



A PLATAFORMIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA REDE ESTADUAL PAULISTA: DA SUBSUNÇÃO À PRECARIZAÇÃO

The platformization of teaching work in the Paulista State Network: from subsumption to precarization

La plataformización del trabajo docente en la red estatal de São Paulo: de la subsunción a la precarización

Leandro Cesar Alves¹, Fabiana Rodrigues de Sousa²

Universidade São Francisco (USF), Itatiba – SP, Brasil

RESUMO

Este artigo apresenta reflexões decorrentes de uma pesquisa de mestrado em Educação, desenvolvida em diálogo com docentes e gestores da rede estadual paulista de ensino que atuam na região bragantina de São Paulo. O objetivo deste estudo consiste em analisar o contexto de controle do trabalho docente e de perda da autonomia de professores e professoras diante do avanço da gestão empresarial na escola pública, frente ao cenário de plataformização da educação intensificado na gestão do governador Tarcísio de Freitas e de seu secretário da Educação, Renato Feder. A pesquisa adota como referencial teórico-metodológico os princípios da Educação Popular fundamentados no legado de Paulo Freire e na pesquisa participante latino-americana, tendo em vista que o autor também é docente da rede paulista de ensino. Os procedimentos metodológicos foram análise de documentos da rede estadual paulista e entrevistas com docentes e gestores da rede pública estadual paulista. Os resultados obtidos, por meio da análise das entrevistas, reiteram a compreensão de que as plataformas digitais não são elementos neutros; ao contrário, se configuram como estratégias de legitimação do modo de produção capitalista e de subsunção da educação aos interesses empresariais e neoliberais, causando a precarização do trabalho docente, a perda da autonomia, além de gerar mal-estar e adoecimento de professores e professoras. Conclui-se que a plataformização da educação constitui um cenário fértil para o fortalecimento do capitalismo de vigilância, intensificando os processos de gestão de controle do trabalho docente e da equipe gestora, dificultando a concretização da gestão democrática das escolas públicas.

Palavras-chave: Educação pública; Gestão da escola; Autonomia docente; Plataformas.

ABSTRACT

This article presents reflections stemming from a master's research in Education, developed in dialogue with teachers and school administrators from the São Paulo state public education system who work in the Bragantina region of São Paulo. The aim of this study is to analyze the context of control over teaching work and the loss of teacher autonomy in light of the advancement of corporate management practices in public schools, within the broader scenario of the platformization of education—intensified during the administration of Governor Tarcísio de Freitas and his Secretary of Education, Renato Feder. The research adopts as its theoretical and methodological framework the principles of Popular Education, grounded in the legacy of Paulo Freire and in Latin American participatory research. The methodological procedures

¹ Universidade São Francisco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrando em Educação, vinculado ao Grupo de Pesquisa Educação Popular, Participação Social e (re)Existência. ORCID id: <https://orcid.org/0009-0007-3222-282X> E-mail: leandro.trabalho@outlook.com

² Universidade São Francisco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutora em Educação pela UFSCar, líder do Grupo de Pesquisa Educação Popular, Participação Social e (re)Existências. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-9963-0958> E-mail: fabiana.sante@usf.edu.br.

consisted of analyzing documents from the São Paulo state education network and conducting interviews with teachers and administrators from the São Paulo state public school system. The results obtained through the analysis of these interviews reaffirm the understanding that digital platforms are not neutral tools; on the contrary, they serve as strategies to legitimize the capitalist mode of production and to subordinate education to corporate and neoliberal interests. This process leads to the precarization of teaching work, the loss of professional autonomy, and also contributes to distress and illness among teachers. The study concludes that the platformization of education constitutes a fertile ground for the strengthening of surveillance capitalism, intensifying managerial control processes over both teaching staff and school leadership teams, while simultaneously hindering the realization of democratic management in public schools.

Keywords: Public education; School management; Teacher autonomy; Platforms.

RESUMEN

Este artículo presenta reflexiones derivadas de una investigación de maestría en Educación, desarrollada en diálogo con docentes y directivos de la red estatal paulista de enseñanza que actúan en la región bragantina del estado de São Paulo. El objetivo de este estudio consiste en analizar el contexto de control del trabajo docente y de pérdida de la autonomía de profesores y profesoras frente al avance de la gestión empresarial en la escuela pública, en el contexto de la plataformaización de la educación, intensificada durante la gestión del gobernador Tarcísio de Freitas y de su secretario de Educación, Renato Feder. La investigación adopta como marco teórico-metodológico los principios de la Educación Popular, fundamentados en el legado de Paulo Freire y en la investigación participativa latinoamericana. Los procedimientos metodológicos consistieron en el análisis de documentos de la red estatal paulista y en entrevistas con docentes y gestores de la red pública estatal de São Paulo. Los resultados obtenidos, a través del análisis de las entrevistas, reafirman la comprensión de que las plataformas digitales no son elementos neutros; por el contrario, se configuran como estrategias de legitimación del modo de producción capitalista y de subordinación de la educación a los intereses empresariales y neoliberales, lo que provoca la precarización del trabajo docente, la pérdida de autonomía, además de generar malestar y el deterioro de la salud de profesores y profesoras. Se concluye que la plataformaización de la educación constituye un escenario fértil para el fortalecimiento del capitalismo de vigilancia, intensificando los procesos de gestión y control del trabajo docente y del equipo directivo, dificultando la realización de una gestión democrática en las escuelas públicas.

Palabras clave: Educación pública; Gestión escolar; Autonomía docente; Plataformas.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta considerações decorrentes de uma pesquisa de Mestrado em Educação, desenvolvida em diálogo com docentes e gestores da rede estadual paulista de ensino que atuam na região bragantina do estado de São Paulo. O objetivo é analisar o contexto de controle do trabalho docente e de perda da autonomia de professores e professoras diante do avanço da gestão empresarial na escola pública, com ênfase no processo de plataformaização pelo qual a rede estadual paulista vem passando durante a gestão do governador Tarcísio de Freitas e de seu secretário da Educação, Renato Feder.

Com ancoragem teórico-metodológica nos referenciais da Educação Popular e nos aportes da obra de Paulo Freire, pretende-se desvelar como a plataformaização vem sufocando a autonomia docente, afetando sobremaneira o cotidiano de profissionais da rede estadual paulista de ensino. Nesse contexto, observa-se que professores e professoras são levados/as a desenvolver formas de resistência e estratégias para não serem penalizados/as pelo (des)cumprimento das metas impostas pelo uso dessas plataformas.

O TRABALHO NO CONTEXTO DO CAPITALISMO DE PLATAFORMA E VIGILÂNCIA

Quando se pensa a tecnologia, é recorrente a crença de que os avanços tecnológicos têm como finalidade melhorar a vida das pessoas. No âmbito educacional, essa crença é ainda mais comum, ao associar tecnologias digitais a boas metodologias e, conseqüentemente, a boas aulas. De fato, não há como negar que a tecnologia é uma das coisas que nos diferencia dos animais por ser ela o resultado do trabalho, isto é, da transformação que o ser humano faz na natureza (Aranha, 2006).

A categoria trabalho, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, assume uma dimensão relevante.

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. [...] Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem (Marx, 2013, p. 327-328)

No entanto, no que diz respeito ao trabalho, a história revela-se marcada pela exploração do homem pelo homem, de modo que, conforme observa Cavalcanti (2021), o que se presencia é apenas a metamorfose das formas de tirania, opressão e violência sobre o trabalhador. A modernidade, mesmo com os avanços do capitalismo, não foi capaz de alterar essa lógica histórica de exploração. Assim, no contexto atual, todos nós estamos, em maior ou menor medida, submetidos à lógica do capital.

O trabalho, que até então diferenciava os seres humanos como espécie, no mundo burguês, passou a ter um novo significado: o chamado trabalho livre não é tão livre assim, uma vez que os grupos que não possuem os meios de produção, tal como a categoria docente, precisam vender sua força de trabalho e se submeter ao processo de extração de sua mais-valia. Em outras palavras, a força de trabalho é colocada à venda no mercado como um produto, com o objetivo de ser explorada ao máximo para garantir o maior lucro possível aos detentores dos meios de produção (Cavalcanti, 2021).

Catini (2025) pontua que o capitalismo tem se mostrado, desde sua consolidação, um sistema produtivo dinâmico e adaptável, capaz de produzir suas próprias crises e, ao mesmo tempo, criar os meios para resolvê-las internamente, revolucionando a si mesmo. Essas transformações afetam diretamente a vida social, redefinindo o modo como os sujeitos se relacionam entre si, com o trabalho, com a tecnologia e com as mercadorias.

Nos tempos atuais de digitalização da tecnologia e do trabalho, emerge um novo tipo de proletariado de serviços que exerce uma forma de servidão privilegiada, na qual o proletariado vai, aos poucos, se transformando em precariado (Antunes, 2023) e, é nesse cenário, que se observa a crescente precarização do trabalho docente, foco deste artigo.

