

Docência sob Plataformas Digitais: performatividade algorítmica, formação docente e resistências no cotidiano escolar

Teaching under Digital Platforms: algorithmic performativity, teacher education, and resistance in everyday school life

Docencia bajo Plataformas Digitales: performatividad algorítmica, formación docente y resistencias en la vida escolar cotidiana

Vinícius Gabryel Piovesan Evaristo

Doutorando em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas
<https://www.orcid.org/0009000748746599/>; E-mail: piovesan.vgpe@gmail.com

Luciana Haddad Ferreira

Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas
<https://orcid.org/0000-0002-8440-7347/>; E-mail: haddad.nana@gmail.com

RESUMO

Este estudo investiga a docência na rede estadual paulista, atravessada por plataformas digitais e por dinâmicas de performatividade algorítmica. O objetivo é compreender as vivências docentes diante da plataforma, problematizando a ausência de formação crítica e os modos de resistência no cotidiano escolar. Trata-se de uma pesquisa narrativa, desenvolvida com um grupo colaborativo composto por 19 docentes, cujas narrativas foram interpretadas por meio de uma abordagem indiciária. O referencial teórico fundamenta-se na teoria histórico-cultural de Vigotski, articulada às contribuições de autores que discutem políticas educacionais e epistemologia narrativa. Os resultados apontam tensões, como a perda de autonomia, a intensificação das práticas de vigilância e a fragilização da formação crítica, ao mesmo tempo que evidenciam movimentos de resistência e apropriações críticas das tecnologias digitais.

Palavras-chave: docência; plataforma; performatividade algorítmica; formação docente; resistências.

ABSTRACT

This study examines teaching in the São Paulo state school system as shaped by digital platforms and dynamics of algorithmic performativity. It aims to understand teachers' experiences of platformization while critically examining the lack of critical teacher education and the forms of resistance that emerge in everyday school life. The study adopts a narrative inquiry approach and was conducted with a collaborative group of 19 teachers, whose narratives were interpreted through the evidential approach. The theoretical framework draws on Vygotsky's cultural-historical theory, in dialogue with contributions from scholars working on education policy and narrative epistemology. The findings reveal tensions such as the loss of teacher autonomy, the intensification of surveillance practices, and the weakening of critical teacher education. At the same time, they highlight forms of resistance and critical engagements with digital technologies.

Keywords: teaching; platformization; algorithmic performativity; teacher education; resistance.

RESUMEN

Este estudio investiga la docencia en la red pública estatal de São Paulo, atravesada por plataformas digitales y por dinámicas de performatividad algorítmica. Su objetivo es comprender las experiencias docentes ante la plataforma, problematizando la ausencia de una formación crítica y las formas de resistencia presentes en la vida escolar cotidiana. Se trata de una investigación narrativa, desarrollada con un grupo colaborativo compuesto por 19 docentes, cuyas narrativas fueron interpretadas mediante un enfoque indiciario. El marco teórico se fundamenta en la teoría histórico-cultural de Vygotski, articulada con las contribuciones de autores que abordan las políticas educativas y la epistemología narrativa. Los resultados señalan tensiones como la pérdida de autonomía, la intensificación de las prácticas de vigilancia y el debilitamiento de la formación

crítica, al mismo tiempo que evidencian movimientos de resistencia y formas de apropiación crítica de las tecnologías digitales.

Palabras-clave: docencia; plataformización; performatividad algorítmica; formación docente; resistencias.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a Educação Básica tem sido progressivamente atravessada pela plataformização e pela digitalização das práticas escolares. Na rede pública estadual paulista, essa realidade ganhou força a partir de meados dos anos 2010. A criação da Secretaria Escolar Digital (SED), em 2014, e as parcerias público-privadas com grandes empresas de tecnologia introduziram plataformas digitais de gestão, conteúdo e avaliação em larga escala. Amparados pelo discurso da inovação e da eficiência, esses movimentos inserem na educação a lógica da Nova Gestão Pública (NGP), marcada pela padronização curricular, por metas, indicadores de desempenho e mecanismos de responsabilização (*accountability*) de docentes e escolas. Conforme Jacomini *et al.* (2022, p. 27), vemos consolidar-se uma “[...] concepção de qualidade da educação escolar vinculada à aferição de aprendizagens em avaliações externas e padronizadas”, que redefine o sentido do trabalho docente e da própria escola pública com base em critérios gerencialistas.

