



AS PLATAFORMAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO: INOVAÇÃO OU MERCANTILIZAÇÃO?

Digital Platforms in the Continuing Education of High School Teachers: Innovation or Commodification?

Las plataformas digitales en la formación continua de profesores de la educación secundaria: ¿innovación o mercantilización?

Talita Gonçalves¹, Vinicius Renan Rigolin de Vicente², Larielly Luiz dos Santos³, Diego Ricardo Ferreira⁴

Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá – PR, Brasil

RESUMO

O estudo analisa o impacto da plataformização da educação na formação continuada de professores do Ensino Médio, investigando suas implicações à autonomia docente e as contradições geradas pela mercantilização e pela privatização do ensino. Com base em uma abordagem qualitativa e bibliográfica, orientada pelo materialismo histórico-dialético, a pesquisa contextualiza múltiplas transformações econômicas, políticas e tecnológicas que caracterizam o capitalismo contemporâneo, o avanço do neoliberalismo e o desenvolvimento das tecnologias digitais. Os resultados indicam que, embora as plataformas digitais ampliem o acesso a conteúdos e recursos formativos, seu uso ocorre de modo padronizado e desvinculado de uma prática pedagógica crítica, o que enfraquece a autonomia docente e reduz a complexidade do trabalho educativo a procedimentos técnicos. Constatou-se também a crescente influência de empresas privadas e redes de governança digital, que intensificam a mercantilização da formação docente, transformando os espaços de aprendizagem em produtos de consumo e orientando as práticas pedagógicas conforme interesses econômicos. Nesse contexto, conclui-se que a formação continuada deve fomentar saberes críticos, reflexivos e vinculados à prática concreta dos professores, assegurando que estes atuem como agentes transformadores do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, ressalta-se a relevância da autonomia docente para a consolidação de uma educação pública, democrática e inclusiva, voltada à aprendizagem e à emancipação humana dos estudantes. O estudo se vincula ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação, subsidiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Processo: 405633/2023-8).

Palavras-chave: Plataformização da educação; Formação continuada de professores; Autonomia docente; Ensino médio.

ABSTRACT

¹ Universidade Estadual de Maringá (UEM), Mestranda em Educação, Vinculação ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI). ORCID id: <https://orcid.org/0009-0002-7994-4153> E-mail: talitapgon@gmail.com

² Universidade Estadual de Maringá (UEM), Doutor em Educação, Vinculação ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-0687-449X> . E-mail: viniciusrigolin@hotmail.com

³ Universidade Estadual de Maringá (UEM), Graduanda em Pedagogia, Vinculação ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI). ORCID id: <https://orcid.org/0009-0000-2050-3295>. E-mail: lariellyluizdossantos@gmail.com

⁴ Universidade Estadual de Maringá (UEM), Mestrando em Educação, Vinculação ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-7236-3914>. E-mail: dricardo2011@gmail.com

The study analyzes the impact of the platformization of education on the continuing professional development of high school teachers, investigating its implications for teacher autonomy and the contradictions generated by the commodification and privatization of education. Based on a qualitative and bibliographic approach guided by historical-dialectical materialism, the research contextualizes multiple economic, political, and technological transformations that characterize contemporary capitalism, the advance of neoliberalism, and the development of digital technologies. The results indicate that although digital platforms expand access to content and training resources, their use occurs in a standardized manner and disconnected from a critical pedagogical practice, which weakens teacher autonomy and reduces the complexity of educational work to technical procedures. The study also finds growing influence from private companies and digital governance networks, which intensify the commodification of teacher education, turning learning spaces into consumer products and shaping pedagogical practices according to economic interests. In this context, the study concludes that continuing education must promote critical and reflective knowledge linked to teachers' concrete practice, ensuring that they act as transformative agents in the teaching and learning process. Furthermore, it highlights the relevance of teacher autonomy for the consolidation of a public, democratic, and inclusive education aimed at student learning and human emancipation. The study is linked to the Research Group on Educational Policies, Management, and Education Financing and is supported by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) and the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq) (Grant No. 405633/2023-8).

Keywords: Platformization of education; Continuing teacher education; Teacher autonomy; High school.

RESUMEN

El estudio analiza el impacto de la plataforma de la educación en la formación continua de profesores de la Enseñanza Media, investigando sus implicaciones para la autonomía docente y las contradicciones derivadas de la mercantilización y la privatización de la enseñanza. Con base en un enfoque cualitativo y bibliográfico, guiado por el materialismo histórico-dialéctico, la investigación contextualiza transformaciones económicas, políticas y tecnológicas que caracterizan al capitalismo contemporáneo, el avance del neoliberalismo y el desarrollo de tecnologías digitales. Los resultados indican que, aunque las plataformas digitales amplían el acceso a contenidos y recursos formativos, su uso ocurre de manera estandarizada y desvinculada de una práctica pedagógica crítica, lo que debilita la autonomía docente y reduce la complejidad del trabajo educativo. También se observa la influencia creciente de empresas privadas y redes de gobernanza digital, que intensifican la mercantilización de la formación docente y convierten los espacios de aprendizaje en productos de consumo. En este contexto, se concluye que la formación continua debe promover saberes críticos, reflexivos y vinculados a la práctica concreta de los profesores, asegurando que actúen como agentes transformadores del proceso educativo. Además, se destaca la importancia de la autonomía docente para consolidar una educación pública, democrática e inclusiva orientada a la emancipación humana. El estudio se vincula al Grupo de Estudios e Investigación en Políticas Educativas, Gestión y Financiamiento de la Educación, apoyado por la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior y por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Proceso: 405633/2023-8).

Palabras clave: Plataformización de la educación; Formación continua de profesores; Autonomía docente; Enseñanza media.

INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, o capitalismo tem assumido novas formas de organização e controle social, moldando os comportamentos humanos de acordo com os interesses daqueles que detêm o poder econômico e político. Esse processo, que Zuboff (2019) denomina de instrumentalismo, manifesta-se no chamado "capitalismo de vigilância", cuja principal mercadoria é a própria experiência humana, transformada em dados a serem coletados, analisados e comercializados. O avanço das tecnologias digitais intensificou essa lógica, criando novas estratégias de mercantilização orientadas pelo lucro. Nesse sentido,

as plataformas digitais tornaram-se o eixo central do modelo que Antunes (2023) caracteriza como “capitalismo de plataforma”, expressão de um “mundo informacional-digital” no qual o sistema capitalista passa a depender dessas ferramentas para manter sua dinâmica de funcionamento, especialmente no interior das grandes corporações globais.