Sobre este novo cenário do capitalismo tem-se dois conceitos que ajudam a problematizá-lo: Capitalismo de Plataforma, de Srnicek (2016) e Capitalismo de Vigilância, de Zubof (2021). Srnicek compreende o Capitalismo de Plataforma como modo específico de reconfiguração do capitalismo contemporâneo, que se organiza em torno das grandes corporações digitais globais, responsáveis por reestruturar os processos de trabalho, de produção e de acumulação. A ampliação do universo digital, impulsionada pelas tecnologias de informação e comunicação, tem alterado de maneira significativa as formas de acumulação, uma vez que as plataformas digitais e o mundo dos algoritmos assumem papel estratégico tanto na geração de lucros quanto na produção de mais-valor. Trata-se de um movimento em que as corporações globais se consolidam como protagonistas desse modelo de acumulação, caracterizado justamente pelo domínio das plataformas sobre as relações econômicas e sociais (Antunes, 2023).

Em relação às plataformas, Parra e Medina destacam (2024, p.3):

[...] as plataformas digitais apresentam-se como “infraestruturas digitais que possibilitam a interação entre dois ou mais grupos”, revelando-se como “modelos ideais de extração de dados para a economia contemporânea”, posicionando-se como “intermediários que aproximam diferentes usuários”, quais sejam, “clientes, anunciantes, prestadores de serviços, produtores, fornecedores e até objetos, infraestruturas e maquinários”.

As plataformas digitais podem ser entendidas como interfaces algorítmicas que se consolidam em um contexto marcado, ao mesmo tempo, pela ampla difusão de dispositivos tecnológicos, como *smartphones* e *tablets*, e pela intensificação da crise capitalista. As plataformas, assim, romperam com as barreiras espaço-temporais do mundo analógico e possibilitaram a criação de novos espaços de acumulação e de modelos de negócio em diferentes escalas. Além disso, elas se tornam instrumentos centrais para a redução de custos de produção e de circulação de mercadorias, aproveitando-se da globalização das redes de conectividade que sustentam sua atuação (Parra; Medina, 2024).

Vê-se, então, que não apenas as vidas humanas foram progressivamente submetidas a tais plataformas, que foram aos poucos moldando os comportamentos e formas de interação sociais, tornando os seres humanos reféns delas, principalmente no trabalho. O uso das plataformas digitais está cada vez mais presente na vida cotidiana, seja na realização de compras on-line, na contratação de serviços, no consumo de produtos culturais, nas plataformas de ensino de escolas e universidades, na mobilidade urbana mediada por aplicativos, dentre outros usos que ilustram, de forma concreta, a centralidade que as plataformas assumiram nas vidas social e econômica, constituindo um traço marcante desse capitalismo de plataforma (Parra; Medina, 2024).

Já, no que tange ao Capitalismo de Vigilância, Zubof (2021, p. 23-24), vai direto ao ponto:

O capitalismo de vigilância reivindica de maneira unilateral a experiência humana como matéria-prima gratuita para a tradução em dados comportamentais. Embora alguns desses dados sejam aplicados para o aprimoramento de produtos e serviços, o restante é declarado como *superávit* comportamental do proprietário, alimentando avançados processos de fabricação conhecidos como “inteligência de máquina” e manufaturado em produtos de predição que antecipam o que um determinado indivíduo faria agora, daqui a pouco e mais tarde. Por fim, esses produtos de predições são comercializados num novo tipo de mercado para predições comportamentais que chamo de mercados de

comportamentos futuros. Os capitalistas de vigilância têm acumulado uma riqueza enorme a partir dessas operações comerciais, uma vez que muitas companhias estão ávidas para apostar no nosso comportamento futuro.

Quando pensamos no uso das Plataformas, vale a pena destacar mais uma denúncia de Zubof (2021, p. 24):

Os capitalistas de vigilância descobriram que os dados comportamentais mais preditivos provêm da intervenção no jogo de modo a incentivar, persuadir, sintonizar e arrebanhar comportamento em busca de resultados lucrativos. Pressões de natureza competitiva provocaram a mudança, na qual processos de máquina automatizados não só conhecem nosso comportamento, como também moldam nosso comportamento em escala.

De acordo com Ferreira (2023), esse Capitalismo de Vigilância pode ser analisado a partir de duas dimensões: uma que se refere ao que a autora denomina de “vampirismo digital”, isto é, a apropriação e extração massiva de dados pessoais que passam a funcionar como matéria-prima para o modelo de negócios das grandes empresas de tecnologia. A outra diz respeito a um conceito de “neoimperialismo digital”, um processo de colonização do mundo virtual, feita principalmente pelos Estados Unidos, uma vez que a maior parte dessas corporações está concentrada lá, o que pode evidenciar um processo de dominação global mediado pelas tecnologias digitais.

Jinkings (2008), na apresentação do livro *A educação para além do capital* de István Mészáros, já adverte que a submissão ao capital também se estendeu à escola, que passou a ser concebida como um negócio e/ou uma mercadoria, em que os sujeitos escolares estão cada vez mais submetidos a um processo de desumanização. Como reforça Sader (2008, p. 17), no prefácio da mesma obra: “digam-me onde está o trabalho que direi onde está a educação”.

No campo da educação, Catini (2025) aponta que essas transformações se manifestam de maneira intensa, sobretudo, pela crescente presença das tecnologias digitais que reconfiguram o papel do/a professor/a e o sentido do seu trabalho, mudando a forma de sua prática docente. A tecnologia deixa de ser um meio de apoio à ação pedagógica e a ação pedagógica é que se torna o meio para que a tecnologia seja usada. Dessa forma, o/a professor/a passa a ser inserido/a em uma trama marcada pelo mundo digital e pela lógica da plataformização.

É nesse cenário que Motta e Andrade (2020) alertam para a subsunção da educação ao empresariado, representando uma estratégia pela qual o capital amplia seu domínio sobre a escola, estabelecendo não apenas o que deve ser ensinado, mas também a forma como esse ensino deve ocorrer. Esse movimento, guiado por uma lógica empresarial e por mecanismos gerenciais de controle, resulta na precarização³ do trabalho educativo e no esvaziamento de seu potencial formativo, ao mesmo tempo em que molda a formação da classe trabalhadora em sintonia com os interesses do mercado.

³ O termo precarização é utilizado, aqui, para aludir aos processos de intensificação e de flexibilização do trabalho de professores/as que, cada vez mais, é marcado pelo acúmulo de funções burocráticas e administrativas, geração e digitação de dados em plataformas digitais, dentre outros (Antunes, 2009; Castro, 2022). A precarização do trabalho docente não é um fenômeno recente, todavia, tem se intensificado no contexto do Capitalismo de Plataforma e de Vigilância.

Nessa mesma linha de raciocínio, Barbosa e Alves (2023) analisam que plataformas não se configuram como ferramentas neutras de apoio, mas como dispositivos de controle e vigilância que padronizam práticas, currículos e avaliações, esvaziando a autonomia pedagógica. O que se verifica é que a docência vem deixando de ser um espaço de criação intelectual e de decisão profissional para tornar-se uma função cada vez mais mediada por tais tecnologias que, no caso do Estado de São Paulo, estão atreladas às políticas de controle e responsabilização docente.

Assim, Ferreira (2023) adverte que o mercado de tecnologias da educação tem se consolidado como extremamente promissor, movimentando cifras bilionárias e que tendem a crescer nas próximas décadas. Com base em estudo da *Grand View Research* de 2022, Ferreira (2023) aponta que, somente em 2022, esse setor alcançou 127 bilhões de dólares e que as projeções indicam quase meio trilhão até 2030. Vale destacar que essas plataformas educacionais são alimentadas com dados provenientes de docentes, discentes e toda a comunidade escolar ao fazer uso delas, ratificando o conceito de Capitalismo de Vigilância.

A prática docente, dessa forma, passa cada vez mais a estar a serviço da tecnologia e sujeita ao uso das plataformas e isso vem mudando concretamente a forma do trabalho docente, por isso, é importante entender que a essa subsunção não é apenas uma forma de subordinação a esse capitalismo de plataforma, mas uma é subordinação que muda a forma de trabalho, como bem salienta Catini (2025).

Álvaro Vieira Pinto (2005) já alertava para o tecnocentrismo e seus reflexos na antropomorfização da técnica e na tecnificação do ser humano. Em suas análises, Pinto (2005) elucida como a ideologização da tecnologia visa obscurecer a realidade, ao passo que destaca o ser humano como produto da tecnologia e não como seu produtor, essa inversão se configura como instrumento eficaz de dominação e de silenciamento de manifestações políticas contra hegemônicas (Silva, 2013).

