



A ESCOLA EM TEMPOS DE PLATAFORMIZAÇÃO: CONHECIMENTO PARA QUÊ?

School in times of platformization: knowledge for what?

La escuela en tiempos de plataformización: ¿saber para qué?

Lenina Vernucci da Silva¹, Cynthia Harumy Watanabe Correa²

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo – SP, Brasil

RESUMO

Neste artigo, são apresentados os resultados parciais de uma pesquisa de doutorado que investiga a plataformização da educação básica no estado de São Paulo como solução para melhorar os índices das avaliações externas no contexto da reforma empresarial da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio (NEM). O estudo enfoca as reformas empresariais que sustentam essa tendência desde os anos 1990 e a visão que elas impõem sobre a relação da infância e da adolescência com a escola. A pesquisa, que considera o debate sobre a reforma do ensino médio e a crescente formação via ambiente virtual, investiga como o uso de plataformas intuitivas e gamificadas pode diminuir o papel do professor. Para isso, foi aplicado um questionário semiestruturado a 250 docentes e gestores da rede pública paulista, que compartilharam suas experiências com a introdução dessas plataformas e o uso de mídias sociais em sala de aula. Os resultados preliminares mostraram que, embora os docentes apoiem o uso de tecnologia para o ensino, eles questionam as plataformas instituídas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), vendo-as como uma forma de controle e vigilância. As plataformas são atreladas a metas que podem resultar em premiações ou punições, e não demonstram uma preocupação efetiva com a aprendizagem, mas, sim, com a mensuração de resultados quantificáveis. A percepção geral é de que a tecnologia deve ser um recurso de apoio, mas não uma imposição conduzida por metas.

Palavras-chave: Plataformização da educação; Reformas empresariais; Educação básica; Estado de São Paulo.

ABSTRACT

In this article, we present the partial results of a doctoral study investigating the platformization of basic education in the State of São Paulo as a solution to improve external evaluation rates in the context of the institutional reform of the National Common Curriculum Base (BNCC) and the New Secondary Education (NEM). The study focuses on the institutional reforms that have underpinned this trend since the 1990s and the vision they impose on the relationship between childhood, adolescence, and school. The research, which considers the debate on secondary education reform and the growing use of online education, investigates how the use of intuitive and gamified platforms can reduce the role of the teacher. To do so, we administered a semi-structured questionnaire to 250 teachers and administrators from the public school system in São Paulo, who shared their experiences with the introduction of platforms and the use of social media in the classroom. Preliminary results showed that, while teachers support the use of technology in the classroom, they question the platforms established by the São Paulo State Department of Education (SEDUC-SP), considering them a form of control and surveillance. The platforms are linked to

¹ Universidade de São Paulo, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política, doutoranda. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0232-7328>. Email: leninavernucci@usp.br

² Universidade de São Paulo, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política, Professora Associada 3, líder do Grupo de Pesquisa *Humanitas Digitalis*. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9552-9235>. Email: cynthiacorrea@usp.br

objectives that can result in rewards or penalties, and they lack a real interest in learning, but rather in measuring quantifiable results. The general perception is that technology should be a supportive resource, not a goal-oriented imposition.

Keywords: Platformization of education; Business reforms; Basic education; State of São Paulo.

RESUMEN

En este artículo, presentamos los resultados parciales de un estudio doctoral que investiga la plataformización de la educación básica en el Estado de São Paulo como solución para mejorar las tasas de evaluación externa en el contexto de la reforma institucional de la Base Curricular Nacional Común (BNCC) y la Nueva Educación Secundaria (NEM). El estudio se centra en las reformas institucionales que han sustentado esta tendencia desde la década de 1990 y la visión que imponen sobre la relación entre la infancia, la adolescencia y la escuela. La investigación, que considera el debate sobre la reforma de la educación secundaria y el creciente uso de la educación en línea, investiga cómo el uso de plataformas intuitivas y gamificadas puede reducir el rol del docente. Para ello, aplicamos un cuestionario semiestructurado a 250 docentes y administradores de la red pública de escuelas de São Paulo, quienes compartieron sus experiencias con la introducción de plataformas y el uso de redes sociales en el aula. Los resultados preliminares mostraron que, si bien el profesorado apoya el uso de la tecnología en el aula, cuestiona las plataformas establecidas por la Secretaría de Educación del Estado de São Paulo (SEDUC-SP), considerándolas una forma de control y vigilancia. Las plataformas están vinculadas a objetivos que pueden resultar en recompensas o penalizaciones, y no muestran un interés real por el aprendizaje, sino por la medición de resultados cuantificables. La percepción general es que la tecnología debería ser un recurso de apoyo, no una imposición orientada a objetivos.

Palabras clave: Plataformización de la educación; Reformas empresariales; Educación básica; Estado de São Paulo.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como proposta debater a função social da escola em tempos de plataformização, conforme concebida pelos reformadores educacionais contemporâneos no Brasil. Para isso, analisamos a literatura científica sobre a infância e a adolescência em idade escolar, levando em conta o crescente acesso ao conhecimento que essa faixa etária tem por meio das plataformas digitais, na concepção da pedagogia apresentada pelas reformas educacionais. A hipótese central desta pesquisa é que a plataformização do ensino limita o acesso ao conteúdo científico e historicamente acumulado pela humanidade na formação dos estudantes do Novo Ensino Médio (NEM)⁷ e contribui para um ensino automatizado, com pouca abertura para os docentes na preparação de aula.

A reforma do ensino médio, uma das políticas educacionais mais debatidas no Brasil, passou por mudanças significativas desde a Medida Provisória (MP) do governo Temer, Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), até a nova proposta que entrará em vigor a partir de 2026 (embora, no estado de São Paulo, já tenha sido adotada). As alterações buscam equilibrar a Formação Geral Básica (FGB)³ com a flexibilidade dos Itinerários Formativos e do ensino técnico, sendo estes últimos alvo de maior controvérsia, visto que no projeto original a carga horária dos itinerários era muito maior. Os pontos contraditórios entre as versões refletem visões de mundo e prioridades educacionais distintas. A tecnologia digital entra no cerne do

³ As competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular constituem a Formação Geral Básica, comum a todas as séries. No ensino médio, elas são articuladas aos itinerários formativos. “Assim, na formação geral básica, os currículos e as propostas pedagógicas devem garantir as aprendizagens essenciais definidas na BNCC” (Brasil, 2018, p. 476).

debate por proporcionar, segundo seus defensores, um ensino mais atrativo para a nova geração. Portanto, a tecnologia tem conduzido parte do processo da reforma, idealizada como um caminho para transformar a escola em uma instituição mais moderna.

Pretendemos refletir sobre a plataformização do ensino em curso no estado de São Paulo e a justificativa de sua implementação, que envolve tanto a questão do ensino mais dinâmico e atrativo quanto a melhoria de resultados dos índices escolares, que é parte da nova política educacional. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, baseada em revisão de literatura sobre educação, tempo de tela na formação cognitiva e acadêmica das crianças⁴ em idade escolar, em pesquisa documental e em pesquisa empírica, cujo trabalho de campo se apoiou na aplicação de questionário a docentes e gestores da rede pública estadual.