Com a consolidação da chamada Indústria 4.0, intensificou-se o uso das Tecnologias digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Tais tecnologias compreendem um conjunto de mídias que emprega a tecnologia digital. As TDICs, por sua vez, tornaram-se o meio pelo qual as plataformas digitais permeiam a vida social, mediando inúmeras atividades: “[...] compras de produtos abstratos ou concretos, acesso a aplicativos de relacionamento e redes sociais, cadastro em plataformas de estudos, de trabalho e inúmeras situações mediadas por tecnologias” (Baliero, 2022, p. 26). Esse cenário, segundo Antunes (2023), ganhou ainda mais visibilidade durante a pandemia de Covid-19. Nesse período, a necessidade de distanciamento social acelerou a criação e o aprimoramento de aplicativos e plataformas digitais em diversos setores, inclusive na educação. Esse processo evidenciou o papel central dos algoritmos, transformados em mercadoria e utilizados como instrumentos de “regulação do ritmo do capitalismo” (Antunes, 2023). A lógica é simples: quanto maior o número de acessos, maior o volume de dados disponíveis para exploração e, conseqüentemente, maiores os lucros das empresas que controlam essas plataformas. Assim, a experiência humana se converte em capital e os usuários, muitas vezes sem perceber, tornam-se a própria matéria-prima desse modelo de acumulação.

Nesse contexto, os trabalhadores se viram obrigados a adaptar-se às novas condições impostas pelo capitalismo de plataforma, submetendo-se à lógica dos aplicativos que mediam sua força de trabalho. Esse processo, ao mesmo tempo em que promete flexibilidade e autonomia, individualiza e invisibiliza o trabalhador (Antunes, 2023), que passa a ser contratado de forma informal, desprovido de direitos trabalhistas e exposto a pressões psicológicas e condições precárias de trabalho. O resultado, como alerta Antunes (2023), é o agravamento da precarização e do adoecimento, em um cenário em que o trabalho perde estabilidade e se transforma em atividade marcada pela exploração.

No contexto pós-pandêmico, essa lógica se consolidou ainda mais. O mercado de trabalho, como observa Antunes (2023), tornou-se cada vez mais “flexível”, o que, na prática, representa o avanço de processos de terceirização, intensificação da precarização e aprofundamento da exploração. Na educação, esse movimento manifesta-se na crescente utilização de plataformas digitais, que passam a mediar e quantificar tanto o ensino quanto a formação de professores. Embora apresentadas como soluções “inovadoras” e “eficientes”, essas ferramentas carregam profundas contradições: ao mesmo tempo em que ampliam o acesso a recursos e conteúdos, submetem a educação à lógica da privatização e da mercantilização, deslocando o foco da autonomia docente para as exigências e interesses do mercado.

Diante desse cenário, emerge a seguinte questão norteadora: como as plataformas digitais utilizadas na formação continuada de professores do Ensino Médio impactam a autonomia docente e quais contradições revelam diante da lógica de privatização e mercantilização da educação?

A relevância desta pesquisa reside em abordar um fenômeno contemporâneo, a plataformização, que vem transformando significativamente as relações de trabalho e os processos educacionais. O estudo busca compreender como o sistema capitalista, em sua fase digital, influencia as políticas educacionais e redefine o papel do professor. Essa reflexão é fundamental em um contexto no qual a educação pública sofre pressões crescentes de setores privados e empresariais, interessados em transformar a formação docente em campo de negócios. Além disso, o trabalho contribui para o debate teórico sobre os impactos da plataformização no trabalho docente e as contradições inerentes à inserção das tecnologias digitais na educação.

O objetivo geral deste estudo é analisar as plataformas digitais utilizadas na formação continuada de professores do Ensino Médio, a fim de compreender suas implicações para a autonomia docente e as contradições impostas pela lógica de privatização e mercantilização da educação.

Para atingir o objetivo geral, este artigo está organizado em quatro seções. Inicialmente, a Introdução apresenta o tema, a questão norteadora e a relevância do estudo. O Delineamento Metodológico articula o referencial teórico de análise — o materialismo histórico-dialético — e a abordagem qualitativa e bibliográfica. A pesquisa adota a premissa de que as políticas para a formação continuada de professores do Ensino Médio não são fenômenos isolados, mas resultados de processos determinados por contextos econômicos, políticos e sociais concretos, estando, portanto, relacionadas ao contexto mundial em que se inserem. Em seguida, a seção Resultados e Discussão está estruturada em três eixos: 1. O 'Novo Neoliberalismo' e a Reconfiguração do Capitalismo de Plataforma, que contextualiza o cenário econômico pós-2008 e a centralidade dos dados. 2. Redes de Governança Digital e a Mercantilização da Formação Continuada, que investiga a inserção das plataformas digitais na formação docente. 3. Privatização do Currículo e Controle Algorítmico: Implicações na Autonomia do Professor do Ensino Médio, que analisa as consequências da plataformização para a prática e autonomia desse profissional. Por fim, são apresentadas as Conclusões do estudo.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A pesquisa evidencia a necessidade de uma discussão crítica e reflexiva acerca da utilização de plataformas digitais na formação continuada de professores do Ensino Médio, considerando que “trata-se de debates ideológicos e éticos acerca do que a educação deveria focalizar e aos interesses de quem ela deveria servir” (Selywn, 2017, p. 94). Para tanto, este estudo adota uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, compreendida, segundo Gil (2008), como a pesquisa desenvolvida a partir de material já elaborado por outros autores, incluindo livros, artigos científicos e demais produções acadêmicas. Para o autor, a pesquisa documental se assemelha à bibliográfica, sendo que a diferença reside na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica faz uso essencialmente das contribuições de diferentes autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental utiliza materiais que não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados segundo as intenções da investigação.

Gil (2008) ainda ressalta que a investigação documental consiste na exploração das fontes documentais, que podem ser de primeira mão, tais como: “documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc.”; ou de segunda mão, que de algum modo já foram analisadas, tais como: “relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc.”