No contexto da plataformização da educação, a figura docente, que historicamente ocupava o lugar de pessoa que exercia a mediação do conhecimento, vai sendo deslocada de sua função intelectual para a função de executora de tarefas roteirizadas por plataformas digitais. Impõe-se, assim, um novo perfil de docente: “[...] o tarefeiro, ou seja, um prático, capaz de administrar a rápida transmissão do conhecimento com suporte de várias tecnologias educacionais, entretanto, distanciado do saber pedagógico e desvalorizado em sua função de agente educativo” (Gerheim, 2022, p. 141).

Nesse contexto de subsunção real do trabalho docente, Antunes (2023) reflete sobre a hipótese da desantropomorfização do trabalho, em que a expansão de tecnologias e plataformas digitais - antropomorfização da técnica - tende a reduzir progressivamente a ação do trabalho vivo, isto é, grande parte das atividades laborais humanas se torna supérflua, uma vez que essas tecnologias e plataformas passam a fazer todo o trabalho, seja como mediadora ou como executora de um serviço.

Por esse motivo faz tanto sentido para educadores/as - refletir sobre todo o processo de precarização por qual a atividade docente vem passando, uma vez que essas plataformas estão interferindo diretamente na autonomia e na forma como professores e professoras dão aula e vivenciam o seu que-

fazer docente. O que está em jogo, portanto, é a própria configuração do trabalho docente. Faz-se necessário destacar que esse esvaziamento do trabalho docente não se dá isoladamente, mas faz parte de uma nova dinâmica do capitalismo. Pois, diante de um cenário de uberização, flexibilização e terceirização⁴, amplia-se o número, mesmo na esfera pública, de professores e professoras que trabalham com contratos temporários, muitas vezes terceirizados, com vínculos instáveis de emprego e cada vez com menos direitos.

Pertinente destacar, conforme Aranha (2006), que Marx já advertia sobre o fato de que o avanço das forças produtivas, como a tecnologia, não conduziria automaticamente à libertação da classe trabalhadora. Ao contrário, com o desenvolvimento do capitalismo, sobretudo, a partir do surgimento das fábricas, o/a trabalhador/a tornou-se cada vez mais alienado/a em relação ao próprio trabalho e submetido/a às exigências do capital. Nesse sentido, o progresso tecnológico pode facilmente esvaziar o conteúdo do trabalho, reduzindo-o a uma atividade mecanicista, fragmentada e destituída de sentido.

Antunes (2023, p. 13) reforça esse entendimento, ao esclarecer que:

[...] durante a manufatura e o artesanato, o trabalhador se utilizava e se servia da ferramenta. Com o advento da fábrica moderna, ocorreu uma complexa inversão e os trabalhadores passaram a servir a maquinaria. Em outras palavras, se durante o ciclo manufatureiro o trabalhador tinha o comando e o controle do instrumental do trabalho e de seus movimentos (sendo, por isso, parte ativa e condutora de um mecanismo vivo), na unidade fabril ocorre uma completa inversão: o comando transfere-se para um mecanismo morto, independente do trabalho vivo, que foi convertido em apêndice da máquina. Transformou-se, assim, em um autômato, dado que o trabalho morto operou uma subordinação e subsunção do trabalho vivo (Marx, 2013). E algo similar, em um novo patamar, parece estar ocorrendo com o novo universo produtivo que está sendo gestado.

Na educação, nota-se que o/a professor/a vem virando refém da tecnologia, tornando-se mero/a tarefeiro/a com reduzida atuação nos processos pedagógicos. Sua atuação é cada vez mais dependente de plataformas e registros digitais, atrelada a metas e indicadores de desempenho propagados no discurso da inovação e do empreendedorismo. E a consequência disso é um profundo mal-estar, em que a perda de sentido do trabalho, a instabilidade profissional, a sobrecarga de tarefas e a invisibilização do valor intelectual do/a professor/a geram sofrimento psíquico, cansaço crônico e, não raramente, adoecimento.

Se Paulo Freire (2024) pensava a educação como ato político, o que se vê, entretanto, é que o conteúdo político do trabalho docente tem sido esvaziado paulatinamente, reduzido ao cumprimento de metas, privilegiando-se indicadores de desempenho em detrimento da formação humana.

Freire (2024), contudo, é enfático ao dizer que a educação jamais pode ser entendida como uma prática neutra, da mesma forma entende-se que a escola não pode ser concebida como espaço neutro e sem contradições sociais. Professores e professoras precisam ter clareza sobre a quem serve a prática e contra quem ela se volta, visando entender que educar perpassa por escolhas políticas que expressam um

⁴ Os termos uberização, flexibilização e terceirização são empregados, neste artigo, para sinalizar as diversas formas de contratação docente na rede pública paulista. Na qual se verifica a redução de contratação de servidores concursados e se amplia o quadro de flexibilização do trabalho por meio da contratação de pessoas terceirizadas e/ou com contratos temporários, a exemplo do docente da categoria O - admitido após 14/07/2009, nos termos da Lei Complementar 1.093/2009. A metáfora da uberização ilustra bem o trabalho do docente da categoria O que, embora exerça o mesmo ofício que o docente servidor concursado, não possui os mesmos direitos trabalhistas. O docente categoria O tem um limite de falta por ano e, caso permaneça afastado por licença médica em período superior ao limite estabelecido, poderá ter o seu contrato rescindido.

projeto de mundo e de sociedade que desejamos construir coletivamente por meio da justiça social e da solidariedade.

A educação não pode ser reduzida a um serviço, de igual modo o/a professor/a não pode ser tratado/a como peça de engrenagem de um sistema produtivo centrado na eficácia e na eficiência. Recuperar o valor do tempo, da escuta, da autonomia e da reflexão crítica é também um ato de resistência e de reconstrução do trabalho docente como prática ética-política, solidária e emancipadora.

A PLATAFORMIZAÇÃO E A GESTÃO DE CONTROLE NA REDE ESTADUAL PAULISTA

O cenário atual da rede estadual paulista de ensino se insere num momento histórico em que diversos países do mundo passaram por reformas administrativas de estado tendo como foco princípios e prerrogativas neoliberais, tais como a eficiência, eficácia, ferramentas e metodologias de controle de qualidade oriundas do setor privado.

Essas reformas administrativas são resultantes de uma nova roupagem ideológica que o capitalismo adotou: o neoliberalismo. Surgido em meio às crises do capitalismo nos anos 1970, no âmbito do esgotamento do modelo fordista-keynesiano e de eventos como a crise do petróleo de 1973, o que abriu espaço para sua implementação nos governos de Thatcher, no Reino Unido, e de Reagan, nos Estados Unidos, antes de se expandir para outros países. O neoliberalismo se consolidou como hegemonia global ao redefinir o papel do Estado, promovendo a transferência de setores estratégicos, como a educação e saúde, para a iniciativa privada. Assim, a escola pública foi ressignificada como serviço voltado à formação de “capital humano” em função das exigências produtivas, passando a transferir as responsabilidades ao indivíduo, reforçando um projeto ideológico que submete a formação humana aos imperativos do mercado (Freitas, 2018).

A partir dos anos 1990, o Brasil presenciou a consolidação desse modelo, em que buscou adotar o modelo gerencialista na administração pública, fruto do debate em torno da reforma do Estado e de um consenso político liberal-conservador sustentado pelas elites econômicas, que favoreceu a ascensão da aliança social-liberal e culminou na eleição de Fernando Henrique Cardoso, em 1994. Em seu governo, ganhou força a chamada “Reforma Gerencial”, conduzida por Luiz Carlos Bresser-Pereira que introduziu práticas inspiradas na lógica empresarial, priorizando o controle dos processos, a busca por eficiência e a adoção de princípios de Gestão da Qualidade como diretriz para modernizar o setor público brasileiro (Paula, 2005).

Com isso, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) foi, paulatinamente, adotando formas de impor o gerencialismo em sua gestão por meio de diversos tipos de normativas, como exemplo, a Lei Complementar nº 1.078, de 2008. Essa lei instituiu a bonificação por desempenho vinculada aos indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), inaugurando no sistema paulista de ensino uma lógica baseada na meritocracia e nos resultados, ao associar premiações à responsabilização docente e escolar pelo

desempenho aferido em avaliações externas (São Paulo, 2008). Outro exemplo, foi a Lei Complementar nº 1.164, de 2012, ao criar o Programa de Ensino Integral (PEI), que intensificou a perspectiva gerencial ao estabelecer um modelo de gestão orientado por performance e dedicação exclusiva, promovendo alterações significativas na carga horária dos/as professores/as, impondo a avaliação 360⁵ e incorporando práticas típicas do universo empresarial na organização escolar (São Paulo, 2012).

No entanto, foi durante a gestão de João Doria (2018-2022), sob comando do secretário de Educação Rossieli Soares, que o governo paulista instituiu o Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) como resposta à crise provocada pela pandemia de COVID-19⁶. O programa foi formalizado pelo Decreto Estadual nº 64.982, de 15 de maio de 2020, que definiu a transmissão de aulas pela televisão e por aplicativos digitais como forma de garantir a continuidade pedagógica durante a suspensão das atividades presenciais (São Paulo, 2020).