Conforme Poell, Nieborg e Van Dijck (2020), é fundamental transitar da visão de plataforma como “coisa” (instrumental) para a de plataforma enquanto “processo” (sistêmico) que atua em diferentes frentes. Nas palavras dos autores, a plataformização é concebida “[...] como a penetração de infraestruturas, processos econômicos e estruturas governamentais de plataformas em diferentes setores econômicos e esferas da vida” (Poell; Nieborg; van Dijck, 2020, p. 5). É um processo que se desenrola em três dimensões institucionais: infraestrutura de dados, mercados e governança. Em uma sociedade conectada como a nossa, compreender a infinidade de extensões das plataformas e sua presença em nossas vidas, bem como a força que os donos deste mercado exercem na condução de políticas, é imperativo para problematizar a própria organização social da vida. Conforme os autores, os empresários costumam transformar

[...] praticamente todas as instâncias de interação humana em dados: ranqueamento, pagamento, pesquisa, assistir conteúdos, dirigir, caminhar, conversar, amizades, namoro, etc. Esses dados são, então, processados algoritmicamente e, às vezes, sob condições rigorosas, disponibilizadas aleatoriamente para uma ampla variedade de atores externos (Poell; Nieborg; Van Dijck, 2020, p. 6).

Essas empresas, ao coletarem nossos dados, podem utilizá-los de maneiras diversas, inclusive para influenciar o comportamento dos usuários por meio de algoritmos, pois são elas que definem as regras de acesso e uso das plataformas (Diniz; Oliveira Neto, 2025). No mundo do trabalho, as mudanças mais notáveis estão na diminuição do trabalho coletivo, que reflete uma diminuição da solidariedade e da identidade na formação da pessoa que trabalha; na relação entre tempo e distância; na reconfiguração geográfica entre o trabalho de serviços e um local determinado; e, quando direcionado por uma plataforma, na venda de uma ideia de democracia de que basta ter um celular e esforço para conseguir ser empreendedor de si e ter sucesso (Antunes, 2018, 2020). Na área da educação, essas plataformas estão recebendo uma infinidade de informações das crianças brasileiras, podendo fazer uso comercial de seus dados e vigiar suas atividades educacionais (Diniz; Oliveira Neto, 2025; Evangelista, 2024; Freitas, 2018).

⁴ Para facilitar a leitura deste artigo, usaremos o termo criança conforme consta na Convenção sobre os Direitos das Crianças ([Unicef, 2019]), ou seja, “todo ser humano com menos de 18 anos de idade”. Ainda que a legislação brasileira (Estatuto da Criança e do Adolescente) diferencie criança e adolescente, apontaremos a diferença somente se necessário, visto que o país é signatário da Convenção.

Em relação ao trabalho docente via plataformas, há uma intensificação na vigilância e na cobrança para atingir metas e resultados, em vista de bônus e premiações, mas podendo acarretar punições e redirecionamento de equipes (Ravitch, 2011; Saviani, 2020).

A utilização de plataformas na escola veio ao encontro de ideias neoliberais, reproduzidas nas discussões em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do NEM, com a promoção da flexibilização curricular, de um ensino mais pragmático (voltado à realidade do estudante, preparando-o para a vida, responsabilizando-o pelo seu sucesso, como dito anteriormente), baseado em habilidades e competências, voltado para resultados individuais e que estimula o estudante a ser um empreendedor de si. Conceitos como inovação, gestão, engajamento e protagonismo são entusiasticamente defendidos pelas empresas de tecnologia como caminho para o avanço nos resultados educacionais.

A gestão por resultados ganha novo ângulo com a BNCC, mas seus antecedentes vêm dos anos 1990, quando ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia. A conferência foi coorganizada e financiada em grande parte pelo Banco Mundial (BM), a principal instituição promotora de políticas de ajuste estrutural neoliberal. Essas políticas preconizavam a redução de gastos públicos, a diminuição da responsabilidade do Estado e a abertura para o mercado, o que se refletiu na educação.

O BM não é apenas um órgão financeiro, mas uma força que também atua nas esferas política e intelectual para moldar o desenvolvimento capitalista global. Sua atuação na educação, portanto, tem um papel ideológico em consonância com a agenda neoliberal dos países capitalistas dominantes, em particular dos Estados Unidos da América (EUA). O BM amplia sua influência por meio de empréstimos, e os EUA, por serem seus principais acionistas, acabam definindo a trajetória e as políticas do banco. Enquanto ator político fundamental, o BM atua como formulador de políticas e veiculador de ideias sobre o desenvolvimento capitalista. Ele produz e dissemina um corpo de conhecimento econômico, frequentemente em sintonia com o mainstream anglo-saxônico, que justifica suas prescrições (Pereira, 2010). Essa produção intelectual lhe confere uma autoridade técnica e ideológica que vai além do seu poder financeiro, transformando-o em um líder intelectual no debate sobre desenvolvimento e combate à pobreza. Segundo Pereira (2010), a atuação do BM na educação reflete sua condição de ator político-intelectual-financeiro, especialmente a partir da gestão de Robert McNamara (1968-1981), quando a instituição passou a se envolver mais ativamente nas políticas sociais.

O capitalismo internacional pós-1970 passa a compreender a educação como um ponto importante para reformas, levando o BM a fazer empréstimos para a educação nesta agenda de ajuste estrutural. Pereira (2010) destaca que o discurso gira em torno da eficiência e da equidade dos gastos públicos na educação (em oposição à ineficiência dos serviços públicos); da diminuição da prestação de serviços públicos mínimos aos segmentos mais pobres (cortes sociais); e da aquisição de habilidades e competências pelo sistema escolar, visando à empregabilidade e à obtenção de renda como meios de combate à pobreza. O BM oferece assessoria técnica e produz um vasto conjunto de documentos e pesquisas que subsidiam e

orientam a formulação das políticas educacionais nacionais, agindo como uma autoridade intelectual que sugere “o que fazer, como fazer e para quem” na educação.

Como um dos principais financiadores da Conferência Mundial, o BM garantiu que suas perspectivas e prioridades – especialmente as ênfases em “capital humano” e na “educação básica” como ferramentas para o desenvolvimento econômico e o combate à pobreza – fossem centrais na Declaração e no Plano de Ação. A educação básica é prioridade por ser mais eficiente na lógica de gastos para promover o desenvolvimento econômico.

O documento assinado por Delors (2010), intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*, priorizou a satisfação das “necessidades básicas de aprendizagem”, que se tornaria o foco da BNCC e que retira da escola sua função histórica (como discutiremos adiante), além de reforçar a importância da eficiência nas estratégias de ensino, por exemplo, por meio da utilização de tecnologias.

A Comissão, consciente das realidades concretas da educação, insistiu muito na necessidade de recursos, em quantidade e em qualidade, sejam clássicos – por exemplo, os livros – ou modernos, ou seja, as tecnologias de informação; convém que, ao serem utilizados com discernimento, eles venham a suscitar a participação ativa dos alunos. Por sua vez, os professores devem trabalhar em equipe, principalmente, no ensino secundário, de modo a contribuir para a indispensável flexibilidade dos cursos: tal postura diminuirá o índice de fracasso escolar, fará emergir determinadas qualidades naturais dos alunos e, portanto, facilitará uma melhor orientação dos estudos e dos currículos individuais na perspectiva de uma educação ministrada ao longo da vida (Delors, 2010, p. 21).

É notável a influência do documento na BNCC, com concepções como a participação ativa, a flexibilidade e a construção de currículos individuais para a vida, entre outras. O documento também apresenta o ideal de educação permanente em quatro pilares, que devem nortear a educação do século XXI e que cabe à escola ensinar: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, levando para os sistemas educacionais responsabilidades que vão além da mera transmissão de conteúdo.