Em vista disso, utiliza-se o método do materialismo histórico-dialético, que permite compreender o objeto em sua totalidade histórica, uma vez que tais políticas não são fenômenos isolados, mas resultados de processos determinados por contextos econômicos, políticos e sociais concretos. Isso implica entender “[...] a realidade por suas múltiplas conexões, examinando as relações entre os fenômenos para além da casualidade aparente” (Nagel, 2015, p. 25), portanto, a totalidade significa,

Sob o ponto de vista da sociedade eliminar a totalidade significa tornar os processos particulares da estrutura social em níveis autônomos, sem estabelecer as relações internas entre os mesmos. Considerar a educação como processo particular da realidade, se aceitar a própria totalidade, isto é, sua vinculação imanente às relações sociais, significa tomá-la como universo separado (Cury, 1986, p.27).

Para o autor, os dados de uma pesquisa só adquirem concretude quando são analisados a partir da totalidade histórico-social (Cury, 1986). Essa abordagem possibilita compreender os fenômenos sociais em sua complexidade, superando explicações superficiais. A totalidade histórica vai além da soma das partes: trata-se de uma rede de relações que se configuram e se transformam no tempo, influenciando e sendo influenciadas pelas condições materiais e pelas contradições internas existentes no seio da sociedade.

A análise pela totalidade revela como os processos econômicos, políticos e culturais se conectam, constituindo o cenário no qual as práticas sociais acontecem e ganham sentido. Desse modo, ao examinar os fenômenos sociais, incluindo a educação, devem-se considerar as condições materiais de existência e as relações de produção vigentes.

É nesse contexto que serão analisadas as plataformas digitais na formação de professores do Ensino Médio. Esta pesquisa busca demonstrar que analisar as tecnologias educacionais isoladamente, apenas como instrumentos neutros ou soluções técnicas para a qualificação docente, fragmentando a realidade, ou seja, sem levar em conta as determinações históricas, políticas e econômicas que orientam sua implementação e uso, seria um equívoco. Assim, defende-se que a análise dos fenômenos sociais deve ser realizada sob a ótica da totalidade histórico-social, o que exige considerar que as plataformas digitais emergem e se consolidam em uma realidade marcada por transformações no mundo do trabalho, pela reconfiguração do papel do Estado nas políticas educacionais e pela expansão da mercantilização da educação. Nesse sentido, essas plataformas fazem parte de um processo mais amplo de mudanças na forma como a sociedade produz. Nesse processo, as exigências do mercado passam a intervir diretamente na formação dos professores, transformando metodologias, conteúdos e até mesmo o “modelo de professor” que se espera formar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O 'Novo Neoliberalismo' e a reconfiguração do Capitalismo de Plataforma

No Brasil, sobretudo a partir da década de 1990, a intensificação de medidas econômicas de ajustes neoliberais, como privatizações, desregulamentações, ampliação da liberalização econômica e redução da intervenção estatal, influenciou profundamente as economias e sociedades contemporâneas. Esse processo permitiu ampliar a atuação do Estado em consonância com os ditames do mercado, fomentando modelos híbridos de gestão pública orientados por princípios neoliberais (Larrosa; Gonçalves; Moreira, 2024), especialmente com o apoio de organismos internacionais e a adesão de governos nacionais ao “receituário de ajuste fiscal, balizadas pelo ajuste fiscal e incentivo à privatização” (Vicente, 2025, p. 210).

Esse cenário foi tensionado com maior intensidade a partir da crise financeira global de 2008. Como observa Paulani (2011, p. 35), “[...] o Estado é ineficiente, o mercado é sempre melhor e carrega em si toda a eficiência do mundo. Essa tese foi se fortalecendo nas duas últimas décadas do século passado e se tornou ensurdecadora da metade dos anos 1990 até a crise de 2008”.

A crise de 2008, desencadeada nos Estados Unidos em 2007 pelo colapso do mercado imobiliário (Puello-Socarrás, 2021), constitui um marco emblemático do ideário neoliberal. Segundo Larrosa, Gonçalves e Moreira (2024), para além das implicações econômicas, políticas e sociais, o episódio simbolizou o colapso de um sistema político. Trata-se de uma crise financeira que também representou “uma crise de confiança no sistema econômico global vigente, exigindo uma revisão mais profunda de paradigmas econômicos” (Larrosa; Gonçalves; Moreira, 2024, p. 6), iniciada nos Estados Unidos com a crise do mercado imobiliário:

Incentivados pelas oportunidades lucrativas, os bancos se depararam com uma crescente demanda por empréstimos. Assim que o crescimento subiu, os salários e outros preços começaram a subir e corroer os lucros. Ao mesmo tempo, o preço dos ativos (ações, terras e mesmo matérias-primas) aumentou e se incentivou a compra especulativa, muitas vezes financiada por empréstimos, o que elevou os preços ainda mais (Evans, 2011, p.10).

Nesse contexto, houve uma crescente alavancagem financeira a partir das especulações do mercado imobiliário com empréstimos hipotecários de alto risco. Esse movimento resultou no colapso da economia, com o estouro da bolha dos preços de ativos e uma significativa recessão na produção, no emprego e na renda. Pequenas empresas, com recursos limitados e dificuldade de acesso ao crédito, não resistiram ao impacto da recessão, desencadeando uma crise financeira global (Evans, 2011).

Como aponta Puello-Socarrás (2021), tratou-se de um evento de grande magnitude, que evidenciou fragilidades estruturais do sistema econômico global. Nesse cenário, o neoliberalismo, historicamente defensor da mínima intervenção estatal, “[...] parece ter sido revisto à luz das falhas evidentes durante a crise, podendo incluir ajustes regulatórios e uma ênfase renovada na responsabilidade social” (Larrosa; Gonçalves; Moreira, 2024, p.6).

Diante disso, tornou-se necessária a reorganização dos aparatos estatais e a reestruturação das políticas públicas (Puello-Socarrás, 2021, p. 47-48), conformando o que o autor denomina “novo neoliberalismo”. Trata-se, segundo Puello-Socarrás (2021), de “novas fórmulas governamentais” e de

“mudanças instrumentais” voltadas ao enfrentamento dos antagonismos históricos, sociais e econômicos que o modelo econômico carrega em sua matriz.

Nesse sentido, Larrosa, Gonçalves e Moreira (2024) destacam que a crise financeira de 2008 pode ser compreendida como um marco na reconfiguração do neoliberalismo, revelando a natureza dinâmica das ideologias econômicas. A crise atuou como catalisador da revisão de certas premissas neoliberais, o que não significou seu enfraquecimento, mas, ao contrário, uma rearticulação ainda mais perversa, sobretudo no campo das relações laborais. Nesse “novo neoliberalismo”, admite-se a intervenção estatal no setor privado, estabelecendo relações público-privadas em que a gestão pública passa a incorporar princípios e estratégias do mercado (Puello-Socarrás, 2021).