Na gestão do atual governador Tarcísio de Freitas e seu secretário da educação, Renato Feder, o CMSP passou a incorporar funcionalidades avaliativas, atribuição obrigatória de tarefas, formação docente técnica e monitoramento da prática pedagógica, transformando-se não apenas em medida emergencial, mas em componente central de gestão educacional ancorada na perspectiva do controle do trabalho docente. Sendo lançado, em 16 de março de 2023, o programa Sala do Futuro, cuja finalidade declarada era de modernizar a educação estadual, defendeu a expectativa de que “[...] novas ferramentas digitais reduzam em cerca de 25% o abandono às aulas, além de aprimorar o desempenho dos estudantes em classe” (São Paulo, 2023a, não paginado).

Um conjunto de ferramentas digitais passou a fazer parte do dia a dia de todos os sujeitos escolares da rede paulista, como o uso de Diário de Classe digital, interligado ao painel Aluno Presente, além de materiais de aulas digitais prontas, em formatos de slides e a chamada Prova Paulista, que passou a ocorrer de forma bimestral, de forma online por meio CMSP (São Paulo, 2023a).

De acordo com a nota técnica da Rede Escola Pública e Universidade (Repu) com o Grupo Escola Pública e Democracia (Gepud), as informações mais detalhadas sobre essas ferramentas digitais são bem pouco precisas, pois há muita falta de transparência, havendo apenas informações genéricas:

Dos programas disponibilizados no *site*, apenas o “Dignidade Íntima” (combate à pobreza menstrual) e o “Conviva SP” (que inclui plataforma para o registro de ocorrências – p. ex. violência escolar – e acionamento de psicólogos/as) direcionam para algum conteúdo adicional. Contudo, nada acontece quando tentamos acessar programas como “Centro de Mídias SP”, a “Sala do Futuro” e o “Diário de Classe SP”, que envolvem plataformas digitais hoje centrais no (controle do) trabalho desenvolvido nas escolas (Gepud; REPU, 2025, p. 6-7).

⁵ Avaliação 360º, compreendida no PEI como uma avaliação de competências. Ela foi adaptada do modelo de gestão empresarial, essa ferramenta pressupõe que os/as docentes se avaliem mutuamente entre todos/as, contemplando a autoavaliação, a avaliação pelos pares e pela equipe gestora, integrando-se à avaliação dos/as alunos/as. Embora seu propósito seja o de favorecer a identificação de potencialidades e fragilidades individuais, subsidiando processos de formação e desenvolvimento profissional, acaba sendo um instrumento que pode retirar um profissional da escola se for mal avaliado (São Paulo, 2013).

⁶ A pandemia da COVID-19 foi uma crise sanitária global causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que começou no final de 2019, na China, e se espalhou pelo mundo em 2020. Como resultado da pandemia, foi decretado o distanciamento social que culminou na migração das aulas presenciais para plataformas digitais.

Ademais, o atual Secretário da Educação, Renato Feder⁷, trouxe para a Seduc-SP um sistema de *Business Intelligence* (BI) que passou a ser usado em todo o contexto educacional, coletando, analisando e transformando os dados informacionais das escolas, alunos e alunas, professores e professoras operando no âmbito do capitalismo de vigilância. Batizado de “Painel BI – Escola Total”, ele centraliza e gerencia todas as plataformas utilizadas na rede, prometendo servir como um indicador de forma contínua que disponibiliza informações para decisões imediatas e para o planejamento voltado à elevação da aprendizagem e ao acompanhamento da assiduidade dos alunos. É um sistema baseado em “indicador, meta, nota e peso” (São Paulo, 2025b).

Com toda a estrutura de plataformização consolidada era preciso garantir seu uso e, nesse caso, um conjunto de normativas foi encurralando os sujeitos escolares até se verem obrigados a não só usarem as plataformas digitais, mas a terem que bater meta de usos. A primeira dessas normativas foi a Resolução nº 64, de 29 de novembro de 2023, que criou o “Projeto Gestão Educacional Paulista”, instituindo um modelo de acompanhamento e monitoramento sobre Diretorias de Ensino e escolas com foco na melhoria da qualidade e no alcance de metas estabelecidas. Essa resolução objetivou a criação de uma cultura de resultados, com indicadores de desempenhos, estimulando a adoção de práticas gerenciais mais padronizadas e o uso de evidências como base para a tomada de decisão, tendo como finalidades alegadas a da elevação da qualidade da aprendizagem, a ampliação da eficiência dos serviços oferecidos aos estudantes e o fortalecimento das capacidades de gestão nas instâncias escolar e intermediária (São Paulo, 2023b).

Por sua vez, a Resolução nº 4, de 19 de janeiro de 2024, estabeleceu o regime de “Avaliação de Desempenho dos Diretores de Escola da rede estadual paulista”, vinculando a permanência no cargo ao cumprimento de metas mensuradas por indicadores previamente definidos. Um dos pontos que para o escopo deste artigo merece destaque é o Artigo 2º desta resolução, que diz: “a avaliação de desempenho será constituída pelos seguintes indicadores: I – frequência escolar; II – participação nas avaliações bimestrais; III – uso das plataformas digitais; IV – índice de vulnerabilidade da unidade escolar” (São Paulo, 2024a, não paginado). Essa resolução prevê que avaliações insatisfatórias podem resultar em medidas como a remoção do cargo, a designação para funções correlatas ou a participação obrigatória em programas de capacitação.

Nesse sentido, uma vez que a equipe gestora ficou amarrada a essa normativa, necessariamente, todo o corpo docente passou a ser obrigado a alimentar e a buscar o cumprimento das metas de uso e de desempenho das plataformas, criando-se uma obrigatoriedade de forma indireta. A fim de não deixar nenhuma ponta solta, a Seduc-SP trouxe mais duas normativas que deram poder aos diretores/as para montar suas próprias equipes de docentes, podendo realocar professores/as de suas escolas, ainda que estes/as pertençam ao quadro de docentes concursados/as e efetivos/as.

⁷ Importante destacar que Renato Feder é um empresário brasileiro e que, entre os anos de 2003 e 2018, foi acionista e CEO da Multilaser - empresa brasileira de capital aberto que atua no campo da Tecnologia. Evidencia-se, assim, como a educação pública vem sendo subsumida aos interesses empresariais.

Essas normativas são: a Resolução nº 77, de 24 de outubro de 2024, que disciplina o “credenciamento, transferência, alocação e realocação de docentes no âmbito do Programa Ensino Integral (PEI) em São Paulo”. Ela introduziu critérios que flexibilizam a composição do corpo docente conforme “perfil” exigido pelas unidades escolares, devendo o docente atender à necessidade da escola, além de conceder aos diretores/as a prerrogativa de dispensar docentes considerados/as fora desse perfil, realocando ou não conforme avaliação funcional e classificatória (São Paulo, 2024b). A outra é a Resolução nº 83, de 19 de maio de 2025, que estabeleceu a avaliação de desempenho de integrantes do Quadro de Magistério das escolas de tempo parcial e de ensino integral, que implica na permanência de professores/as e na possibilidade de transferência para aqueles/as que obtiverem avaliação insatisfatória (São Paulo, 2025a)

Importante destacar que essas resoluções foram implementadas por decreto e sem consulta prévia às pessoas interessadas, a saber: professores/as e gestores/as da rede estadual paulista. Neste contexto de capitalismo de vigilância e de silenciamento de profissionais da educação, considera-se pertinente desenvolver uma investigação alicerçada nos princípios da Educação Popular, a fim de canalizar processos de escuta dos saberes docentes. Os resultados e considerações elaboradas neste processo de escuta serão apresentados na seção a seguir.

ENTRE O VERDE E O VERMELHO: AS TENSÕES E RESISTÊNCIAS DO/NO TRABALHO DOCENTE

Os aportes teórico-metodológicos da pesquisa, que dá origem a este artigo, se ancoram nos princípios da Educação Popular e da obra de Paulo Freire. As pesquisas no campo da Educação Popular visam estimular uma postura crítica que possibilite a politização dos sujeitos envolvidos no ato de pesquisar, fortalecendo redes de mobilização e ação, conforme apontam Zanquêta, Novais e Vasconcelos (2023). Diante do cenário de silenciamento e de perda de autonomia docente nas escolas, um dos autores deste artigo, que também é professor da rede estadual paulista, optou por desenvolver uma pesquisa inspirada nos aportes da investigação participativa de tradição latino-americana.

De acordo com Narita e Kato (2020), as investigações participantes latino-americanas ancoradas na Educação Popular têm como eixo central a humanização sustentada pela participação ativa dos sujeitos (pesquisador/a e participantes da pesquisa) e pelo diálogo crítico. Tal perspectiva se apresenta como contraponto à fragmentação que marca o trabalho docente na atualidade, uma vez que reafirma o caráter coletivo e político constitutivo da prática educativa.