O foco no “Aprender a Fazer” e nas competências para lidar com o mercado de trabalho alinha a educação aos interesses da reestruturação produtiva do capitalismo global. A educação passa a ser funcional, vista como uma ferramenta para forjar uma força de trabalho ajustada e competitiva. Ao compreender a educação como permanente, ou seja, que se dá ao longo da vida, o documento adere aos ideais de flexibilidade e adaptabilidade do mercado de trabalho contemporâneo. A formação deixa de ter um ciclo definido (escola) e se torna uma responsabilidade contínua do indivíduo (e não primariamente do Estado) para manter sua empregabilidade – o sujeito é empreendedor de si. Mas, como sugere o documento, há outros parceiros que podem auxiliar esse sujeito, visto que a educação não deve ser responsabilidade exclusiva do Estado: a sociedade civil, entidades não governamentais e empresas. Isso abre espaço para a atuação do setor privado na definição da agenda e na oferta educacional, em linha com o discurso da “desresponsabilização” do Estado (Estado Mínimo).

A BNCC, assim como o relatório, defende uma formação humana integral, que transcende o conteúdo puramente cognitivo e abrange as dimensões física, emocional, cultural e social, buscando preparar o aluno para o desafio da vida em sociedade e no mundo do trabalho. Portanto, o relatório de Delors (2010) forneceu o marco conceitual para a mudança de foco da educação brasileira, que se deslocou da organização por conteúdo para a organização por competências, alinhando-se a uma agenda global que reforça a visão utilitarista e funcional da escola para as demandas da economia.

Para Duarte (2001), o foco no “Aprender a Conhecer” (como método de aquisição) e no “Aprender a Fazer” (como competência prática) inverte a prioridade da escola. A ênfase é colocada no processo de construção do conhecimento pelo aluno, em detrimento do conhecimento objetivo produzido pela humanidade (ciência, arte, filosofia). A instituição escolar, em vez de ser um espaço de superação da sociedade de classes, transforma-se em um mecanismo para ajustar o trabalhador às necessidades do capital. Ela perde seu referencial de ensino do saber elaborado em nome de habilidades e atitudes genéricas. Para Libâneo (2012) e Saviani (2020), a escola perde sua função social, que seria garantir à classe trabalhadora o acesso ao saber elaborado, ou seja, à produção científica, artística e filosófica que lhe foi historicamente negada. A ênfase em competências (como “saber resolver problemas” ou “trabalhar em equipe”) visa apenas à reprodução da desigualdade, pois a formação educacional dos ricos continuará a abordar conteúdos que dão acesso ao poder (o conhecimento universal), enquanto a dos pobres focará em competências práticas e instrumentais.

O processo de plataformização amplia esse escopo neoliberal de competências e habilidades. Tais concepções, somadas às teorias sobre a sociedade da informação ou em rede (Castells, 2002), questionam a função da escola de ensinar e transmitir conhecimento para o desenvolvimento de certa autonomia do alunado, delineando uma geração capaz de buscar informação facilmente em outros ambientes, principalmente o virtual. O papel docente, enquanto mediador, atribuído pelas teorias construtivistas há muitas décadas, assume um novo contorno: a mediação entre o estudante, a plataforma e o conhecimento básico, que interessa para a vida. O que será da escola ou da ciência nessa lógica mercantil de ensino?

Para os defensores da BNCC e do NEM, as reformas curriculares concebem as crianças, os adolescentes e os jovens de forma similar a essa nova escola: plural, diversificada e transitória, ou seja, como a sociedade contemporânea, são flexíveis e dinâmicos. E por estarem inseridos tecnologicamente, não conseguem ter a disciplina e a concentração para ficar numa sala de aula. Segundo Prensky (2010, 2012), o uso de tecnologias na escola é um aliado para ensinar essa nova geração. A nova educação confere ao indivíduo a responsabilidade pelo seu aprendizado, pois ele é visto como o protagonista, o ator principal de sua aprendizagem e de sua trajetória. Essa ideia é a base para a implementação dos Itinerários Formativos, que pressupõem a capacidade do estudante de fazer escolhas sobre seu percurso curricular, como na disciplina de Projeto de Vida, anterior ao NEM, mas que permaneceu apesar de todos os debates. Essa disciplina aborda o protagonismo do jovem, concebido como um indivíduo que precisa refletir sobre

seus interesses, valores e aspirações (pessoais, profissionais e sociais) para planejar sua trajetória. Assim, são visíveis as concepções de mercado nos documentos e mudanças curriculares com o NEM.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Esta pesquisa é de caráter qualitativo e foi realizada a partir da revisão bibliográfica sobre temas-chave como educação, avanço das plataformas de redes sociais na sociedade contemporânea, tempo de tela e aprendizagem remota/virtual. Além disso, a pesquisa documental se concentrou nos resultados de consultas públicas, em normativas e outros documentos relacionados à BNCC e ao NEM. O trabalho de campo, por sua vez, foi conduzido por meio da aplicação de um questionário on-line, que contou com a colaboração de 250 docentes e gestores da rede pública estadual. O questionário ficou aberto para coleta de dados do período de 14 de julho a 30 de agosto de 2025.

No que se refere a questões éticas, destacamos que a pesquisa já havia sido submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Mas, após a aprovação no exame de qualificação da tese, em dezembro de 2024, fizemos uma nova submissão ao CEP, acolhendo as sugestões dos avaliadores, e ela foi aprovada novamente. Com todas as etapas finalizadas, foi solicitado à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) apoio para a divulgação do formulário eletrônico, que foi publicado em boletim oficial. Além do suporte institucional, a divulgação do formulário também foi feita em grupos de professores em plataformas como o WhatsApp.

O questionário foi composto por 22 questões, sendo 17 sobre tecnologias e plataformas. Para a apresentação dos dados quantitativos/qualitativos da pesquisa, foram utilizadas ferramentas⁵ de apoio à análise de dados, especificamente o Microsoft Excel e o Power BI – Business Intelligence⁶, com o objetivo de organizar, tratar, analisar e visualizar informações de forma acessível. O processo metodológico seguiu as seguintes etapas:

1. Coleta e organização dos dados: os dados brutos foram reunidos a partir da planilha original da pesquisa, gerada automaticamente após o formulário ter sido preenchido pelos entrevistados;
2. No Excel, foi realizada a estruturação inicial das tabelas, padronizando variáveis, colunas e corrigindo inconsistências de formatação;

⁵ Destacamos que o emprego de ferramentas capazes de facilitar o trabalho docente não é o cerne desta pesquisa. Isso se torna um problema quando seu uso é obrigatório e atrelado a uma suposta melhoria de índices educacionais, juntamente com a vigilância do trabalho, acarretando punições ou bonificações. A pesquisa não é ludista ou tecnofóbica, apenas pontua o uso da tecnologia da forma como tem sido implementada. Em vista disso, não há contradição em fazer uso do instrumento de BI que a SEDUC-SP utiliza, pois o foco e o objetivo são distintos.

⁶ O Power BI é uma ferramenta de *Business Intelligence* da Microsoft que transforma dados brutos em informações visuais e interativas. No entanto, ele assume papéis diferentes dependendo do contexto: uma tecnologia de análise de dados ou, no caso da SEDUC-SP, ~~como~~ um instrumento de gestão pública que possibilita o acompanhamento em tempo real de dados das escolas sob sua gestão, por exemplo, monitoramento de frequência, avaliação de desempenho, gestão de recursos, entre outras funcionalidades.

3. Tratamento e limpeza: no Excel, foram aplicadas funções de verificação, filtros, padronização dos dados após identificação de valores ausentes/divergentes e possíveis erros de digitação/português. Foram criados intervalos nomeados e organizadas tabelas em formato relacional, preparando os dados para análise posterior;
4. Análise exploratória: o Excel foi utilizado para análises descritivas iniciais. Em seguida, os dados tratados foram importados para o Power BI, no qual se desenvolveu o modelo de dados relacional, conectado via tabela;
5. *Dashboards*: no Power BI, foram construídos painéis dinâmicos com os resultados principais, volume, indicadores e gráficos comparativos, possibilitando a exploração dos resultados de maneira intuitiva;
6. Validação e interpretação: os resultados obtidos nos *dashboards* foram comparados aos cálculos no Excel, garantindo a consistência das informações. Por fim, as análises interpretadas pelas autoras, em diálogo com o arcabouço teórico, serão discutidas a seguir.