Quando o capitalismo entra em crise, ele precisa ser reestruturado, “[...] novas tecnologias, novas formas organizacionais, novos modos de exploração, novos tipos de trabalho e novos mercados emergem para criar uma nova maneira de acumular capital” (Srnicsek, 2018, p. 39, tradução nossa)⁵. Desde a crise financeira de 2008, observa-se, nos países capitalistas centrais, uma narrativa dominante de mudança estrutural vinculada ao avanço tecnológico. O discurso sobre inovação passou a enfatizar a automação e a crescente dependência de infraestruturas digitais complexas — compostas por sensores que capturam continuamente dados e por vastos sistemas de armazenamento responsáveis por sua manutenção.

Essa nova centralidade atribuída aos dados, contudo, desmistifica a ideia de que o digital é imaterial: o funcionamento das plataformas e dos centros de dados implica alto consumo energético e demanda material significativa, revelando as contradições socioambientais do capitalismo digital. Em virtude da utilização dos dados,

Devemos considerar que os dados são a matéria-prima que deve ser extraída, e as atividades dos usuários, a fonte natural dessa matéria-prima. Assim como o petróleo, os dados são um material que se extrai, se refina e se usa de distintas maneiras. Quanto mais dados se tem, mais usos se pode dar a eles (Srnicsek, 2018, p. 42-43, tradução nossa)⁶.

A reflexão do autor mostra que os dados, como nova matéria-prima, evidenciam a transposição da lógica extrativista típica do capitalismo industrial para o contexto digital. Assim como o petróleo estruturou a economia fordista, os dados estruturam o capitalismo de plataforma, tornando-se o principal recurso a ser explorado, refinado e comercializado.

Redes de Governança Digital e a Mercantilização da Formação Continuada

No campo educacional, Saura *et al.* (2024) observam que as parcerias público-privadas configuram-se como “forças sociais em disputa” (p. 143), sustentadas por “determinações ideológicas que fazem parte das mudanças sociais e econômicas mais amplas que se configuram através de processos de classe” (p.

⁵ “Nuevas tecnologías, nuevas formas organizacionales, nuevos modos de explotación, nuevos tipos de trabajo y nuevos mercados emergen para crear una nueva manera de acumular capital”.

⁶ “[...] deberíamos considerar que los datos son la materia prima que debe ser extraída, y las actividades de los usuarios, la fuente natural de esta materia prima. Al igual que el petróleo, los datos son un material que se extrae, se refina y se usa de distintas maneras. Mientras más datos uno tiene, más usos les puede dar.

144). Nesse cenário pós-2008, consolidam-se redes políticas de governança digital, articuladas e expandidas por atores políticos privados e públicos, que incidem diretamente nos sistemas educacionais na era do capitalismo contemporâneo.

Corporações tecnológicas, entidades bancárias, organismos internacionais, governos, *think tanks*, fundações filantrópicas, *lobbies*, investidores, *startups*, etc.), e uma multiplicidade de avanços tecnológicos (*software*, aplicativos, plataformas digitais e uma infinidade de ferramentas tecnológicas baseadas em *Big Data*, inteligência artificial, realidade virtual, metaverso, etc. Que se unificam e operam em rede para pensar, decidir, configurar e implementar as políticas educacionais (Saura, *et al.*, 2024, p. 145).

Nesse contexto de reconfiguração econômica e social, marcado pelo avanço do neoliberalismo e pela expansão das relações público-privadas, os impactos dessas transformações estendem-se ao campo educacional. A crise financeira de 2008 e as políticas de reorganização estatal não apenas modificaram a economia, como também alteraram a forma de gerir e organizar as escolas, com a padronização e avaliação em larga escala que

[...] produz-se uma narrativa hegemônica, oriunda de organismos internacionais e grupos nacionais (educadores, Estado e empresários), da urgência de rever o ensino e a formação dos professores a fim de reduzir as desigualdades educacionais e garantir a promoção da qualidade e equidade na educação escolar (Bogatschov; Ferreira; Moreira, 2022, p. 1339).

Tais mudanças criam um cenário em que a formação continuada de professores se vê atravessada por novas demandas e instrumentos tecnológicos. A crescente plataformização da educação, intensificada pelas políticas neoliberais e pelo avanço das tecnologias digitais, apresenta-se como uma estratégia para moldar competências profissionais alinhadas às exigências do mercado, de maneira hegemônica (Bogatschov; Ferreira; Moreira, 2022), ao mesmo tempo em que impõe desafios à construção de uma formação crítica, reflexiva e autônoma.

Embora essas ferramentas tecnológicas ampliem o acesso a recursos e oportunidades de aprendizado, o desenvolvimento profissional docente vai além da aquisição de conhecimentos básicos ou técnicos, envolvendo também o domínio dos saberes “teórico-práticos” da realidade profissional e a compreensão de que a educação é uma prática social capaz de transformar a realidade escolar e social de uma população (Bogatschov; Ferreira; Moreira, 2022). Por isso, é necessário que, não apenas na formação inicial, mas também na continuada, o profissional disponha de recursos e conhecimentos que lhe permitam aprimorar suas práticas educativas, refletindo sobre sua autonomia e capacidade de decisão dentro das salas de aula.

A formação continuada de professores é, historicamente, compreendida como fator fundamental para o desenvolvimento e aprimoramento das práticas pedagógicas, especialmente diante das transformações sociais e tecnológicas que permeiam a educação na atualidade. Nos últimos decênios, a educação brasileira passou por mudanças estruturais, impulsionadas por uma agenda de reformas (Larrosa; Gonçalves; Moreira, 2024). Entre elas, destaca-se a crescente plataformização da educação, que vem reorganizando as políticas educacionais voltadas à formação docente. Nesse contexto, torna-se

imprescindível refletir sobre a ampliação do uso das plataformas digitais na formação continuada de professores.

No cenário de agendas balizadas pelos princípios neoliberais, as reformas implantadas na educação têm como foco a competitividade e buscam aproximar o sistema educacional das exigências do mercado de trabalho, estimulando o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para atender às áreas econômicas em expansão (Vicente, 2025).

De acordo com Imbernón (2010), a formação docente deveria ultrapassar a simples atualização de conteúdos e metodologias, configurando-se como um processo crítico, reflexivo e conectado à prática profissional concreta. Todavia, a crescente utilização das plataformas digitais, especialmente no Ensino Médio, tende a resultar em uma formação superficial, padronizada e desvinculada das reais demandas das escolas, reduzindo a complexidade da prática educativa a meras interações tecnológicas.