No trabalho desenvolvido, objetivou-se problematizar as contradições e desafios vivenciados por docentes e gestores da rede estadual paulista, na região bragantina, na qual tanto o pesquisador como as pessoas participantes da pesquisa exercem o seu ofício e, portanto, vivenciam na pele os efeitos nefastos da precarização do trabalho docente. Para concretizar esse objetivo, além de análise documental da

legislação educacional e das resoluções desta rede de ensino, também foram realizadas entrevistas⁸ com quatro docentes e gestoras da rede estadual paulista. As análises buscaram levantar unidades de significado presentes nas falas das pessoas entrevistadas que apontaram para os desafios do trabalho docente no contexto da plataformização da educação e, para além das denúncias, também foram destacadas possibilidades de anúncios e de resistência à precarização do trabalho docente.

A metodologia da investigação realizada se fundamentou nos preceitos da pesquisa qualitativa em Educação. A relevância e potencialidade deste enfoque de pesquisa “[...] está vinculada ao conhecimento do contexto social e histórico no qual se constrói o sentido do problema. A pesquisa, assim entendida, coloca-se junto com o movimento da sociedade para potencializar determinados processos sociais” (Streck, 2016, p. 539). Os critérios de qualidade das pesquisas qualitativas, que se fundamentam nos princípios da Educação Popular, são distintos daqueles que balizam uma pesquisa quantitativa ancorada nos preceitos da ciência moderna, pois não há a pretensão de universalizar e generalizar os resultados e achados da investigação. Destarte, esse tipo de estudo não adota uma amostra probalística e tampouco pretende negar a subjetividade no processo de pesquisa; pelo contrário; busca-se o desvelamento de contradições presentes na realidade investigada que, por sua vez, vão gerar novas possibilidades de leitura e de atuação nesta realidade problematizada durante o processo de investigação.

Assim, as entrevistas intencionaram possibilitar o desvelamento das vozes de professores/as e gestores/as para compreender como tem sido o seu cotidiano nas escolas, marcado pelo silenciamento de suas experiências e pela pressão do uso das plataformas e do alcance de metas. Uma das participantes, atualmente integrante da equipe gestora de uma escola vinculada ao Programa de Ensino Integral (PEI), ao ser questionada sobre as novidades digitais introduzidas pela Seduc-SP, afirmou:

[...] na época da pandemia, quando a gente estava numa situação muito improvável e mais difícil, o governo do Dória junto com o Rossieli deu um apoio que acho que nenhum professor esperava. Tanto apoio de estrutura, quanto apoio que a gente não esperava. Aí, a gente conseguiu trabalhar mesmo numa situação de pandemia, numa situação difícil. Então, por mais que eles tivessem mantido e aumentado o controle do nosso trabalho, a gente se sentia apoiado. Quando trocou o governo, e o Feder junto, na estrutura aí do Tarcísio, começou o trabalho deles. A gente não se sentia só controlado, mas vigiado. Então hoje, desde o ano passado [se referindo ao ano de 2024] e agora, a gente se sente vigiado. Então, não é só um controle de presença, é um controle do seu trabalho, um controle através de uma avaliação externa, mas não é só isso, é uma vigilância constante e diária do trabalho de todo mundo que está dentro da educação hoje.

Ao solicitar que o/a participante detalhasse como ocorre essa vigilância, ele/a afirmou que

[...] a partir do Governo Feder, quando eu falo da vigilância, é porque essa questão do controle criou uma situação inimaginável. Então, a gente tem, hoje, eu como gestora, tenho acesso à Escola Total e a todas as ferramentas da Escola Total. É surreal, o quanto eles vigiam o nosso trabalho individualmente. Então, a gente consegue verificar o professor que fez chamada, que horário fez chamada, se ele fez, se ele não fez, qual aluno estava presente ou não naquele exato momento.

⁸ A investigação atendeu aos preceitos éticos da resolução n. 510 de 2016/Conep e recebeu aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco (CAAE 84321924.0.0000.5514)

Por sua vez, ao conversou-se com outro/a participante, também integrante da equipe gestora de uma escola do PEI, ele/a afirmou que há um excesso de plataformas e que qualquer pessoa poderia perceber que o formato de tantas plataformas não está funcionando: “Tanta coisa socada na cabeça do aluno que eu acho que está falhando aí, acho que ele não percebe que estão falhando aí” e aponta o quanto as escolas estão começando a parecer empresas: [...] do Dória para cá, é a questão de a educação ser tratada como empresa, com metas. O caminho está tortuoso. Não precisava nem o Feder ser da educação para ele perceber que está tudo errado”.

Essa percepção vai ao encontro do que Freitas (2018) diagnosticou, ao analisar como a lógica empresarial tem avançado sobre a gestão das escolas públicas, trazendo fortemente um modelo administrativo marcado pelo controle e pela eficiência; diminuindo cada vez mais os espaços de participação na escola e as possibilidades de uma gestão democrática. Ainda, de acordo com o autor citado, os profissionais da educação também passam a sofrer com as diversas formas de precarização do trabalho, posto que agora estão submetidos cada vez mais a mecanismos de vigilância, padronização e fiscalização.

Sobre o BI Educação, que é o painel da Escola Total que calcula as metas das escolas, o/a gestor/a entrevista declara como a gestão controle foi imposta nas escolas:

[...] éramos obrigadas a dar o sangue para aquilo lá. Mas ele (o Secretário) percebeu que só fazendo isso não dava certo, então ele mudou alguns critérios na hora de pontuar cada item. Então, eu não concordo, mas é a maneira como eles veem a educação, como uma empresa, ele não vê que do outro lado lá têm pessoas.

Ambos/as os/as participantes entrevistados/as, da equipe gestora, pontuaram o quanto essas plataformas deram um controle geral sobre diversos pontos da escola:

[...] a gente consegue acompanhar semanalmente se o professor permitiu que o aluno acessasse ou não, quanto tempo [...] é surreal o quanto a gente consegue vigiar nossos professores e o quanto a gente mesmo é vigiado .

E o/a outro/a gestor/a complementa esse raciocínio: “[...] eu, por exemplo, no BI, eu tenho acesso para ver até quantos minutos são usados cada computador da escola. Somos vigiados em tudo”.

Não obstante a intensa imposição das plataformas nas escolas, observa-se que a tecnologia, curiosamente, não tem aliviado nem facilitado o trabalho da gestão, tampouco, lhe concedido tempo para refletir de forma mais autônoma e criativa sobre a escola. Ambas as participantes foram enfáticas ao apontar a sobrecarga de demandas que passaram a enfrentar no cotidiano:

O tempo todo temos que responder formulários, é assim: você respondeu agora, um às 8h, aí às 9h já tem outro, sempre uma coisinha. Detalhes que fizeram com que aumentasse a nossa demanda de serviços, que fizeram com que diminuísse a nossa autonomia. Vivemos com agenda controlada. Por exemplo, o apoio presencial (as escolas têm um número controlado de quantidade de vezes que cada membro da gestão precisa assistir aulas por semana): antes eram 3 vezes por semana e tínhamos que encaixar no horário, mesmo com outras demandas e o diretor, às vezes, está como mediação de conflitos, atendendo alunos, atendendo um pai, resolvendo um problema de uma briga e aí você tem que correr atrás desses apoios presenciais [apoios que também devem ser computados na plataforma para atingir uma meta] .

O/A outro/a participante gestor/aa também apontou esse mesmo problema:

[...] Olha, 90% do meu tempo, na maioria dos dias, é na frente do computador. Antes, não. Antes, até 2017, 2018, meu tempo era conversando com aluno, estando ali, verificando o que o professor estava fazendo de diferente, ajudando em outras coisas da escola, verificando os pontos positivos, negativos, o que a gente podia melhorar [...]. E hoje não existe mais. Hoje, é até surreal: 90% sentado na frente do computador. [...] Você tem que controlar as chamadas, tem que controlar isso, tem que controlar aquilo, tem que ver por que não está dando resultado [...], é demanda da Diretoria de Ensino. Eu devo estar em uns cinco ou seis grupos da Diretoria de Ensino, e é mensagem a todo momento: tem que olhar isso, tem que olhar aquilo [...]"

Esse cenário relatado pelas participantes do quadro de gestores/as reflete o atual estágio do neoliberalismo e do gerencialismo. As políticas educacionais têm contribuído para a intensificação do trabalho docente, em que os sujeitos escolares acabam se convertendo em agentes de sua própria submissão, sendo progressivamente sobrecarregados com novas atribuições e responsabilidades, mas sem virem acompanhadas de condições adequadas de trabalho. Essa discrepância tem levado a um acúmulo de tensões que afeta diretamente a saúde desses profissionais (Silva; Alcântara, 2018).