Como a tabulação foi realizada via BI, optamos por nomear *figuras* a inserção dos resultados apresentados em forma de gráficos. Para a análise imediata deste artigo, nos concentramos na quantificação das respostas dissertativas. Uma análise mais aprofundada das respostas, bem como a realização de um grupo focal com docentes, será objeto de pesquisa futura, que seguirá com a entrevista de docentes que manifestaram interesse em compor este grupo para aprofundamento das discussões/reflexões sobre o tema.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A expansão do ensino médio no Brasil, segundo Corti (2023), não foi planejada pelo governo. Em vez disso, o aumento de matrículas e de escolarização a partir da década de 1930 foi impulsionado por fatores econômicos e políticos, como a modernização, a industrialização e a acelerada urbanização. Esses fatores geraram uma nova demanda da sociedade por educação, levando-a a procurar ativamente as escolas. Nesse contexto, houve um duplo movimento: as famílias buscaram o apoio estatal para a educação das crianças, enquanto o Estado via nas crianças o projeto necessário para sua modernização, tornando-as foco de políticas públicas ou, nas palavras de Voltolini (2022), um projeto do Estado. No entanto, o foco estava nas crianças pequenas, em razão da necessidade da mão de obra de seus familiares.

A busca por matrículas para crianças maiores foi pressionando o Estado a ampliar a oferta. Mas o processo foi realizado de forma morosa pelos governantes, tendo em vista somente a pressão popular e a busca por votos. O ensino médio passou a ter ampla procura nos anos 1990 – quando os adolescentes também passam a ser reconhecidos como tal por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) –, mas somente em 2013 se tornou obrigatório.

Assim, a tendência de analisar a realidade educacional por meio do fio condutor das políticas públicas, sejam elas os Planos, Projetos ou Programas, ou as legislações e marcos legais esbarram em algumas limitações uma vez que eles não foram os impulsionadores e

planificadores da expansão do ensino médio no país, pelo contrário, a expansão ocorreu apesar da inexistência de legislação que obrigasse o Estado a ofertar ensino médio, e apesar da ausência de políticas públicas específicas para esta etapa (Corti, 2023, p. 4).

Para a autora, grande parte dos problemas do ensino médio atual decorre de sua expansão desorganizada, marcada por falta de planejamento, subfinanciamento e uso de estruturas precárias, como os espaços ociosos de escolas de ensino fundamental. O Estado demorou para agir sobre problemas crônicos, como a falta de infraestrutura, laboratórios e medidas de acesso e permanência (por exemplo, a questão da merenda e o direito ao transporte escolar). Embora seja uma conquista social importante, a massificação do ensino foi seguida pela Reforma de 1998, durante o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso. Essa reforma buscou adaptar o ensino à precarização do mercado de trabalho, substituindo o modelo disciplinar por um currículo focado em competências e áreas de conhecimento. A nova abordagem visava formar alunos mais “polivalentes” e adaptáveis às exigências de um mercado de trabalho cada vez mais desregulado, o que já prenunciava as mudanças propostas pela BNCC.

Como as inovações propostas não lograram êxitos, uma nova reforma foi proposta: o NEM, instituído via MP no governo Temer (Brasil, 2017), que, segundo Corti (2023, p. 4), “[...] recupera de forma mais radicalizada algumas noções centrais de sua antecessora, e acrescenta na receita reformista novos ingredientes”.

Anterior ao NEM (NEM – 2017/2024), a BNCC somou-se às mudanças, buscando um novo olhar para a educação da geração contemporânea e refletindo a nova função da escola – e seria responsável por desenhar a carga horária, competências e habilidades que devem compor a formação geral básica em toda a federação –, por isso a ideia de uma base nacional. A definição de conteúdos mínimos comuns para o país já constava nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), o que não justificaria a necessidade de uma reforma – ainda mais por meio de MP (Saviani, 2020).

Para Saviani (2020, p. 23), “[...] tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas” e demais importações do fracassado modelo estadunidense, conforme retrata Ravitch (2011). Esse modelo é apoiado na responsabilização das escolas e dos professores, com premiações e punições; na vigilância do trabalho docente e nos conteúdos padronizados, além do uso de plataformas – estas, em especial, acompanham o processo neoliberal de transferência de recursos públicos para a iniciativa privada (Diniz; Oliveira Neto, 2025; Ravitch, 2011).

Na propaganda do NEM, veiculada ao longo do processo de instituição da MP, o foco estava em mostrar um “ensino mais atrativo” e “vinculado à realidade do estudante e seu projeto de vida”, com ênfase na “possibilidade de escolha” por meio de itinerários formativos. Em entrevista ao portal da revista *Época*, a então secretária-executiva do Ministério da Educação (MEC), Maria Helena Guimarães (que já fora secretária da Educação em São Paulo e responsável pela política de avaliação em larga escala em 2008), afirma:

Todas as pesquisas mostram que há um tédio generalizado entre os alunos dessa etapa. Eles acham o currículo chato, cansativo e desmotivador. [...] Os jovens estão conectados a outra cultura. Vivem usando redes sociais e smartphones. As tecnologias foram tão aceleradas e a dinâmica da mudança foi tão intensa que não tem como um jovem se identificar com o modelo de ensino médio atual. Ele não atende às aspirações dos estudantes (Guimarães, 2016).

Em outras palavras, a escola estaria defasada, sem acompanhar as necessidades da nova geração. A reflexão proposta é que as reformas não irão resolver o problema da defasagem e evasão com as mudanças curriculares apresentadas pela BNCC, bem como as mudanças metodológicas – que carecem de leitura na área de didática e pedagogia (a literatura apresentada, conforme discutiremos, é de cunho empresarial) ou, ainda, com a iniciativa de plataformas.

Apresentamos duas hipóteses sobre essa afirmação: primeiro, as mudanças curriculares e metodológicas estão seguindo uma lógica de mercado – conduzidas por empresários e instituições filantrópicas privadas – e, quando muito, são vinculadas ao ideal construtivista – que já modificava a função do docente, tornando-o mediador. A segunda hipótese diz respeito a mudanças apenas no interior da instituição escolar sem abarcar os fatores externos, isto é, da própria sociedade. Não é possível pensar currículo sem pensar o que esperamos da escola. Para Saviani (2008, p. 17), se currículo se torna toda e qualquer atividade desenvolvida no ambiente escolar, sem diferenciar o nuclear do secundário, a escola começa a atender a qualquer interesse e responder a quaisquer profissionais, passando “a ser uma agência a serviço de interesses corporativistas e clientelistas”.

A MP do NEM e a BNCC, em vez de resolverem problemas antigos, criaram desafios para a escola. Exemplos disso são a redução de disciplinas científicas e a inclusão de itinerários formativos confusos e sem aprofundamento adequado, além de matérias não acadêmicas, como Projeto de Vida, e disciplinas eletivas.

Afirmar que crianças e jovens não precisam da escola, ou que ela não é interessante nem divertida, desmerece e ignora a função histórica da educação. Conforme Saviani (2013, p. 13), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Isso implica abordar questões que o senso comum, por ser imediatista e superficial, não absorve com facilidade, entrando em choque com as concepções de mundo já enraizadas. Não é possível e nem deveria ser a proposta da escola educar de forma “divertida” ou por meio de brincadeiras.

Como mencionado, a BNCC está diretamente ligada a avaliações externas de larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Essa abordagem promove uma cultura de gestão por resultados, na qual escolas e professores são pressionados a atingir metas quantificáveis. A performance é medida por índices, e o desempenho pode levar a premiações ou punições, o que reflete a lógica gerencial do setor privado e da meritocracia.