Dessa forma, o uso dessas ferramentas, sem reflexão crítica sobre os possíveis impactos nas competências docentes, pode comprometer o desenvolvimento de um pensamento verdadeiramente autônomo e crítico, transformando a formação continuada em um espaço mais de reprodução do que de transformação.

Com a crescente presença das tecnologias na educação, diversas plataformas têm sido utilizadas por instituições públicas e privadas para facilitar e democratizar o acesso à formação, visando ao desenvolvimento de competências profissionais. Contudo, como ressaltam Barbosa e Alves (2023), o uso dessas ferramentas não é isento de desafios, uma vez que seu impacto na prática docente depende da intencionalidade pedagógica, da mediação qualificada e da articulação com o contexto escolar.

Entre as plataformas mais utilizadas no Brasil, destaca-se o AvaMEC – Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação –, que disponibiliza cursos gratuitos em diferentes áreas da Educação Básica. Apesar de promover acessibilidade, a plataforma apresenta limitações, sobretudo na interação entre os participantes, o que pode comprometer o desenvolvimento de competências colaborativas e reflexivas. Valente (2014) reforça que a interação entre os participantes é um elemento-chave para a aprendizagem colaborativa, e sua fragmentação pode resultar em experiências educativas menos produtivas. Dessa forma, apesar dos benefícios do AvaMEC em termos de democratização do acesso, sua estrutura rígida pode fragilizar o potencial dos ambientes de aprendizagem, evidenciando a importância de melhorias que promovam a autonomia e o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes.

No Brasil, outra iniciativa que se destaca na formação de professores é o Programa Formação pela Escola (FNDE/MEC), voltado à capacitação de professores e gestores sobre políticas públicas educacionais. Embora contribua para a compreensão de temas relevantes para a educação, seu enfoque técnico-administrativo muitas vezes não se conecta diretamente com os desafios cotidianos do trabalho docente em sala de aula, resultando em formações pouco integradas à prática pedagógica (Almeida; Valente, 2011). No entendimento de Tardif (2002), a falta de articulação entre teoria e prática nas capacitações prejudica o

desenvolvimento profissional, uma vez que o saber docente se constrói na interação entre teoria e experiências vividas pelos professores. Dessa forma, apesar da importância do referido programa, faz-se necessário reorganizar os modelos de formação, de modo a articular melhor os elementos teóricos e práticos e promover uma formação mais crítica e reflexiva para os educadores.

Durante os anos de 2020 e 2021, o Brasil e o mundo enfrentaram a pandemia da Covid-19. Nesse contexto, conforme assinala Antunes (2023), emergiram “novos laboratórios de experimentação do trabalho”, nos quais modalidades como trabalho vinculado a plataformas de serviços, teletrabalho e home office passaram a assumir relevância significativa, contexto no qual a educação não permaneceu estática. As transformações no mundo do trabalho, intensificadas pela pandemia, impactaram os professores, que passaram a vivenciar novas dinâmicas de trabalho virtual, realizando suas atividades por meio de plataformas privadas (Silva, 2023).

Apesar do retorno às atividades presenciais, viabilizado pela vacinação em massa, a utilização de plataformas digitais na formação continuada de professores do Ensino Médio segue em alta, o que acende um alerta. Embora haja ampliação do acesso e flexibilização dos processos formativos, o uso inadequado dessas plataformas, ou seja, sem prévia organização da intencionalidade pedagógica concreta — tende a fragilizar a formação docente, substituindo uma abordagem crítica e emancipatória por modelos automatizados e desconectados das reais necessidades educativas, reproduzindo lógicas mercadológicas que reduzem a dimensão crítica e reflexiva dos profissionais.

Nesse sentido, Costa e Guerra (2025) destacam que a crescente presença das EdTechs (empresas que desenvolvem soluções tecnológicas para a oferta de serviços educacionais) e do edu-business (negócios em educação) no Brasil fomenta a mercantilização da formação de professores, transformando espaços de aprendizagem em produtos a serem consumidos, com ênfase na padronização, eficiência e escalabilidade: “[...] a padronização imposta pelas plataformas digitais pode limitar a diversidade pedagógica, tornando a educação pública refém de poucos grupos econômicos” (p. 128). As plataformas acentuam competências técnicas e operacionais que, muitas vezes, se mostram desconectadas das necessidades das escolas e do trabalho docente, enfraquecendo tanto as instituições quanto os profissionais.

Essa lógica de mercantilização ganha força e legitimidade no Brasil por meio das políticas que buscam a padronização da formação docente. A influência das diretrizes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) na elaboração da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) revela uma convergência ao impor uma padronização da formação de professores com base no desenvolvimento de competências intelectuais e comportamentais (Bogatschovi *et al.*, 2022). Esse modelo, embora propalado como busca pela “qualidade educacional”, visa, na verdade, sustentar as demandas do capitalismo em sua fase mundializada e financeira, o que impede o alcance da educação como prática social transformadora. A formação continuada em plataformas, ao focar

na eficiência técnica, atua como o braço operacional dessa agenda, treinando o professor do Ensino Médio para executar currículos padronizados, em vez de promover sua autonomia crítica.

No contexto da sociedade capitalista na era digital, marcada pela centralidade das tecnologias digitais, a política educacional tem sido atravessada pela lógica da mercantilização. Dessa forma, aquilo que antes se configurava como direito social passa a ser tratado como serviço, cuja gestão é orientada por critérios de eficiência, competitividade e produtividade.

Sendo assim, a expansão das plataformas digitais na formação continuada de professores do Ensino Médio precisa ser analisada com rigor, considerando tanto as orientações pedagógicas quanto os interesses econômicos, uma vez que fatores financeiros e interesses privados não podem se sobrepor à promoção de ações pedagógicas voltadas à emancipação social e humana.

Puello-Socarrás (2021) caracteriza a dinâmica do novo neoliberalismo como uma fase complexa do capitalismo, na qual o Estado, punitivo, empreendedor e de trabalho, se reconfigura em torno da governança e da gestão em redes. Esse arranjo, longe de indicar enfraquecimento do Estado, traduz uma nova forma de articulação entre poder público e capital privado, na qual a regulação se dá segundo a lógica mercantil e financeira. Nesse cenário, a educação é cada vez mais submetida à racionalidade do mercado, transformando-se em espaço de acumulação de capital e de redefinição das relações de trabalho docente.