Destarte, os/as profissionais da educação ficam imersos/as em afazeres sem saberem se darão conta ou não de atingirem as demandas e metas, intensifica-se o fenômeno do mal-estar docente, discutido por Esteve (1999), que argumenta que esse mal-estar tem um caráter difuso, sendo marcado pela sensação persistente de que algo não está em ordem, mesmo que os fatores específicos ou as razões para esse incômodo não sejam facilmente identificados. A respeito desse fenômeno, Bastos (2009) complementa:

[...] pode-se resumir o mal-estar docente como os sentimentos de professores perante a uma série de circunstâncias imprevistas que os conduzem a comprometer o desempenho de seus trabalhos; e que os sentimentos de desencanto, insegurança e de recusa, parecem atingir principalmente os professores que não conseguiram redefinir seus papéis perante aos novos contextos e situações presentes na escola (Bastos, 2009, p.16).

Linhart (2009) também destaca que, além da precariedade objetiva vinculada às condições ruins de trabalho e à retirada de direitos, existe uma precariedade subjetiva, que é marcada pela sobrecarga individual. Nesse contexto, o/a profissional da educação passa a se sentir insuficiente, com a sensação de não dominar mais sua função ou a própria situação, seja pelo excesso de demanda ou pela novidade constante associada à pressão por resultados. Obviamente essa insegurança gera mal-estar contínuo e obriga o/a profissional a um esforço constante de adaptação para responder às metas e exigências, convivendo com o temor permanente de penalizações ou perda da função.

Por sua vez, nas entrevistas com os/as participantes do quadro docente, acerca do uso e das cobranças relativas às plataformas em sala de aula, evidencia-se situações que, além de comprometerem diretamente a autonomia docente, levam professores e professoras a adotarem meios subversivos para cumprir as metas estabelecidas.

Um/a participante docente denuncia que os dados coletados por essas plataformas frequentemente produzem números que não refletem a realidade escolar:

Esses instrumentos são mais para "inglês ver", né? Porque eles não mostram a realidade. A realidade que a gente vive na escola, a realidade de sala de aula, a realidade do professor, do desempenho realmente do professor. Muito disso aí, infelizmente, é tudo falso. É tudo maquiado. O que a gente vê hoje é que eles cobram muito do professor. A gente não pode ter falta, temos um monte de cobranças [...] então a gente acaba colocando dados lá que não são reais.

Nesse sentido, percebe-se que os/as professores/as acabam buscando diferentes meios para cumprir as metas impostas pelas plataformas, movidos pelo receio de serem penalizados:

A gente trabalha o ano inteiro preocupado com isso, em bater metas. O nosso trabalho durante o ano é sempre com medo: de não ser bem avaliado, de ser cessado, de ser cortado no final do ano. E isso acaba atrapalhando um pouquinho o trabalho do professor.

A correlação entre o uso das plataformas e os resultados nas avaliações do Sistema de Rendimento de Avaliação Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) foi estudado pelos grupos GEPUD/ REPU (2025) que, em sua nota técnica, demonstrou que não há evidências de que o uso das plataformas digitais esteja diretamente associado à melhoria ou ao declínio do desempenho dos estudantes no SARESP. O documento revelou que as escolas com maior número de matrículas, em torno de 601 alunos por unidade, enfrentam dificuldades mais significativas para atender às exigências impostas pela Seduc-SP em comparação àquelas de menor porte, cuja média é de 255 estudantes por escola.

Contudo, ao questionarmos o/a participante docente sobre o impacto desse processo em seu emocional, sua resposta foi bastante clara, de que os processos educativos acabam ficando em segundo plano frente às estratégias de controle:

Sim, muito. Porque a gente não trabalha à vontade. É sempre preocupado em estar tentando... Acaba não ficando tão preocupado com a educação porque a gente sabe que isso o governo não cobra tanto, mas estamos sempre sendo cobrados, pressionados nas reuniões: "Tem que fazer!", "Tem que fazer assim", "Tem que fazer assado". E você não tem a liberdade de fazer um bom trabalho, porque é engessado. O seu trabalho acaba sendo engessado pelo que a escola quer, pela meta do diretor. Então, abala psicologicamente muito o professor.

O/A outro/a participante que concedeu entrevista - também integrante do quadro docente, segue a mesma linha e evidencia o quanto perde sua autonomia em sala de aula ao ficar preso/a a um sistema de metas:

[...] eu tenho que cumprir a plataforma, mas eu não tenho equipamento suficiente na escola. Por exemplo, eu tenho que dar MATIFIC⁹ duas vezes por semana. Tem, porque é cobrado, só que tem pouco equipamento e tem dia que não dá para todas as salas. Porque no meio disso ainda vem Prova Paulista, Simulado "não sei do quê..." O que acaba não sendo possível de usar. Eu acho que esporadicamente seria bom [...], mas o que eu acho que impacta na pressão para a gente, é o fato de ter o BI (a meta da plataforma), você olhar aquilo e ter obrigação de cumprir.

Ponto comum entre os/as participantes é a percepção do controle por meio das plataformas. Um/a dos/as entrevistados/as denuncia: "Tudo é muito monitorado. Mas não é monitorar para ajudar, eu acho

⁹ "Matific Sala do Futuro" significa a plataforma de jogos e aprendizagem de matemática Matific, acessada através da Sala do Futuro, que é uma aplicação oficial da Secretaria de Educação de São Paulo.

que é monitorado para a pressão mesmo. Eu acho que essa geração de professor vai trabalhar numa escola terceirizada”.

Em relação ao sentimento de mal-estar, o/a outro/a docente entrevistado/a também é enfático/a ao denunciar um desgaste emocional que vem ocorrendo com os/as professores e professoras:

Vários professores doentes, vários professores tomando remédio. Então, a partir do momento que essa pressão vem... Que é assim, óh: “Abre o BI, nossa, não atingiu... Ó, você precisa atingir isso, se não, não sei o que vai acontecer”. Então isso fere qualquer sensibilidade, não tem quem, por mais que seja tranquilo... ela mexe! E o fato disso que tem muitos professores com crise de ansiedade. Aí eu volto comigo, eu não abro BI para ver. Eu dou a minha aula, mas eu sei que se não tiver o verdinho lá, eu corro o risco. E isso, na minha opinião, está errado, porque não é assim... essa não é a forma. Eu acho que isso é um horror, na realidade.

Percebe-se, em essência, o uso recorrente de mecanismos de responsabilização atrelados às metas que, conforme analisa Freitas (2018), produzem forte pressão sobre os/as gestores/as, os quais acabam reproduzindo essa cobrança sobre professores/as e estudantes. Esse processo resulta na desmoralização progressiva da docência e da própria educação pública, alimentando a construção de um senso comum de que a saída para os problemas, de natureza complexa, estaria nas privatizações e em soluções de mercado.

Com esse clima de pressão e desmoralização, Castro (2022) aponta também que o que reforça essa precarização subjetiva é a intensificação da sobrecarga, produzida por modelos de gestão sustentados em metas quase inatingíveis, que mantêm os/as trabalhadores/as em permanente estado de esforço e exaustão e a disseminação de tecnologias digitais que reconfiguram os ritmos laborais e reforçam a sensação de escassez de tempo. Contudo, o autor esclarece que, a partir dessas dinâmicas, o/a profissional pode ser levado/a à vivência da insignificância, que ocorre quando o sujeito já não consegue sustentar sua atividade sem graves repercussões, que podem incluir estresse, *burnout*, assédio moral, LER/DORT, depressão e, em casos extremos, suicídio.

É o que Freitas (2018) chama na educação de neotecnicismo, isto é, uma nova norma de tecnicismo que agora possui, diferentemente da década de 1970 e 1980, de meios tecnológicos capazes de realmente “[...] expropriar o trabalho vivo do magistério e o transpõe como trabalho morto no interior de manuais impressos e/ou plataformas de aprendizagem” (Freitas, 2018, p.105).

Com essa subsunção do trabalho docente, vê-se que a busca pelo ‘verde’ na plataforma, indicador de que a meta foi atingida, tornou-se a finalidade de muitas ações pedagógicas neste novo cenário da educação na rede estadual paulista. No diálogo com as participantes, ficou evidente que era necessário criar estratégias diversificadas para burlar o sistema e, assim, garantir que as plataformas ficassem ‘verdes’ para evitar problemas.

O/A docente entrevistado/a relata as enormes dificuldades que enfrentou quando lhe atribuíram aulas de Tecnologia, cujo principal objetivo era apenas mediar o acesso de alunos/as à Plataforma Alura¹⁰:

¹⁰ A Alura é uma plataforma brasileira de ensino online com foco em tecnologia, design e negócios digitais, que oferece cursos em vídeo com exercícios práticos, projetos e materiais complementares, organizados em formações ou planos de estudo.