Sob essa perspectiva, a incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na rede paulista, intensificada durante a pandemia de covid-19 (2020-2021), veio acompanhada de dispositivos de controle e vigilância. Surgiu, assim, um modelo de “gerencialismo de plataforma” que, segundo Reis (2025), impõe o uso obrigatório de sistemas digitais para padronizar o ensino, criar indicadores de produtividade e controlar docentes e estudantes por meio de dados. Nessa configuração, as plataformas tornam-se uma infraestrutura centralizadora da gestão educacional, alinhada a interesses mercantis e à privatização encoberta do ensino público (Barbosa; Alves, 2023). Estudos recentes apontam os riscos de uma “ditadura da plataforma” (Barbosa; Alves, 2023, p. 13), que reforça a vigilância digital, desumaniza as relações escolares e cerceia a autonomia docente em nome de uma racionalidade técnica e informacional.

Diante desse cenário, neste artigo, questionamos a ofensiva da plataformização e a consolidação de práticas mecanizadas e tecnicistas que, ao se legitimarem nas políticas e nas rotinas escolares, subtraem da formação continuada dos docentes seu caráter crítico e corroem a autonomia profissional na rede estadual paulista. As iniciativas da Secretaria

da Educação do Estado de São Paulo têm se concentrado em aspectos instrumentais e na adaptação às plataformas, sem enfrentar os sentidos pedagógicos, éticos e políticos implicados na digitalização.

Como afirmam Gonçalves, Vilaça e Tavares (2024), as demandas contemporâneas requerem novas formas de pensar a prática docente na cultura digital, de modo que a formação de professores subsidie a incorporação de práticas que incentivem a autoria, o protagonismo discente, a colaboração e a construção coletiva do conhecimento. Entretanto, persistem inúmeros obstáculos práticos, como a falta de infraestrutura adequada, a imposição de *softwares* sem debate pedagógico e a insegurança de muitos educadores, que se sentem despreparados para utilizar as TDIC de forma efetiva (Bento, 2024).

A pesquisa buscou compreender como professores da Educação Básica vivenciam e percebem os atravessamentos da cultura digital em suas práticas, em um contexto marcado pelo uso obrigatório de plataformas e por práticas gerencialistas. Com base em uma dissertação de Mestrado concluída em 2025, utilizamos a pesquisa narrativa para ouvir docentes da rede paulista e interpretar suas experiências no cotidiano escolar. As narrativas apontam, por um lado, os desdobramentos da prescrição algorítmica e da performatividade imposta pelas plataformas digitais, como a perda de autonomia, a intensificação do controle e a padronização do trabalho pedagógico. Por outro lado, delineiam estratégias de resistência, reinvenção e apropriação crítica das tecnologias no chão da escola.

Assim, organizamos o artigo em cinco seções, além desta introdução. Na sequência, apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa narrativa. Em seguida, delineamos o referencial teórico, fundamentado na teoria histórico-cultural, na hermenêutica narrativa e nos debates sobre cultura digital, vigilância e performatividade algorítmica. Na seção de análise, articulamos esse quadro teórico e contextual às narrativas dos docentes, indicando os principais temas emergentes: (a) falta de autonomia docente; (b) imposição de uma performatividade algorítmica; (c) ausência de formação crítica para o uso das TDIC; (d) impactos da vigilância e do controle sobre o fazer docente; (e) estratégias de resistência e apropriação crítica protagonizadas pelos docentes. Por fim, nas considerações finais, discutimos as implicações dos resultados e apontamos caminhos para

uma formação docente emancipatória na era digital.

METODOLOGIA

Neste estudo, adotamos a pesquisa narrativa como abordagem metodológica, por entendermos que as histórias de vida e as experiências dos professores constituem um campo fértil para a compreensão das relações entre docência e cultura digital. A opção pela narrativa fundamenta-se na premissa de que a experiência humana é construída e comunicada por meio de histórias e de que, ao narrar, os sujeitos atribuem sentido às suas práticas e podem refletir criticamente sobre elas (Clandinin; Connelly, 2011). Diferentemente de métodos descritivos ou estatísticos, a investigação narrativa privilegia a subjetividade e a contextualização das vivências, reconhecendo, nas vozes docentes, conhecimentos situados e ricos em significado (Aguar; Ferreira, 2021). Como destacam Aguiar e Ferreira (2021), a narrativa extrapola o indivíduo que narra, conecta-se a aspectos culturais e sociais e se atualiza ao ser reinterpretada pelo interlocutor.