Esse processo, que se intensifica a partir da crise do capitalismo em 2008 e se expande no contexto da era digital, encontra expressão na plataformização da educação. As plataformas digitais, conforme analisa Saura (2025), constituem-se como mediadoras centrais da experiência escolar e da formação docente, reorganizando não apenas os fluxos de conteúdo, mas também as formas de controle e regulação da prática pedagógica. Nesse sentido, a plataformização não pode ser reduzida a uma inovação tecnológica neutra; trata-se de uma estratégia de alinhamento entre educação e mercado, na qual o conhecimento e os dados produzidos passam a ser convertidos em ativos de valor econômico.

Adrião (2022) aponta que a plataformização é um processo estratégico vinculado à privatização da educação: “[...] associada à conjuntura global de indução da educação para o campo dos negócios, mantém o subsídio público à Educação Básica, mas transfere parcelas cada vez maiores desses mesmos fundos para um multifacetado setor privado” (p. 71). Ou seja, a presença dos setores privados na educação se intensifica, e essa relação público-privada não é horizontal; ao contrário, caracteriza-se pela subordinação da educação brasileira a setores privados como “corporações, terceiro setor, igrejas, famílias”, entre outros (Adrião, 2022).

Segundo o mesmo autor, a privatização da Educação Básica no Brasil consolidou-se a partir da década de 1990, por meio da transferência de responsabilidades do setor público para o privado, seja na gestão, na oferta de vagas ou na produção de materiais didáticos. Trata-se de um movimento que não se explica apenas por uma suposta ineficiência da escola pública, mas, sobretudo, pela disputa em torno do fundo público, no qual direitos sociais passam a ser tratados como mercadorias. Dessa forma, a

“transmutação” da educação em bem comercializável expressa o predomínio de ideologias de escolha (choice) e de eficiência da gestão privada, em detrimento do caráter universal do direito à educação.

Na era digital, essa lógica assume novas feições. A pesquisa de Saura, Adrião e Arguelho (2024) evidencia que a plataformização da educação integra um movimento global de reformas educacionais digitais, estruturado em torno de três dimensões: agendas tecnoeducativas, redes políticas de governança digital e financeirização da indústria EdTech. No contexto brasileiro, políticas como a Política Nacional de Educação Digital (PNED) e a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (Enec) concretizam esse movimento, ao mobilizar parcerias público-privadas e inserir o setor educacional em redes de governança digital controladas por corporações, fundações filantrópicas e fundos de investimento.

Nessa perspectiva, Saura (2025) observa que os discursos sobre inovação e modernização tecnológica na educação frequentemente encobrem o que ele denomina de fetichismo das mercadorias digitais, ou seja, a naturalização das tecnologias como soluções inevitáveis e desejáveis para os problemas educacionais. Esse fetichismo se manifesta em três dimensões: promessa de inovação, tecnossolucionismo e financeirização. Tais dimensões não apenas invisibilizam os interesses econômicos que sustentam a plataformização, mas também legitimam a crescente dependência das escolas e dos professores em relação a produtos e serviços digitais controlados pelo mercado.

Privatização do Currículo e Controle Algorítmico: Implicações na Autonomia do Professor do Ensino

Médio

As implicações desse movimento para a autonomia docente são significativas. A docência deve ser entendida como prática social que envolve reflexão crítica, capacidade de decisão pedagógica e mediação entre conhecimento e realidade. Saviani (2005) lembra que, em sua história, a pedagogia sempre se estruturou a partir da tensão entre teoria e prática, mediada pela relação entre professor e aluno. Dessa forma, a docência não pode ser reduzida à mera execução de conteúdos ou à aplicação de métodos; trata-se de um trabalho intelectual, crítico e mediador. Entretanto, quando capturada pela lógica da mercantilização e da plataformização, a autonomia docente é reconfigurada. As plataformas, ao padronizar currículos, monitorar desempenhos e impor protocolos digitais, transformam a prática pedagógica em uma atividade cada vez mais controlada, limitando a capacidade de decisão do professor e subordinando sua atuação às demandas externas.

Adrião (2022) demonstra que as políticas educacionais contemporâneas operam por meio de mecanismos de performatividade, impondo métricas e protocolos que condicionam o trabalho docente. Nesse contexto, a autonomia deixa de ser efetivamente substantiva e se converte em uma autonomia formal, limitada pela necessidade de conformidade com currículos, plataformas e indicadores externos.

Para compreender como esse processo de privatização afeta a educação e os profissionais, Adrião (2022) explica que existem três dimensões da privatização: a primeira ocorre por meio da “oferta educacional”, em que o financiamento público da educação é transferido para empresas privadas; a

segunda refere-se à privatização da “gestão da educação pública”, diretamente ligada aos interesses de organizações privadas na administração educativa ou à transferência da gestão pública para instituições privadas, como é o caso do programa “Parceiro da Escola”; por fim, a terceira dimensão é a privatização do “currículo”, que se dá por meio de plataformas digitais, disciplinas voltadas ao empreendedorismo e ao incentivo ao mercado de trabalho, fenômeno que atualmente se evidencia nas escolas públicas do Ensino Médio, com excesso de plataformas, quizzes e disciplinas previamente selecionadas.

Portanto, percebe-se o impacto em diferentes âmbitos da educação e como cada um afeta tanto os profissionais quanto os conhecimentos dos alunos. Nesse contexto, observa-se atualmente um grande interesse na gestão das escolas públicas em implementar práticas de gestão democrática, visando tornar o controle mais eficiente. No entanto, essas questões repercutem diretamente sobre a pedagoga gestora da instituição e, conseqüentemente, sobre o trabalho docente, gerando maiores cobranças, pressão psicológica e aumento da carga de trabalho.

Antunes (2023) destaca que o trabalho digital está intrinsecamente vinculado às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), sendo intensificado durante a pandemia da Covid-19. Nesse cenário, as plataformas digitais operam com foco no lucro e na mercantilização, utilizando algoritmos que coletam e processam informações de usuários. O acesso a essas plataformas e os dados obtidos configuram o que o autor denomina de “capitalismo de plataforma”, em que os algoritmos funcionam como um verdadeiro “fetiche” da mercantilização, regulando o ritmo e as estratégias das empresas.