A educação, assim, passa a seguir uma lógica de mercado. De forma semelhante ao mercado que supostamente seleciona “os melhores”, aqueles que não atingem os índices estabelecidos são, nas palavras

de um secretário da educação em suas lives e orientações a supervisores, “excluídos”. Essa lógica está formalizada em regulamentações como a Resolução SEDUC nº 4, de 19 de janeiro de 2024 (São Paulo, 2024b), e suas alterações, por meio da Resolução SEDUC nº 38, de 3 de junho de 2024 (São Paulo, 2024c). Ambas regulamentam a Avaliação de Desempenho de Diretores Escolares e avaliam o desempenho do alunado em exames como o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), a frequência e o uso de plataformas digitais.

No que tange ao uso de tecnologias, há na literatura científica uma vertente que defende que os estudantes integram uma geração que aprende por meio dessas ferramentas (Palfrey; Gasser, 2011; Prensky, 2010, 2012) e que terá muito a nos ensinar; e outra que mostra os limites e problemas do uso excessivo de telas (Desmurget, 2022; Haidt, 2024; Kilbey, 2018), principalmente no roubo do tempo que poderia ser destinado às brincadeiras e à aprendizagem. Há também questões relativas ao acesso à internet com qualidade, algo notado durante a pandemia da covid-19. Devemos, no entanto, ressaltar que o acesso não é o maior problema, embora esteja entre as principais queixas identificadas durante a pandemia. Mas a questão que nos propomos a investigar é se existe aprendizagem ao se utilizar de plataformas e de mídias digitais. Considerando pesquisas recentes, incluindo a nossa, a crítica não deve se pautar na falta de acesso, mas no uso excessivo de tecnologias e no alto investimento em plataformas.

Função social da escola e uso de tecnologias

A obrigatoriedade da educação básica no Brasil iniciou com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, mas somente com a Lei nº 12.796, de 2013, foram estabelecidas as idades (de 4 a 17 anos), passando a incluir o ensino médio, (que constava no Art. 4, parágrafos I e II como progressivo e universal). Em 2017, a LDB é novamente modificada devido à MP do NEM e, em 2024, teve nova redação, com alterações que envolvem tanto questões curriculares, quanto metodológicas, mudança que não apareceu nos anos anteriores. Segundo a LDB:

Art. 35-B. O currículo do ensino médio será composto de formação geral básica e de itinerários formativos. (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024) (Brasil, 2024).

§ 1º Os estabelecimentos que ofertem ensino médio estruturarão suas propostas pedagógicas considerando os seguintes elementos: (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024) (Brasil, 2024).

I – promoção de metodologias investigativas no processo de ensino e aprendizagem; (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024) (Brasil, 2024).

II – conexão dos processos de ensino e aprendizagem com a vida comunitária e social em cada território; (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024) (Brasil, 2024).

III – reconhecimento do trabalho e de seu caráter formativo; e (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024) (Brasil, 2024).

IV – articulação entre os diferentes saberes com base nas áreas do conhecimento e, quando for o caso, no currículo da formação técnica e profissional. (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024) (Brasil, 1996, grifo nosso).

As etapas anteriores da educação básica não são marcadas por sugestões de métodos, mas a observação destacada segue diretamente as diretrizes do debate contemporâneo de ensino atrativo para que o adolescente queira permanecer na escola.

O ensino médio segue sendo o maior desafio da educação pública. Com uma evasão escolar alta, é preocupação antiga entre diferentes governos, que definem legislações para tentar contorná-la. Em 2015, por exemplo, no estado de São Paulo, foi criada a campanha “Nenhuma criança a menos”, que pode ser comparada ao programa *No Child Left Behind*, nos EUA (Ravitch, 2011), cuja consequência foi uma inclusão em condições inadequadas (salas lotadas e falta de material, entre outras). Sendo obrigatória a presença de estudantes de 15 a 17 anos na escola e, ~~para tanto~~, esforços têm sido direcionados para atraí-los. E a plataformização, segundo os reformistas, pode contribuir para isso.

Para além da evasão, a importância da instituição escolar aparece como ponto de atenção, visto o conhecimento – inclusive científico – estar mais acessível à população. Para Santaella (2010), a educação pode ser dividida em três formas: formal (escolar), informal (transmitida por pais e amigos); e não formal (em espaços como museus). Cada forma de educação gera um modelo educacional distinto, como o modelo gutenberguiano (aquele baseado em livros, ou seja, linear, seguindo uma ordem metódica e sequencial, contemplativa) e a educação a distância (via telecursos). Para a autora, os artefatos móveis introduziram uma forma mais dinâmica e relacional de aprendizagem, fragmentado e não linear, que ela denomina de ubíquo, no qual o conhecimento está disponível livremente, em qualquer lugar, promovendo a aprendizagem de forma espontânea.

Santaella (2010) afirma que as mídias digitais e a aprendizagem ubíqua promovem um controle maior sobre o fluxo de informações, o que permite uma participação ativa do aprendiz, em contraste com a passividade das mídias massivas. Em outras palavras, as tecnologias digitais e móveis impactam diretamente as formas de educar e aprender, levando à necessidade de reavaliar o papel da educação formal. A aprendizagem ubíqua não substitui a educação formal, informal ou não formal, mas, sim, as complementa, enriquecendo o processo educativo. A escola, como instituição, deve resistir à corrosão dos valores humanos tradicionais e continuar a desempenhar um papel fundamental na transmissão de saberes.

O desafio atual seria desenvolver estratégias integradoras que reconheçam e aproveitem as complementaridades entre as diferentes formas de aprendizagem. A aprendizagem por jogos passaria a ganhar mais espaço. Prensky (2010) argumenta que a metodologia e o conteúdo de muitas escolas tradicionais estão desconectados da realidade digital em que os *nativos digitais* vivem e aprendem. A escola, muitas vezes, opera como um “mundo analógico” em um “mundo digital”. O autor avalia que a escola deve reconhecer e aproveitar o aprendizado que ocorre fora da sala de aula, especialmente por meio dos videogames e de outras mídias digitais. Ele vê um enorme potencial educativo nos games que muitas vezes é ignorado ou demonizado pelas instituições de ensino e pelas mídias tradicionais.

O termo de *nativos digitais* foi cunhado por Prensky (2001) para diferenciar esta nova geração cuja capacidade de aprender é, para o autor e outros que corroboram o termo (Palfrey; Gasser, 2011), diferente das gerações anteriores. Entre as principais diferenças está o fato de conceberem a linguagem digital como materna – em oposição aos imigrantes digitais, a geração anterior, que conseguem aprender a linguagem, mas têm certo “sotaque” –, serem multitarefas e aprenderem de forma prática, experimentando e descobrindo coisas, tal como em um jogo.

Para Palfrey e Gasser (2011, p. 18), os docentes percebem a diferença:

Os professores se preocupam com o fato de eles próprios estarem em descompasso com seus alunos Nativos Digitais, que as habilidades que eles têm ensinado no passado estejam se tornando perdidas ou obsoletas e que a pedagogia do nosso sistema educacional não consiga se manter atualizadas com as mudanças no panorama digital.

Em vista disso, a educação escolar deve priorizar o desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, criatividade, colaboração, comunicação e letramento digital, que são essenciais para o sucesso do alunado na sociedade contemporânea.