O caminho metodológico assemelha-se à construção de um roteiro coletivo de filme, no qual pesquisador e participantes constroem conjuntamente a história a ser contada. Para tanto, constituímos um grupo colaborativo de professores da rede estadual paulista. Participaram do estudo 19 docentes que atuavam em escolas públicas estaduais em 2024, provenientes de 11 municípios do estado de São Paulo e vinculados a dez Diretorias Regionais de Ensino. Essa diversidade conferiu múltiplas perspectivas ao grupo e enriqueceu o diálogo, permitindo que cada narrativa individual ressoasse em diferentes trajetórias profissionais e contextos escolares.

Realizamos 11 encontros virtuais com os docentes participantes, entre setembro e outubro de 2024, com duração aproximada de 90 minutos cada, em um contexto de escuta ativa, diálogo e reflexão coletiva. Em cada encontro, os professores foram encorajados a compartilhar narrativas de episódios de suas práticas cotidianas relacionados ao uso das tecnologias digitais, expressando percepções, dificuldades, estratégias e sentimentos. Todo o material narrativo foi gravado em vídeo, transcrito e, posteriormente, interpretado com base no paradigma indiciário de Ginzburg (1989). Por meio desse paradigma, lemos as narrativas em busca de indícios e pistas de processos sociais e culturais mais amplos, ao mesmo tempo que respeitamos sua singularidade contextual. Tratamos cada relato como

uma vinheta que, ao ser interpretada, permite articular o particular – a vivência do docente em sua escola – ao geral – as políticas públicas, a cultura escolar e a dinâmica tecnológica. Seguimos, assim, um percurso interpretativo dialógico: primeiro, ouvimos integralmente as narrativas; depois, colocamos essas vozes em diálogo com o quadro teórico e contextual, aproximando teoria e empiria. Essa estratégia possibilitou respeitar a autenticidade das narrativas e compreendê-las a partir das múltiplas camadas de sentido evidenciadas pelas lentes teóricas e contextuais.

É importante salientarmos que a pesquisa narrativa, além de constituir um instrumento investigativo, apresenta caráter formativo e emancipatório para os participantes. O espaço do grupo colaborativo configurou-se como uma comunidade de reflexão, na qual os professores não apenas relataram fatos, mas também confrontaram ideias, questionaram posições ético-políticas e identificaram aproximações e diferenças em suas rotinas educativas. Houve momentos de conscientização coletiva, pois, ao compartilharem histórias, os docentes perceberam que determinadas dificuldades não eram individuais, mas decorriam de condições estruturais semelhantes em diferentes escolas. Essa percepção fomentou um senso de solidariedade e encorajou discussões sobre resistência e mudança. Conforme Clandinin e Connelly (2011, p. 7), “[...] a interação em grupo possibilita que as narrativas sejam revisadas, contestadas e aprofundadas, contribuindo para uma compreensão mais rica da experiência”. Desse modo, narrar e ouvir constituiu uma intervenção formativa, estimulando a reflexão crítica e a ressignificação do fazer docente diante da cultura digital.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para interpretarmos as vivências docentes na era digital, articulamos diferentes vertentes teóricas que, em conjunto, oferecem um horizonte crítico de compreensão: (a) a teoria histórico-cultural de Lev S. Vigotski, com ênfase na mediação social e semiótica no desenvolvimento humano; (b) os estudos sobre cultura digital, que problematizam as transformações sociotécnicas contemporâneas; e (c) a hermenêutica narrativa e o paradigma indiciário, que fundamentam a leitura interpretativa das histórias dos docentes como expressão de processos sociais mais amplos.