Segundo Antunes (2023, p. 28), “[...] o trabalho digital, as plataformas, os algoritmos, a robotização e a automação se ampliaram sob a pandemia”. Com o aumento do uso de meios tecnológicos, a educação foi profundamente impactada, especialmente pelo ensino à distância; contudo, mesmo com o retorno às atividades presenciais, a presença das plataformas digitais permaneceu, consolidando-se como elemento central do trabalho docente.

É importante destacar que a presença das tecnologias na educação já vinha sendo planejada anos antes da pandemia da Covid-19. Conforme observa Domingues (2025), essas iniciativas eram apresentadas como formas de “modernização e inovação pedagógica”. No entanto, o aumento do uso de tecnologias levou à implementação de plataformas digitais sem comunicação prévia com os profissionais da educação, como ocorreu no estado do Paraná, evidenciando a desvalorização dos professores ao serem ignorados nesse processo de implementação.

Segundo Domingues (2025, p. 27), ao inserir plataformas no ensino e nas práticas docentes, “[...] o papel do professor é reduzido a mero mediador do uso da tecnologia, em vez de um agente participativo e transformador no processo de ensino-aprendizagem”. Dessa forma, o uso dessas tecnologias deveria se restringir a recursos auxiliares do ensino, e não se tornar obrigatório, sob o risco de transformar o processo educativo em algo “automatizado e pouco reflexivo”.

O monitoramento do uso dessas plataformas, tanto no trabalho docente quanto no ensino dos alunos, desconsidera o caráter subjetivo e diversificado da prática profissional. Os professores passam a

cumprir exigências impostas pelas tecnologias sem acompanhamento adequado dos estudantes, o que compromete sua autonomia e gera desmotivação, frustração e pressão psicológica (Domingues, 2025).

Outro aspecto relevante é a automatização dos sistemas de gestão escolar, como os utilizados para matrículas, que coletam dados de toda a vida escolar do aluno, bem como as plataformas destinadas aos professores, nas quais recebem aulas prontas para apenas executar, sem a necessidade de elaborar planejamentos específicos para cada turma e aluno (Santos; Matiola; Souza Neto, 2025). Tais procedimentos revelam que os interesses subjacentes a essas ações estão voltados à padronização do ensino.

O controle algorítmico e a privatização do currículo são particularmente evidentes na rotina do professor do Ensino Médio em face do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) a reforma curricular, com a flexibilização e os Itinerários Formativos, criou a demanda ideal para que plataformas e *EdTechs* ofereçam soluções prontas. A formação continuada, mediada por essas plataformas, transforma-se em um treinamento técnico e funcional, onde o docente é avaliado pela sua capacidade de replicação do conteúdo digital e pela fidelidade ao sistema. Isso se alinha à padronização de competências exigida pela BNC-Formação e pela OCDE, reforçando o modelo de professor gerencialista e empreendedor, que Vicente (2025) critica como sendo típico da agenda neoliberal. Em suma, o professor do Ensino Médio é compelido a operar como um "mediador técnico" de um currículo algoritmizado, comprometendo a sua autonomia e a possibilidade de uma práxis transformadora.

Diante disso, o trabalho docente sofre com a precarização, perda de autonomia e aumento do controle, evidenciando que a plataformização está diretamente vinculada aos interesses do capitalismo, resultando na mercantilização da prática educativa (Santos; Matiola; Souza Neto, 2025). Embora a proposta seja modernizar ou inovar a educação, na prática ocorre principalmente a coleta e gestão de dados de todos os atores presentes no âmbito escolar, subordinando o trabalho docente às demandas do mercado.

CONCLUSÕES

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as plataformas digitais utilizadas na formação continuada de professores do Ensino Médio, a fim de compreender suas implicações para a autonomia docente e as contradições impostas pela lógica de privatização e mercantilização da educação.

As mudanças econômicas e sociais que marcaram o Brasil desde a década de 1990, intensificadas pela crise financeira global de 2008, tiveram repercussões profundas no campo educacional. A consolidação de políticas neoliberais e a ampliação das relações público-privadas transformaram a gestão das escolas, os processos de ensino-aprendizagem e a formação docente. Nesse contexto, a plataformização da educação surge como uma estratégia de alinhamento entre as demandas do mercado e as práticas pedagógicas, oferecendo recursos tecnológicos e oportunidades de capacitação, mas ao mesmo tempo impondo padrões rígidos, monitoramento constante e pressões por produtividade, muitas vezes em detrimento da autonomia e da reflexão crítica dos professores do Ensino Médio.

A formação continuada, historicamente concebida como espaço para o desenvolvimento profissional e aprimoramento das práticas pedagógicas, enfrenta atualmente novos desafios, especialmente com o uso intensivo de plataformas digitais. Quando desvinculada de uma mediação pedagógica crítica, a utilização dessas ferramentas tende a reduzir a complexidade da prática educativa a processos técnicos e padronizados, fragilizando a capacidade do professor de tomar decisões autônomas e de promover aprendizagens significativas. Nesse sentido, torna-se fundamental que a formação de professores do Ensino Médio não se limite à atualização tecnológica ou à execução de conteúdos pré-determinados, como slides fornecidos pela Secretaria de Educação, mas que também contemple o desenvolvimento de saberes vinculados à prática pedagógica, reflexivos e críticos, capazes de contribuir para a formação integral dos alunos.

Além disso, a inserção da educação em redes de governança digital e a presença crescente de empresas do setor privado, como EdTechs e empreendimentos de edu-business, reforçam a mercantilização da formação docente, transformando espaços de aprendizagem em produtos a serem consumidos e influenciando decisões pedagógicas e curriculares. A centralidade do mercado e dos interesses econômicos evidencia a necessidade de que políticas públicas e processos formativos sejam estruturados de maneira a fortalecer a autonomia do professor, garantindo que as tecnologias atuem como recursos de apoio e não como instrumentos de controle ou padronização, como vem ocorrendo atualmente.

Dessa forma, constatou-se que a autonomia docente do professor do Ensino Médio é enfraquecida quando a formação continuada se limita à aquisição de habilidades técnicas para o manejo de plataformas, sem a promoção de uma reflexão crítica sobre as implicações sociais e políticas dessas ferramentas. Quando o docente é forçado a atuar como mero executor de "aulas prontas" ou de currículos pré-formatados pelas plataformas, o potencial da tecnologia para a formação emancipadora é subvertido pela lógica de controle e extração de dados.

