, intensifica a vigilância e esvazia a autonomia pedagógica. O que, nos contextos rurais, periféricos ou indígenas, representa uma forma renovada de colonialidade educativa.

Destacamos aqui a relevância das pedagogias críticas latino-americanas, especialmente o legado de Paulo Freire, das epistemologias do Sul e dos movimentos sociais do campo, que têm construído formas outras de formar professores, não para a submissão a algoritmos, mas para o exercício da liberdade, da crítica e da ação transformadora. Essas experiências reafirmam que o professor não é um executor de políticas externas, mas um intelectual orgânico, comprometido com as realidades locais e com os horizontes de justiça social e ambiental.

Em síntese, o estudo demonstra que a plataformização não é um destino inevitável, mas um projeto disputado. Reconhecer essa disputa é fundamental para fortalecer processos formativos capazes de enfrentar a subordinação algorítmica e abrir caminhos para uma formação docente que promova autonomia, criticidade e transformação social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 dez. 2016. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 7 ago. 2025.

CÂMARA, Andreza Aparecida Franco; TERRA, Alessandra Dale Giacomin; SOARES, Paulo Brasil Dill. Atuação do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) no ciclo neodesenvolvimentista. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 10, e98101018602, 2021. DOI: https://doi.org/10.33448/rsd-v10i10.18602. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/18602. Acesso em: 15 ago. 2025.

COSTA, Regina Alice Rodrigues Araujo; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira. Indústria global de educação, Edu-business, Edtechs e os reflexos no campo educacional brasileiro. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, *[S.l.]*, v. 21, n. 62, p. 110-132, 2025. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14903197. Disponível em: https://zenodo.org/records/14903197. Acesso em: 10 ago. 2026.

COSTA, Carine Rodrigues; OJEDA, Caroline Martins; LOPES, Rosemara Perpetua. Plataformização na educação superior pública e seus efeitos no brasil. **Colloquium Humanarum**. Presidente Prudente, v. 22, n. 1, p. e245047, 2025. DOI: https://doi.org/10.5747/ch.2025.v22.h629. Disponível em: https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/5047. Acesso em: 29 jul. 2025.

ECKSTEIN, Manuela Pires Weissbock; SILVEIRA, Bruna. Competência digital não é apenas técnica: uma leitura do quadro europeu digcompedu. **ARACÊ**, São José dos Pinhais - PR, v. 7, n. 7, p. 40453-40467, 2025. DOI: https://doi.org/10.56238/arev7n7-305. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/6811. Acesso em: 13 ago. 2025.

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

FREIRES, Kevin Cristian Paulino; SILVA, Iran Débora da. Fundamentos da consciência crítica: diálogos entre saberes e práxis na pedagogia histórico-crítica (PHC). **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro – RJ, v. 3, n. 22, p. 1-17, 2025. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15750076. Disponível em: https://zenodo.org/records/15750076. Acesso em: 14 ago. 2025.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi; KLAUS, Viviane; PEREIRA, Ana Paula Marques. Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de estudo e percursos metodológicos. **Pro-posições**, Campinas, v. 33, p. e20200141, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0141. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/GJCbBcY4rdVdvQY56T9qLRQ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 13 aqgo. 2025.

LARROSA, Sandra Aparecida Ortiz; GONÇALVES, Suelen Regina Gomes; MOREIRA, Jani Alves da Silva. A educação básica e o projeto sociopolítico no brasil: O “eu” empreendedor e o “eu” real. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, p. 105, 2024. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.19017. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/19017. Acesso em: 13 ago. 2025.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

MELO, Mileide Cristina de Moura. **A atuação do Instituto Unibanco no Ensino Médio brasileiro e a formulação em rede de novos consensos sobre políticas educacionais**. 2022. 188 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022.

MOLINA, Mônica C.; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores: reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul – RS, v. 22, n. 2, p. 220-253, 2014. DOI: 10.17058/rea.v22i2.5252. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/reflex/v22n2/1982-9949-reflex-22-2-00220.pdf. Acesso em: 24 ago. 25.

MORGAN, Karine Vichiett. A Fundação Itaú Social e a produção de conhecimento em educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 38, n. 1, 2022. DOI: https://doi.org/10.21573/vol38n002022.121730. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/121730/87464. Acesso em: 10 ago. 2025.

MOROZOV, Evgenv. **Big Tech: a ascensão dos dados e a morte da política**. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

NORMANHA, Ricardo; ARONI, Rafael. Educação 4.0: Reforma do Ensino Médio e a Precarização Docente na Era Digital. **Revista Ciências do Trabalho**, São Paulo – SP, n. 27, 2025. Disponível em: https://rct.dieese.org.br/index.php/rct/article/view/454. Acesso: 07 ago. 2025.

ROSA, Natália de Sousa Dala; FELDKERCHER, Nadiane. Professoras alfabetizadoras no início da carreira docente: algumas reflexões. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente – SP, v. 21, n. 1, e244832, 2024. DOI: https://doi.org/10.5747/ch.2024.v20.h583. Disponível em: https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4832/3698. Acesso em: 07 ago. 2025.

SANT ANA, Wallace Pereira; LEMOS, Glen Cézar. Metodologia Científica: a pesquisa qualitativa nas visões de Lüdke e André. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró – RN, v. 4, n. 12, p. 531-541, 2018. DOI: https://doi.org/10.21920/recei72018412531541. Disponível em: https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1710. Acesso: 23 jun. 2025.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos; SILVA, Marizete Andrade da. Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos – SP, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016. DOI: https://doi.org/10.14244/198271991549. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1549. Acesso em: 07 ago. 2025.

SANTOS, Deusdete Junior; SOUZA, Kellcia Rezende. A governança nas instituições de ensino superior públicas brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara – SP, p. 1532-1557, 2022. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v17i3.17085. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17085. Acesso em: 10 ago. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar:** abrindo a história do presente. São Paulo: Autêntica; Boitempo, 2022.

SOUTHWELL, Myriam; VASSILIADES, Alejandro. El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. **Educación, lenguaje y Sociedad**, La Pampa – AR, v. 11, n. 11, p. 1-25, 2014. DOI: http://dx.doi.org/10.19137/els-2014-111110. Disponível em: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9202/pr.9202.pdf. Acesso em: 10 ago. 2025.

TERRA, Rodrigo. Pedagogia do Algoritmo: compreendendo o papel dos algoritmos na educação contemporânea**. Makerzine**, 12 nov. 2025. Disponível em: https://www.makerzine.com.br/educacao/pedagogia-do-algoritmo-compreendendo-o-papel-dos-algoritmos-na-educacao-contemporanea/. Acesso em: 20 nov. 2025.

WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogías decoloniales**. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, EC: Editorial Abya-Yala, 2013.

VENTURA, Thaiane Caroline da Silva Maroto; DA SILVA, Marcia Karnopp; BUENO, José Lucas Pedreira. Racionalidade técnica e avaliação: desafios para a autonomia docente na alfabetização. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, Portugal, v. 17, n. 5, e8246, 2025. DOI: https://doi.org/10.55905/cuadv17n5-002 Disponível em: https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/8246/5702 Acesso em: 10 ago. 2025.

Submetido: 23/08/2025
Correções: 25/11/2025
Aceite Final: 05/02/2026