A perspectiva histórico-cultural parte do princípio de que o psiquismo humano se

constitui nas relações sociais mediadas pela cultura (Vigotski, 1999, 2001). Em contraste com abordagens individualistas ou inatistas, em sua obra de 1930, o autor postulou que qualquer função psicológica superior aparece duas vezes no desenvolvimento: primeiro, no plano interpsicológico, nas interações com os outros; depois, no plano intrapsicológico, internalizada pelo indivíduo Vigotski (1998). Essa ênfase na mediação social e semiótica implica reconhecer que as ferramentas culturais – símbolos, linguagens ou artefatos técnicos – exercem papel central no desenvolvimento psicológico dos indivíduos. Ao interagir com o mundo por meio dessas mediações, o ser humano transforma qualitativamente suas formas de pensar, sentir e agir (Pino, 2005). Como afirma Pino (2005, p. 29), Vigotski propunha que “[...] mais do que tentar explicar os fatos psicológicos, o importante é criar uma metodologia que seja capaz de permitir estabelecer as ‘leis históricas’ que os determinam”.

No contexto escolar, a teoria histórico-cultural fornece-nos lentes potentes para compreendermos como os artefatos e os signos presentes na sala de aula medeiam o desenvolvimento de estudantes e docentes. Nessa concepção, a escola é vista como um espaço privilegiado de produção de significados e de inserção no patrimônio cultural da humanidade, no qual os sujeitos se apropriam de instrumentos culturais – como a linguagem escrita, os conhecimentos científicos e as tecnologias – para desenvolver suas funções psicológicas.

A autonomia docente, por sua vez, pode ser entendida como a capacidade de o professor gerir essas mediações em prol do aprendizado, ajustando as ferramentas às necessidades concretas da turma e do contexto local. Sob a óptica histórico-cultural crítica, uma educação verdadeiramente formadora requer flexibilidade e autoria docente: cabe a ele selecionar, adaptar ou criar mediadores pedagógicos de modo dialético, conectando o conteúdo curricular à realidade vivida pelos estudantes. Assim, quaisquer tentativas de engessamento ou padronização das práticas, como aquelas realizadas por meio de roteiros algorítmicos fixos, tendem a colidir com a essência dialógica e contextual dos processos de ensino-aprendizagem. Esse ponto é central para discutirmos o conflito entre a intencionalidade pedagógica do professor e as prescrições das plataformas digitais.

Por outra via, a cultura digital diz respeito ao conjunto de práticas, valores, artefatos e estruturas sociais que emergem das TDIC (Lemos, 2015; Lévy, 1999). Trata-se de uma

condição sociotécnica e simbólica que reconfigura tempos, espaços e atividades humanas (Negroponte, 1995). Entre as características marcantes da cultura digital contemporânea estão a plataformização das interações (com a mediação massiva por plataformas *online*), a dataficação (transformação de aspectos da vida humana e social em dados quantificáveis) e a hegemonia dos algoritmos na orientação de decisões e na filtragem de informações. Esses elementos configuram o que Lemos (2021) denomina tripé da Plataformização, Dataficação e Performatividade Algorítmica (PDPA), que influencia diversos campos sociais, inclusive a educação.

No âmbito educacional, a plataformização manifesta-se na adoção de ambientes digitais padronizados para o planejamento, a execução e a avaliação de aulas, muitas vezes operados por corporações privadas em parceria com os governos. A dataficação traduz as práticas pedagógicas em métricas, como o número de atividades realizadas, a porcentagem de “progresso” do aluno em determinado conteúdo, o tempo de tela e o desempenho em testes digitais, entre outros indicadores. Já a performatividade algorítmica refere-se à tendência de que essas métricas e esses algoritmos passem a modular o comportamento dos sujeitos escolares (professores, gestores e estudantes), redefinindo prioridades e produzindo efeitos de realimentação sobre as práticas. Em outras palavras, as políticas educacionais baseadas em dados acabam por incentivar que se “ensine para a métrica”, em busca de atingir os números desejados em detrimento de aspectos não quantificáveis da aprendizagem (Ball; Maguire; Braun, 2016).