Portanto, compreender os efeitos do novo contexto econômico, social e tecnológico sobre a educação é fundamental para refletir sobre a formação continuada de professores do Ensino Médio e seu papel como espaço de resistência frente à realidade vigente. Somente promovendo a integração entre reflexão crítica, prática pedagógica e uso consciente das tecnologias será possível assegurar que os profissionais disponham de recursos, conhecimentos e autonomia para exercer plenamente sua docência, contribuindo para uma educação democrática, inclusiva e emancipatória. Contudo, diante das tendências observadas, essa realidade ainda permanece distante da prática cotidiana.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos o suporte e a orientação recebidos no Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI).

Reconhecemos o suporte financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio de bolsa de estudos, e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio do financiamento contemplado na Chamada CNPq/MCTI Nº 10/2023 – Faixa A – Grupos Emergentes (Processo: 405633/2023-8), no âmbito do GEPEFI, ao qual esta pesquisa se vincula.

Os autores declaram não haver qualquer conflito de interesse que possa comprometer a imparcialidade deste trabalho científico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. **Dimensões da privatização da Educação Básica no Brasil: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990.** Brasília, ANPAE, 2022. *E-book*.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e des(valor) no capitalismo de plataforma: três teses sobre a nova era de desantropomorfização do trabalho. *In*: ANTUNES, Ricardo (org.). **Icerbergs à deriva: o trabalho nas plataformas digitais.** São Paulo: Boitempo, 2023, p. 13-39.

BALIERO, Luan Tarlau. **Educação e capitalismo de plataforma: digitalização e conectividade rizomática no ensino – a virtualidade em tela.** 2022. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

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, n. 1, p. 1-26, 2023. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e61619>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/61619>. Acesso em: 03 set. 2025.

BOGATSCHOV, Darlene Novacov; FERREIRA, Gesilaine Mucio; MOREIRA, Jani Alves da Silva. BNC-Formação: políticas para formação de professores no Brasil e a interlocução com as diretrizes da OCDE. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 1335-1359, jul./set. 2022. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2025v23e65721>. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 02 dez. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição.** São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986.

COSTA, Regina Alice Rodrigues Araujo; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira. **Indústria global de educação, edu-business, EdTechs e os reflexos no campo educacional brasileiro.** Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, v. 21, n. 62, p. 110–132, 2025.

DOMINGUES, Alexandre Henrique Silvestre. A plataformização na educação pública do Paraná: impactos na autonomia docente e no processo de ensino-aprendizagem. *In*: ESTAGIAR - ENCONTRO DO ESTÁGIO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA, 7., 2025, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, v. 1, n. 7, 2025. Disponível em: <https://anais.uel.br/portal/index.php/estagiar>. Acesso em: 27 set. 2025.

EVANS, Trevor. Cinco explicações para a crise financeira internacional. **Revista Tempo do Mundo**, Brasília - DF, v. 3, n. 1, 2011. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/6248/1/RTM_v3_n1_Cinco.pdf. Acesso em: 30 set. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LARROSA, Sandra Aparecida Ortiz; GONÇALVES, Suelen Regina Gomes; MOREIRA, Jani Alves da Silva. A educação básica e o projeto sociopolítico no Brasil: o “eu” empreendedor e o “eu” real. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, e024137, 2024.

DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.19017>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/19017>. Acesso em: 30 set. 2025.

NAGEL, Lízia Helena. Do método ou de como pensar o pensamento. In: TULESKI, Silvana Calvo, CHAVES, Marta, LEITE, Hilusca (org.) **Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa**. Maringá: EDUEM, 2015. p. 29-42.

PAULANI, Leda Maria. A hegemonia neoliberal. In: BIELSHOWSKY, Ricardo. (org.). **O desenvolvimento econômico brasileiro e a Caixa**. Rio de Janeiro: Centro Celso Furtado/Caixa Econômica Federal, 2011. p. 35-42.

PUELLO-SOCARRÁS, José Francisco. Novo neoliberalismo: arquitetura estatal no capitalismo do século XXI. READ. **Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre)**, Porto Alegre, v. 27, n. 01, p. 35- 65, jan./abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-2311.309.111147>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/read/a/qs78Hzvq84VTPxq7Vq9NnyH/>. Acesso em: 30 set. 2025.

SANTOS, Rafael dos; MATIOLA, Raquel Pinheiro; SOUZA NETO, Alaim. Plataformização da educação: controle e mercantilização do trabalho docente. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE POLÍTICAS DA VIDA NA ERA DIGITAL, 1., 2025. **Anais [...]**. Itajaí: Univali, 2025. v. 1. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/CBPVED/article/view/21328>. Acesso em: 28 set. 2025.

SAURA, Geo; ADRIÃO, Thereza; ARGUELHO, Mateus. Reforma educativa digital: agendas tecnoeducativas, redes políticas de governança e financeirização Edtech. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, n. e286486, p. 1-22, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.28648>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WpSyzrHPBnN5xcXnwrqS7bH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 set. 2025.

SAURA, Geo. El fetichismo de las mercancías digitales en educación. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 45, e289813, p.11 a11, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC289813>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/389847513_EL_FETICHISMO_DE_LAS_MERCANCIAS_DIGITALES_EN_EDUCACION. Acesso em: 28 set. 2025.

SAURA, Geo; PERONI, Vera Maria Vidal; PIRES, Daniela de Oliveira; LIMA, Paula Valim de. Capitalismo na era digital e educação: democracia, Estado e ideologia. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 56, p. 47-61, jun. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SELYWN, Neil. Educação e tecnologia: questões críticas. In: FERREIRA, Giselle Martins dos Santos; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; CARVALHO, Jaciara de Sá (orgs.). **Educação e tecnologia: abordagens críticas**. Rio de Janeiro: SESES, 2017. p. 85-102. DOI: <https://doi.org/10.31235/osf.io/6hr5b>.

SILVA, Rafaela Cunha. **O trabalho docente na educação básica em tempos de pandemia: entre a precarização e a resistência**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2023.

SRNICEK, Nick. **Capitalismo de plataforma**. Rio de Janeiro: Caja Negra, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, n. Edição Especial 4, p. 79-97, 2014.

VICENTE, Vinicius Renan Rigolin de. **Políticas do novo ensino médio em Mato Grosso**: análise da implementação e o papel do setor privado nesse processo (2022 a 2024). 2025. 486 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2025.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância**. Curitiba: Intrínseca, 2019.

Submetido: 15/10/2025

Correções: 03/12/2025

Aceite Final: 06/02/2026