A questão é que os autores que discutem a aprendizagem dos nativos digitais não são pedagogos ou psicólogos da educação. Inclusive, torna-se interessante notar que Prensky (2010) faz afirmações relativas à aprendizagem sem citar pesquisadores renomados, porém, cita uma ou outra pesquisa sem referenciar metodologicamente. Ao trazer alguns contrapontos à sua ideia de educação baseada em jogos, o autor critica alguns centros por não serem academicamente sérios em pesquisa, sendo que ele próprio não é da área e, ironicamente, criou uma organização para promover suas ideias⁷.

Em contrapartida, autores como Desmurget (2022) e Haidt (2024) demonstram que o uso de telas não deve ser incentivado para crianças e adolescentes por roubar tempo de socialização, lazer e aprendizagem. Desmurget (2022) documenta o consumo digital exorbitante pelas novas gerações, apresentando dados que mostram que, entre crianças e adolescentes, a média diária de uso de telas é de muitas horas (em alguns estudos, chegando a quase 7 horas na adolescência), totalizando milhares de horas por ano. Esse tempo é passado em smartphones, tablets, televisão, consoles de videogame, entre outros. Além do tempo perdido, o autor destaca que o uso constante pode gerar um déficit no aprendizado e impactos no desempenho escolar.

Haidt (2024) adiciona a tudo isso questões sobre saúde mental e bem-estar, que vêm declinando desde 2010 (quando o smartphone passa a ser amplamente utilizado). A educação exige foco, e a utilização constante de smartphones (com suas notificações incessantes) treina o cérebro para buscar interrupções e gratificação instantânea, fragmentando a capacidade de foco e concentração. O sono é outro aspecto prejudicado, contribuindo para a diminuição da memória e afetando o aprendizado.

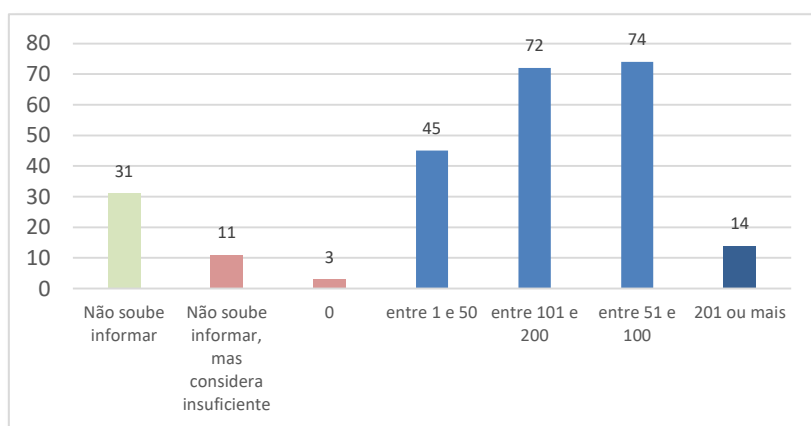
⁷ O site oficial de Marc Prensky é: marcprensky.com. Nesse site, há a compreensão de seus conceitos sobre educação e tecnologia, incluindo o que o autor chama de “*Global Empowered Kids*” e “*Education To Better Their World*”.

Visão dos docentes sobre as plataformas institucionais no estado de São Paulo

A rede estadual de São Paulo é a maior do país, atendendo a 4,5 milhões de estudantes, com 154 mil docentes, o que representa cerca de 6,4% do total de docentes do Brasil (Ferreira, 2025). No universo da nossa pesquisa, dos 250 entrevistados, 166 estão na educação pública há mais de onze anos e somente 21 (8,4%) atuam há menos de dois anos, o que mostra a falta de atratividade da profissão.

Sobre a percepção dos docentes em relação à quantidade de computadores e tablets que a escola possui, vários não souberam responder ou responderam com valores aproximados. Saber quais materiais a escola oferece para o trabalho docente é imprescindível para o planejamento escolar. Além disso, considerando que o uso de plataformas é obrigatório em algumas disciplinas, como inglês, matemática e português, a quantidade de computadores, tablets e *Chromebooks* suficientes para a demanda auxiliaria no cumprimento das metas. Na Figura 1, verificamos que a quantidade de equipamentos informada **também** parece não ser suficiente para a quantidade de estudantes em uma escola de nível fundamental e médio de pequeno ou médio porte.

Figura 1 – Quantidade de equipamentos eletrônicos disponíveis nas escolas



Fonte: As autoras.

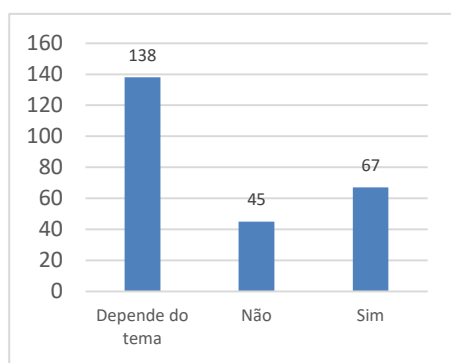
Embora a questão de acesso não seja a maior preocupação, conforme dito antes, devemos considerar que uma pressão por metas deveria ao menos fornecer o material adequado para a realização do trabalho. Não ter computadores suficientes torna-se um empecilho. E com a Lei nº 18.058/2024, que estabelece a proibição do uso de celular no âmbito escolar do estado de São Paulo (São Paulo, 2024a), e a Lei nº 15.100/2025, que impõe a mesma restrição em nível federal (Brasil, 2025) – fruto da reflexão em torno do tempo de tela –, a dificuldade de atingir metas fica maior, visto que antes os docentes poderiam contar com o suporte do celular.

O uso de celular na escola para o cumprimento de metas poderia ser um aliado, mas sabemos que o uso recreativo é maior do que pedagógico entre os jovens. Para Desmurget (2022), o ponto crucial é a natureza desse uso. A grande maioria desse tempo não é usada para tarefas escolares, pesquisa, leitura de qualidade ou qualquer outra atividade que estimule o desenvolvimento cognitivo de forma robusta. O uso

principal é recreativo: inclui assistir a vídeos, jogar videogames, navegar em redes sociais e consumir conteúdo de entretenimento. O autor argumenta que a promessa de que as telas digitais seriam uma ferramenta de empoderamento intelectual para as crianças não se concretizou. O tempo realmente dedicado à educação ou a atividades construtivas de aprendizado é uma pequena fração do tempo total de tela. Ainda que estejam participando de um jogo que pressupõe aprendizagem, a criança está focada na recompensa geradora, não no aprendizado em si.

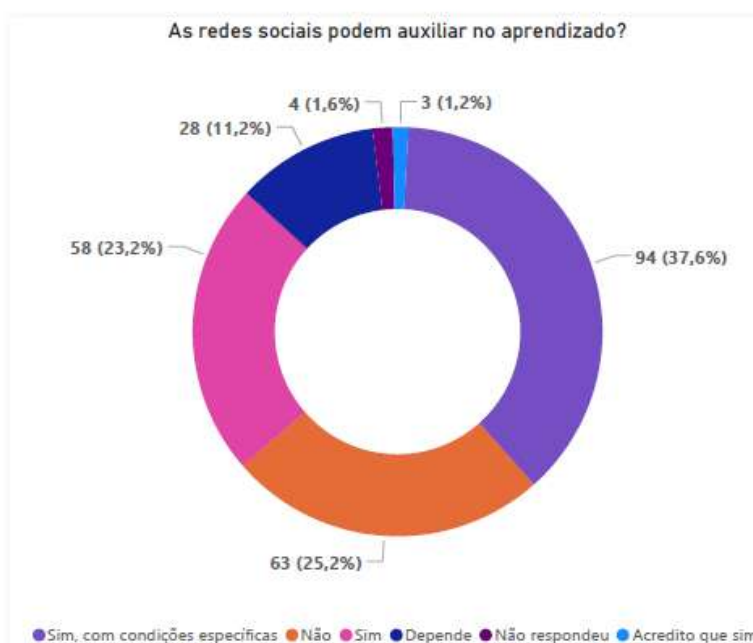
Por exemplo, por meio dos dados coletados, verificamos que os docentes, de maneira geral, admitem utilizar, em certa medida, tecnologias para auxiliar em suas aulas (Figura 2) e consideram que elas representam um suporte em condições específicas (Figura 3).