Só que era uma plataforma bem complicada, porque tinha videoaulas. Eles tinham que assistir às aulas e realizar as atividades. E eu não conseguia fazer com que eles assistissem às aulas para realizar as atividades. E eu não tive nenhum suporte. Nem da escola, nem da diretoria, em momento algum. Na verdade, eles deram uma formação para alguns professores no final do ano. Então a gente burlava o sistema, maquiava o BI, né? Era sempre cobrado que o BI tinha que estar verde. Então eu falava para as crianças: "Coloca para rodar aí o vídeo...". Então ficava verde [...] chegou ao final do ano e o BI estava verde.

Até mesmo com Plataforma do "Aluno Presente" - plataforma utilizada pelo estado para otimizar o controle da frequência discente – pode se perceber que muitas escolas acabam encontrando formas de burlá-la, pois é cobrado que para ela ficar verde precisa ter acima de 85% a 90% de presença durante a semana, mas uma estratégia que muitas escolas adotaram para conseguir isso foi a de atribuir presença para todos os alunos, incluindo, os ausentes.

Uma participante docente lembrou algo curioso que aconteceu com ele/a:

[...] Hoje aconteceu uma coisa, tem uma menininha, lá do oitavo ano B. Porque lá, na outra escola também era assim: o aluno é bonzinho, ele vem sempre, aí quando ele falta a gente coloca presença. Porque tem que ter naquele BI pelo menos 90% de presença. Aí uma menininha virou para mim e falou: "o, professora, acho que tem professor que não está marcando falta para mim, eu faltei tanto e estou sem falta". Pensa que ela é tonta?

O/A professor/a continua:

Aí falei para ela que deve ser algo do sistema que está mudando [...] mas não tem mesmo falta. Eu comentei com a PCG na hora do conselho, que os alunos já perceberam isso, que eles estão faltando, faltando e faltando e não tem faltas, já perceberam isso. Aí um dia eles disseram: a gente não precisa vir, os professores não marcam falta mesmo. E não marca, é orientação, né? [...]. Então normalmente nem as faltas ali são verdadeiras.

O/A entrevistado/a que integra a equipe gestora, endossa essa prática ao afirmar que: "Eles mandam os professores por presença para todo mundo". Em outro momento, quando ainda integrava o quadro docente e era responsável pela plataforma de matemática Khan Academy, o/a entrevistado/a também foi enfático/a ao reconhecer que precisava encontrar meios de deixá-la 'verde', ainda que soubesse que, infelizmente, tais estratégias não se traduziriam em resultados efetivos de aprendizagem.

O Khan Academy, com o tempo, você vai percebendo como atingir aquela meta semanal que eles indicam. E aí você adapta aos seus alunos e, com o tempo, consegue dar resultado [na plataforma]. Só que aí está o problema hoje. Como gestora, eu vejo que está dando resultado, está lá bonzinho, está verdinho. Mas eu, como professora, verifiquei que não dá resultado na sala de aula. E eu acredito que hoje, como gestora, vejo que está verde lá, que os professores estão trabalhando as plataformas, mas há uma possibilidade de isso não gerar resultado no final [aprendizagem].

O/A participante percebeu que, ao focar excessivamente no uso das plataformas, suas turmas tiveram um resultado abaixo do esperado nas avaliações externas do SARESP:

[...] com a plataforma cobrada de forma intensa no ano passado, teoricamente, independente do meu trabalho, eles teriam que dar resultado, porque a plataforma vem em alguns momentos para substituir o próprio professor. E não deu resultado, sendo que nós ficamos o ano todo cumprindo a meta de ficar verdinho. Então, alguma coisa está errada. Talvez eu tenha perdido tanto tempo preocupada em ficar verde com a plataforma que eu não consegui atingir o objetivo principal, que era ensinar esses alunos.

O/A outro/a participante do quadro gestor, ao analisar os resultados do SARESP de sua escola, também percebeu que as disciplinas que mais conseguiram um bom resultado foram justamente as menos cobradas ou as que de fato não tiveram plataformas:

[...] as disciplinas que mais atingiram metas: Inglês, Geografia, Filosofia [...] então, você observa que as que tiveram menos cobrança em relação às plataformas foram as que deram certo, entendeu? [...] a ênfase que ele (o Secretário) joga em português e Matemática, todas estão sendo avaliadas? Todas! Mas português e matemática com tantas plataformas, Redação, Leia, Matific, Khan Academy...

Por sua vez, um/a participante do quadro docente ressalta a mesma percepção dos/as participantes gestores/as:

[...] o BI está lá, verdinho o ano inteiro, mas na hora de fazer o SARESP, o Saeb, que realmente o aluno precisa, que realmente ele está fazendo uma avaliação, ele não consegue um bom desempenho, porque foi tudo maquiado o ano inteiro. E é através disso que eles avaliam o professor.

Vê-se, assim, que a subsunção da educação e do trabalho docente reverberam numa desvalorização crescente e no adoecimento de profissionais do magistério, que não podem ser vistos como fatos ocasionais, mas sim como partes constitutivas de um projeto mais amplo de reorganização da educação sob a lógica neoliberal. Assim, compreendendo que ensinar é um ato profundamente ético, político e transformador, deve se pensar em como superar essa lógica de subsunção às plataformas e às métricas, o que passa pela construção de uma consciência crítica sobre o papel social dos/as professores/as e dos/as gestores educacionais.

Para tanto, têm-se como respaldo a Educação Popular e os aportes freireanos, que levam a assumir uma posição política diante desses acontecimentos, uma postura que coloca como presença no mundo e, conseqüentemente, em situação de risco. Freire, em seu livro *Pedagogia da Indignação* (2025a), adverte que não há cultura e história sem risco, uma vez que este é necessário para a mobilidade do mundo e, por isso, ele enfatiza a necessidade de uma educação em que se deva assumir os riscos.

Nossa posição no mundo implica, portanto, marcar uma presença decidida, jamais neutra. Cabe, assim, buscar compreender o mundo em que se vive, a ponto de sonhar com um mundo novo que seja capaz de transformar, de eticizar. Ao assumir-se como seres transformadores, não se pode castrar diante da forma como o mundo atual se impõe, mas pelo contrário, deve-se unir ao ser o discurso, a ação e a utopia que move, que faz levantar todos os dias para ir às escolas (Freire, 2025a). Quiçá, neste cenário da plataformização, o primeiro passo em direção à transformação será gestado diante da necessária indignação. Que se possa indignar com a subsunção da profissão docente à uma ética do mercado que tenta obscurecer à ética do ser humano e as práticas de solidariedade.

Em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) é taxativo ao dizer que se a ética do mercado, que adentra as escolas por meio de suas tecnologias, se volta contra os próprios seres humanos, conduzindo-os a um sentimento de desesperança que não responde necessariamente aos interesses humanos, mas sim aos do capital, cabe reinventar um caminho pautado na ética universal humana e na

solidariedade, no qual homens e mulheres sejam fazedores da história, e não meramente condicionados a ela.

Os/As participantes da pesquisa, embora em vários momentos tenham demonstrado sinais de desesperança contra o atual momento da rede estadual paulista, também expressaram uma pulsão de vida, que aponta para o possível ato de esperar. O/A entrevistado/a docente enfatiza a questão da convivência e da humanização na relação educador/a-educandos/as:

Eu gosto da relação que eu tenho com os alunos. Eu gosto do ambiente escolar. O problema é o governo, é a proposta do governo, né? Isso é que me deixa chateada. Mas eu gosto do ambiente de escola... eu gosto de estar na sala de aula. Da convivência com os meus alunos...

O/A outro/a professor/a entrevistado/a ressalta, por sua vez, o quanto é possível de alguma forma transcender essas burocracias das plataformas, que é possível ainda sonhar com uma educação problematizadora e libertadora para fazer coisas que marcam a vida dos/as alunos/as.

Então, eu acho que esta forma do professor olhar para aquele aluno que pode dar resultado e corresponder, mostrar que ele é importante, faz toda a diferença, às vezes, na vida dele. Então, eu acho que essas ações são importantes. E o professor, quando ele for na sala de aula, não deve ser aquele professor engessado, fechado. Ele tem, na aula dele, ele tem que expandir o aluno, ensinando vários tipos de coisa... Eles [estudantes] merecem isso

Esse é um sinal de que há profissionais na classe docente que, como diria Freire (2023), gostam de gente, entendem o papel humano e transformador da educação, sabem reconhecer que estão ocorrendo formas de opressão e, assim, tem neles/as a semente para lutar pela libertação, sonhar com uma educação como afirmação da liberdade.

Por isso que se tem ainda esperanças, ainda mais por entendê-la, junto a Freire (2025b, p. 14-15), como uma necessidade ontológica, que faz parte de nosso ser:

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em considerações os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída.

Se sem a esperança a luta fraqueja, sem o outro, na solidão, nem luta se tem e, por essa razão, os aportes da Educação Popular se fazem necessários para resgatar aquilo que o individualismo do neoliberalismo tem cada vez mais sequestrado: a ideia de classe. Paludo (2015) pontua que a Educação Popular está ligada à mobilização social, como forma de fortalecer politicamente a atuação das classes populares, criando e pensando formas de organização coletiva, nas quais o próprio povo possa ser protagonista e atuar como movimento social. Vê-se com Freire a importância de ser transformador e a Educação Popular oferece subsídios para fortalecer um projeto social mais amplo de resistência e de transformação social.