Figura 2 – Professores que indicam vídeos curtos para complementar as aulas



Fonte: As autoras.

Figura 3 – Sobre redes sociais e aprendizagem



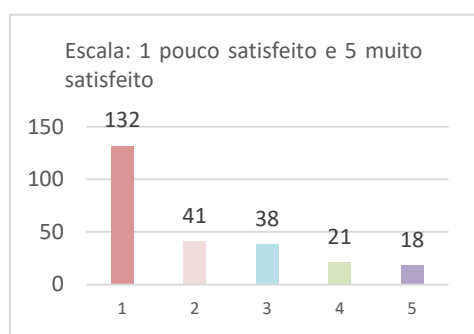
Fonte: As autoras.

Por *condições específicas*, destacamos as falas que afirmam o uso das mídias serem direcionados, limitados ao conteúdo objeto de pesquisa, com ética e responsabilidade. Em relação ao uso como forma de promover autonomia e engajamento, 33% discordam dessa afirmação, e 50% discordam ser possível aprender exclusivamente por meios virtuais. Entre os que responderam negativamente, o argumento principal é que a falta de subsídio teórico ~~que~~ pode levar à desinformação. Em outras palavras, a preocupação dos docentes sobre o uso de telas para aprendizagem consiste em perceber que informação não é conhecimento. É função da escola, portanto, ensinar conhecimento científico, crítico e profundo para contrapor as desinformações.

No contexto da plataformização do ensino, Desmurget (2022) também ressalta que a justificativa para a manutenção de tecnologias nas escolas é muito mais econômica do que pedagógica. Por exemplo, o autor contrapõe pesquisas de agências privadas que atuam na educação com a literatura crítica sobre os resultados apresentados, bem como o falseamento discursivo de que há melhoria na aprendizagem quando o que se tem é justamente o oposto. O que o digital faz é, “antes de tudo, um meio de reduzir as despesas educativas, substituindo, de modo mais ou menos parcial, o homem pela máquina” (Desmurget, 2022, p. 135). Embora o autor não apresente a perspectiva marxista, é notável que ele argumenta sob a lógica da substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto (Diniz; Oliveira Neto, 2025).

Nesse sentido, o sentimento de apreensão sobre o uso exagerado de tecnologias parece se refletir nos professores indagados, uma vez que a maioria declarou não estar satisfeita com a plataformização (Figura 4). As justificativas para isso variam, mas, na maioria das vezes, a crítica reside em torno da obrigatoriedade do uso para fins de metas, não com viés educativo.

Figura 4 – Grau de satisfação com a plataformização da educação



Fonte: As autoras.

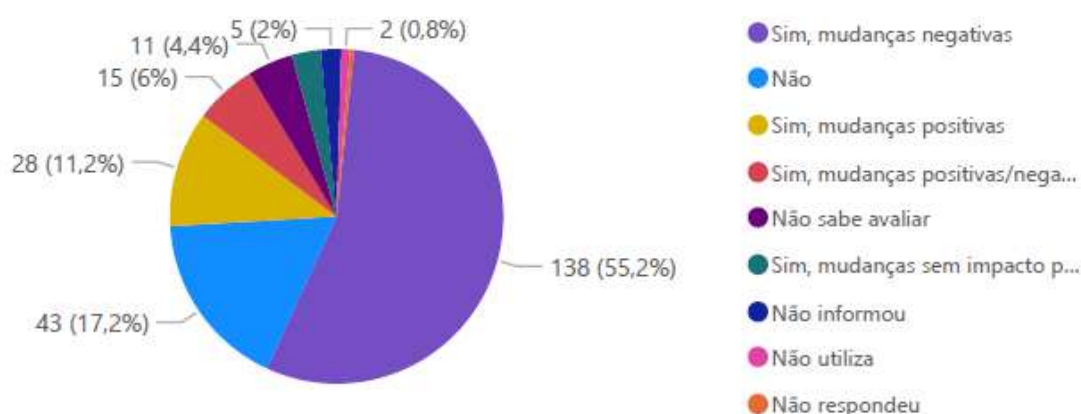
Vale situar que o estado de São Paulo iniciou o processo de plataformização do ensino durante a pandemia, com a criação do programa Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) como resposta imediata para garantir a continuidade do ensino na rede pública estadual paulista (São Paulo, 2020). O CMSP foi lançado em março de 2020, logo no início do isolamento social imposto pela pandemia, com o objetivo principal de oferecer aulas remotas, por meio de transmissões ao vivo e gravadas via aplicativo e

canais de TV (como a TV Cultura e parceiros), para milhões de estudantes da rede estadual paulista. A criação da plataforma em um tempo recorde (menos de um mês) visava evitar um colapso no sistema educacional. No entanto, o processo inicial foi desafiador, com professores e alunos enfrentando dificuldades de adaptação à tecnologia e, principalmente, problemas de acesso à internet e a equipamentos adequados por parte dos estudantes.

Após o retorno às aulas presenciais, o CMSP permaneceu ativo, sendo utilizado para oferecer aulas e atividades complementares, além de apoiar a formação de professores, alinhando-se a políticas como a implementação do NEM. Contudo, em 2025, com um processo de plataformização iniciado pela nova gestão, o CMSP foi descontinuado pela SEDUC-SP e substituído por um novo portal educacional chamado “Sala do Futuro”, em conjunto com o BI escola total – ambos utilizados por docentes e gestores, contendo desde o diário de sala (registro de frequência e conteúdos) até materiais digitais – o que causou controvérsia em 2023 quando o secretário sugeriu substituir os livros, conforme Patriarca e Rodrigues (2023) – e as plataformas aplicadas em sala.

A gestão escolar é frequentemente cobrada por metas de engajamento e de frequência de uso das plataformas digitais por parte dos alunos e professores (por exemplo: meta de uma redação por aluno, por mês, na plataforma Redação Paulista). O cumprimento dessas metas de uso tem sido, inclusive, um critério para o pagamento da Bonificação por Resultados (BR). Com base nisso, perguntamos se os docentes perceberam melhorias no processo de ensino-aprendizagem após a implementação das plataformas para os estudantes. Apenas 11,2% responderam que houve melhorias contra 72,4%, que afirmaram que não houve melhorias ou que notaram uma piora (Figura 5).

Figura 5 – Percepção de diferenças no processo de ensino-aprendizagem após a plataformização



Fonte: As autoras.

A percepção geral é que não há justificativas para promover o uso de plataformas atrelado a metas, visto que o foco passa a ser exclusivamente as metas, e não as possibilidades que as plataformas possam oferecer aos estudantes.

CONCLUSÕES

Nossa pesquisa, ainda em andamento, propõe uma análise crítica sobre o entusiasmo em torno de dois pilares recentes da educação: os Itinerários Formativos – e sua suposta atratividade para os jovens –; e o uso massivo de tecnologia como recurso motivador e fundamental para a aprendizagem.

Nossa intenção é alertar sobre o debate enviesado de que o futuro da escola reside exclusivamente na tecnologia e na sua capacidade de “democratização do saber”. Essa visão tem, perigosamente, diminuído o papel docente e a função histórica da escola em promover o ensino científico.