CONSIDERAÇÕES

Diante desse quadro de plataformização, subsunção e precarização do trabalho docente, torna-se ainda mais urgente recuperar a radicalidade política da Educação Popular, que se ancora na prática do diálogo, da problematização e da esperança crítica, pois como lembra Paulo Freire a educação é sempre um ato político, e por isso não se pode aceitar a neutralidade imposta pelas métricas e pressões das plataformas que tentam reduzir a docência a simples execução de tarefas.

Deve-se, portanto, reafirmar a escola como espaço de humanização e de emancipação, resgatando a centralidade do encontro entre sujeitos, da escuta sensível e da construção coletiva do saber. A Educação Popular, nesse sentido, convoca a resistir às formas de controle e vigilância que esvaziam o trabalho docente e mobiliza a esperar em direção a um projeto de sociedade em que homens e mulheres sejam sujeitos históricos, capazes de transformar o mundo e de afirmar a vida frente às lógicas desumanizadoras do capital, que o trabalho docente siga sendo trabalho vivo e solidário.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. Uberização do trabalho e capitalismo de plataforma: uma nova era de desantropomorfização do trabalho? **Análise Social**, Lisboa, v. 58, n. 248, p. 512–532, 2023. DOI: <https://doi.org/10.31447/AS00032573.2023248.04>. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/analisesocial/article/view/33535>. Acesso em: 13 set. 2025.
- ANTUNES, Ricardo. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? In: ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy. (orgs.). **Infoproletários**: degradação real do trabalho virtual. São Paulo, SP: Boitempo, 2009. p. 231-250.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2006.
- BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. A reforma do Ensino Médio e a plataformização da educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-26, 2023. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e61619>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762023000100120&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 set. 2025.
- BASTOS, Josane Aparecida Quintão Romero. **O mal-estar docente, o adoecimento e as condições de trabalho no exercício do magistério, no ensino fundamental de Betim/MG**. 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- CASTRO, Fernando Gastal de. Da precarização subjetiva à ditadura da forma: notas para uma psicologia crítica do trabalho. In: CASTRO, Fernando Gastal de; FERREIRA, João Batista (orgs.). **Neoliberalismo, trabalho e precariedade subjetiva**. Porto Alegre: Editora Fi, 2022. p. 19-39. E-book. DOI: <https://doi.org/10.22350/9786559174331>.
- CATINI, Caroline. Capitalismo digital, neoliberalismo e reformas educacionais. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PLATAFORMIZAÇÃO E PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, Youtube, 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5MMqX7Anx6s>. Acesso em: 14 set. 2025.
- CAVALCANTI, Tiago Muniz. **Sub-humanos**: o capitalismo e a metamorfose da escravidão. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1999.

FERREIRA, Ana Elisa Sobral da Silva. Capitalismo de vigilância e plataformização da educação: um estudo discursivo-mediológico. **Revista Memento**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 24, 2023. DOI: <https://doi.org/10.12660/rm.v15n24.2023.89419>. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/mosaico/article/view/89419>. Acesso em: 13 set. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025b.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 13. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GERHEIM, Márcia Souza. Gerencialismo e precariedade subjetiva: o trabalho do professor no setor privado. *In*: CASTRO, Fernando Gastal de; FERREIRA, João Batista (orgs.). **Neoliberalismo, trabalho e precariedade subjetiva**. Porto Alegre: Editora Fi, 2022, p. 130-162. *E-book*.

GEPUD. Grupo Escola Pública e Democracia. REPU. Rede Escola Pública e Universidade. **Plataformização e controle do trabalho escolar na rede estadual paulista**. São Paulo: Gepud / Repu, 03 jul. 2025. [Nota Técnica]. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas; www.gepud.com.br/manifestacoes.html. Acesso em: 29 set. 2025.

JINKINGS, Ivana. Apresentação. *In*: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 7-13.

LINHART, Danièle. Modernisation et précarisation de la vie au travail. **Papeles del CEIC - Revista Internacional de Pesquisa de Identidade Coletiva**, v. 43, n.1, p. 1-19, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1387/pceic.12241>. Disponível em: <https://ojs.ehu.eus/index.php/papelesCEIC/article/view/12241/11163>. Acesso em: 29 set. 2025.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MOTTA, Vânia Cardoso da; ANDRADE, Maria Carolina Pires de. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e224423, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.224423>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3DnTFnDYxsY9crTsnxFzQBB/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2025.

NARITA, Felipe Ziotti; KATO, Danilo Seithi. Construção democrática e educação popular: para um esquema interpretativo da América Latina. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba, v. 10, n. 3, p. 29–61, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18554/cimeac.v10i3.4934>. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/4934>. Acesso em: 29 set. 2025.

PALUDO, Conceição. Educação popular como resistência e emancipação humana. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio/ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015723770>

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/CK6NyrM6BhKXbMmhjrmB3jP/?lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2025.

PARRA, Adriano; MEDINA, Cíntia. No rastro da plataformização digital: mapeando o processo de algoritmização empresarial a partir da crítica da economia política. **SciELO Preprints**, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9821>. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/9821>. Acesso em: 29 set. 2025.

PAULA, Ana Paula Paes de. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 45, n. 1, p. 36-49, jan./mar. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-75902005000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/HqKgvKNRxxhMmCyxK7jbJz8g/?lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2025.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 15-18.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a bonificação por resultados. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 18 dez. 2008.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012. Institui o Programa de Ensino Integral – PEI. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 5 jan. 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 84**, de 19 de dezembro de 2013. Dispõe sobre o processo de avaliação de desempenho dos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas do Programa Ensino Integral – PEI. São Paulo: Secretaria de Educação, 19 dez. 2013.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 64.982, de 15 de maio de 2020. Institui o Centro de Mídias da Educação de São Paulo – CMSP. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 16 maio 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Governo lança programa Sala do Futuro para modernizar a educação e reduzir a evasão escolar de SP**. São Paulo, 16 mar. 2023a. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/governo-lanca-programa-sala-futuro-para-modernizar-educacao-e-reduzir-evasao-escolar-de-sp/>. Acesso em: 13 set. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Resolução nº 64, de 29 de novembro de 2023. Institui o Projeto Gestão Educacional Paulista. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 30 nov. 2023b.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SEDUC nº 4, de 19 de janeiro de 2024. Institui o regime de Avaliação de Desempenho dos Diretores de Escola da rede estadual paulista. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 20 jan. 2024a.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SEDUC nº 77, de 24 de outubro de 2024. Dispõe sobre o credenciamento, transferência, alocação e realocação de docentes no âmbito do Programa Ensino Integral – PEI. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 25 out. 2024b.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SEDUC nº 83, de 19 de maio de 2025. Estabelece a avaliação de desempenho dos integrantes do Quadro do Magistério. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 20 maio 2025a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Tutorial – Entenda o Super BI da SEDUC-SP**. 2025b. Disponível em: <https://atendimento.educacao.sp.gov.br/knowledgebase/article/SED-08307/pt-br>. Acesso em: 13 set. 2025.

SILVA, Joelma Rodrigues da; ALCÂNTARA, Ramon Luis de Santana. Subjetividade docente diante da precarização do trabalho. **Revista AMAzônica**, Manaus, v. 21, n. 1, p. 72-88, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6534666>. Acesso em 29 set. 2025.

SILVA, Gildemarks Costa. Tecnologia, educação e tecnocentrismo: as contribuições de Álvaro Vieira Pinto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 238, p. 839-857, set. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-66812013000300010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/8yzpyFXhFS3bHdpCRsgGRtH/abstract/?lang=pt>. Acesso em 18 set. 2025.

SRNICEK, Nick. **Platform capitalism**. Cambridge, UK; Malden, MA: Polity Press, 2016.

STRECK, Danilo. Metodologias participativas de pesquisa e educação popular: reflexões sobre critérios de qualidade. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 20, n. 58, p. 537-547, jul. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-57622015.0443>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/DZgyZp4BzXBxkbsvZQtnMrh/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 19 nov. 2025.

ZANQUÊTA, Tiago Silvestre; NOVAIS, Gercina Santana; VASCONCELOS, Valéria Oliveira. A ética da alteridade-cuidado nos processos formativo-investigativos do/no campo da Educação Popular: diálogos interinstitucionais. **Horizontes**, Itatiba, SP, v. 41, n. 1, p. e023042, 2023. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v41i1.1660>. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1660>. Acesso em: 29 set. 2025.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância**: a luta por um futuro humano na nova fronteira de poder. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021. v. 1.

Submetido: 30/09/2025

Correções: 19/11/2025

Aceite Final: 09/02/2026