Com base na pedagogia histórico-crítica (PHC) e em estudos que problematizam o excesso de tempo de tela e o acesso limitado à produção científica, seja virtual ou presencialmente na escola e em bibliotecas, buscamos dialogar com a comunidade escolar. Nosso objetivo é questionar o lugar da escola na sociedade contemporânea e, quem sabe, resgatar sua importância histórica como instituição central na democratização do conhecimento para as classes menos favorecidas economicamente no país. Com base na percepção dos docentes apresentada aqui ~~dos docentes~~, confirmamos nossa hipótese de que as plataformas pouco têm contribuído para um ensino crítico e científico. O grau de insatisfação é um indicativo de que a política de educação não considera aqueles que atuam diretamente com os estudantes. Com a implementação da BNCC e do NEM, a escola tem somado pouco à formação intelectual das crianças, especialmente quando se avalia a riqueza da produção científica e cultural da humanidade. O acesso ao conhecimento científico produzido é um direito humano que a escola tem obrigação de garantir – e para isso, os docentes devem ter liberdade de ensinar e o currículo precisa contemplar muito mais do que habilidades e competências básicas, de modo a assegurar uma educação transformadora.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo auxílio financeiro em forma de Bolsa de Demanda Social junto ao Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política (ProMuSPP) da Universidade de São Paulo (USP).

As autoras declaram não haver qualquer potencial conflito de interesse que possa interferir na imparcialidade deste trabalho científico.

REFERÊNCIAS

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

ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 27 fev. 2026.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 fev. 2026.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Casa Civil, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 27 fev. 2026.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio [...]. Brasília, DF: Casa Civil, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm. Acesso em: 27 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jan. 2025. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 fev. 2026.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

CORTI, Ana Paula. Aprender ou empreender? Os debates do Novo Ensino Médio. **Educação Em Foco**, Juiz de Fora, v. 28, n. Dossiê Temático, p. 1-17, 2023. DOI: <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2023.v28.41232>. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/41232/26644>. Acesso em: 25 ago. 2025.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília, DF: Unesco, 2010.

DESMURGET, Michel. **A fábrica de cretinos digitais: os perigos das telas para nossas crianças**. São Paulo: Vestígio, 2022.

DINIZ, Janaina do Rozário; OLIVEIRA NETO, Aluizio Barbosa de. Vigilância, plataformização da educação e possíveis saídas: um breve panorama. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 17, n. 1, p. 68-89, 2025. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v17i1.62756>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/62756/37819>. Acesso em: 25 ago. 2025.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfd5pj/?lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2025.

EVANGELISTA, Rafael (org.) Educação em um cenário de plataformização e de economia de dados [livro eletrônico]. São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2024. Disponível em: https://cgi.br/media/docs/publicacoes/14/20240626100013/educacao_cenario_plataformiza%C3%A7ao_economia_dados.pdf. Acesso em: 25 ago. 2025.

FERREIRA, Alessandra. Censo 2024: rede de ensino estadual de SP tem mais docentes temporários do que concursados. **CBN**, São Paulo, 9 abr. 2025. Disponível em: <https://cbn.globo.com/sao->

paulo/noticia/2025/04/09/censo-2024-rede-de-ensino-estadual-de-sp-continua-com-mais-docentes-com-contratos-temporarios-do-que-concursados.ghtml. Acesso em: 25 ago. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2023/12/a-reforma-empresarial-da-educacao-nova-direita-velhas-ideias.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2025.

GUIMARÃES, Maria Helena. Maria Helena Guimarães: “Há um tédio generalizado entre os alunos do ensino médio” [ago. 2016]. Beatriz Morrone. *Época*, Rio de Janeiro, 10 ago. 2016. Disponível em: <https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/08/maria-helena-guimaraes-ha-um-tedio-generalizado-entre-os-alunos-do-ensino-medio.html#:~:text=Maria%20Helena%20Guimar%C3%A3es:%20%22H%C3%A1%20um,ensino%20m%C3%A9dio%22%20%2D%20%C3%89POCA%20%7C%20Ideia.>
<https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/08/maria-helena-guimaraes-ha-um-tedio-generalizado-entre-os-alunos-do-ensino-medio.html> Acesso em: 25 ago. 2025.

Haidt, Jonathan. **A geração ansiosa**: como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

KILBEY, Elizabeth. **Como criar filhos na era digital**. São Paulo: Fontanar, 2018.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2025.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

Patriarca; Paola; Rodrigues, Rodrigo. Governo de SP não adere a livros didáticos do MEC para 2024 e diz que usará material próprio e 100% digital a partir do 6º ano. **G1 SP**, São Paulo, 1 ago. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/08/01/governo-de-sp-nao-adere-livros-didaticos-do-mec-para-2024-e-diz-que-usara-material-proprio-e-100percent-digital-a-partir-do-6oano.ghtml>. Acesso em: 25 ago. 2025.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O banco mundial como ator político, financeiro e intelectual**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

POELL, Thomas; NIEBORG, David; VAN DIJCK, José. Plataformização. *Revista Fronteiras – Estudos Midiáticos*, São Leopoldo, v. 22, n. 1, p. 2-10, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4013/fem.2020.221.01>. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2020.221.01/60747734>. Acesso em: 25 ago. 2025.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac, 2012.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants, **From On the Horizon**, [S.l.], v. 9, n. 5, oct. 2001. Disponível em: <https://marcprenskyarchive.com/wp-content/uploads/2026/02/Digital-Natives-Digital-Immigrants-Part-I.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2026.

PRENSKY, Marc. **“Não me atrapalhe, mãe – eu estou aprendendo!”** Como os videogames estão preparando nossos filhos para o sucesso no século XXI – e como você pode ajudar. São Paulo: Phorte Editora, 2010.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTAELLA, Lúcia. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? **Revista de Computação e Tecnologia**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 17-22, 2010. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/ReCET/article/view/3852/2515>. Acesso em: 25 ago. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 64.982, de 15 de maio de 2020. Institui o Programa Centro de Mídias da Educação de São Paulo - CMSP e dá providências correlatas. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, São Paulo, maio 2020. Seção 1, v. 130, n. 94, p. 1, 16.

SÃO PAULO (Estado). Lei nº 18.058, de 5 de dezembro de 2024. Altera os artigos 1º a 3º e inclui os artigos 4º a 6º na Lei nº 12.730, de 11 de outubro de 2007, proibindo a utilização de celulares e outros dispositivos eletrônicos pelos alunos nas unidades escolares da rede pública e privada de ensino, no âmbito do Estado de São Paulo. São Paulo: Alesp, 2024a. Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2024/lei-18058-05.12.2024.html>. Acesso em: 27 fev. 2026.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 4, de 19 de janeiro de 2024**. Dispõe sobre a Avaliação de Desempenho de Diretores Escolares/Diretores de Escola e dá providências correlatas. São Paulo: SEDUC, 2024b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 38, de 3 de junho de 2024**. Altera a Resolução SEDUC nº 4, de 19 de janeiro de 2024, que dispõe sobre a Avaliação de Desempenho de Diretores Escolares/Diretores de Escola e dá providências correlatas. São Paulo: SEDUC, 2024c.

SAVIANI, Demerval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, 2013. DOI:

<https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9697>. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697>. Acesso em: 28 fev. 2026.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silva Duarte de; ORSO, Paulino José (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 7-30.

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

UNICEF. **Fundo das Nações Unidas para a Infância. Convenção sobre os Direitos da Criança**. Brasília, DF: Unicef, 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>.

Acesso em: 27 fev. 2026.

VOLTOLINI, Rinaldo. Amar ou armar as crianças? Vicissitudes contemporâneas da relação parentalidade/escolaridade. *In*: TEPERMAN, Daniela; GARRAFA, Thais; IACONELLI, Vera (org.). **Laço**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. p. 83-102.

Submetido: 30/set/2025

Correções: 22/nov/2025

Aceite Final: 18/fev/2026