A integração acrítica dessas lógicas digitais pode intensificar a vigilância e o controle sobre os docentes. Lyon (2015) descreve a sociedade contemporânea como imersa em uma cultura de vigilância digital, na qual a coleta e a análise de dados de desempenho funcionam como um panóptico digital difuso, induzindo à conformidade com os padrões esperados. No caso da educação pública paulista, Maldonado e Jacomini (2025) indicam que as reformas recentes introduziram uma “hiperburocratização” e uma gestão algorítmica do trabalho docente, nas quais as plataformas e os painéis de *Business Intelligence* monitoram, em tempo real, desde a presença dos professores até o cumprimento de cada etapa do planejamento. Esses mecanismos acabam por cercear a autonomia pedagógica em favor de uma governança centralizada e orientada para resultados. Nessa lógica, aquilo que não é medido não conta: valoriza-se o que pode ser quantificado (aulas registradas, tarefas

concluídas no sistema e desempenho em testes padronizados), em detrimento de dimensões qualitativas fundamentais, como o engajamento crítico, a criatividade e a relação afetiva em sala de aula.

Um conceito-chave nesta discussão é o de performatividade, originalmente proposto por Stephen J. Ball para descrever o contexto neoliberal em que os professores se veem compelidos a demonstrar eficiência com base em indicadores externos (Ball; Maguire; Braun, 2016). Quando acrescentamos o adjetivo “algorítmica”, indicamos que sistemas automatizados e opacos passam a definir e avaliar essa eficiência. Trata-se de uma governança orientada por algoritmos, na qual decisões importantes – quais conteúdos priorizar, quanto tempo dedicar a cada atividade e quais escolas receberão intervenção – são informadas (ou mesmo tomadas) por algoritmos baseados em dados pretensamente neutros. Entretanto, esses algoritmos carregam valores e podem reforçar desigualdades e vieses. Desse modo, a performatividade algorítmica das plataformas tende a estreitar os horizontes da prática pedagógica, subordinando-a a categorias e critérios predefinidos remotamente.

Do ponto de vista epistemológico, analisamos essa realidade a partir de lentes interpretativas e críticas. Inspirados pela hermenêutica filosófica e pela pesquisa narrativa em educação (Clandinin; Connelly, 2011), assumimos que a compreensão dos fenômenos educativos requer a interpretação dos significados construídos pelos sujeitos em suas vivências, e não apenas a mensuração e a análise de variáveis observáveis. Essa hermenêutica narrativa pressupõe que as histórias contadas pelos professores não constituem apenas relatos subjetivos, mas carregam sentidos culturalmente partilhados e experiências históricas que podem ser desvelados e compreendidos. Como propõe Ginzburg (1989), o pesquisador social assemelha-se a um detetive ou a um historiador microanalítico que, a partir de pistas aparentemente mínimas – uma metáfora empregada por um docente, um gesto de hesitação ou um caso narrado com emoção –, pode inferir estruturas e processos mais amplos. Este é o paradigma indiciário: ler os detalhes como indícios de totalidades.

Nesta pesquisa, utilizamos as narrativas docentes como janelas para os processos socioeducacionais da atualidade. Por meio de uma escuta sensível, buscamos identificar, nas falas dos professores, tanto as tensões estruturais – por exemplo, a contradição entre

o discurso de autonomia e a prática de controle – quanto as brechas de possibilidade – como as estratégias inventivas que emergem mesmo sob condições adversas. Orientamos a interpretação por categorias teóricas provenientes da literatura científica, como mediação cultural, autonomia, vigilância, desigualdade digital e performatividade, mas mantivemos a abertura para os sentidos emergentes das histórias. Em termos práticos, organizamos a interpretação em torno de eixos temáticos decorrentes da convergência entre o referencial teórico e o conteúdo das narrativas. Entre esses eixos, destacamos cinco temas que integram o escopo deste estudo: autonomia versus prescrição, performatividade algorítmica, formação docente, vigilância e resistência. Em cada um deles, entrelaçamos a teoria e os dados empíricos em uma escrita interpretativa que procura conferir protagonismo às narrativas dos docentes e, simultaneamente, inseri-las no diálogo acadêmico.

COMPREENSÕES A PARTIR DAS PALAVRAS DOS PROFESSORES: PLATAFORMAS, AUTONOMIA E RESISTÊNCIAS

Com base no percurso metodológico e teórico exposto, passamos à interpretação das vivências e das percepções narradas pelos docentes da rede estadual paulista. Organizamos esta seção em torno de cinco eixos temáticos inter-relacionados que emergiram das narrativas e dialogam diretamente com a problemática da formação docente na era digital. Em cada subseção, apresentamos inicialmente a questão em foco, seguida de vinhetas narrativas (excertos das falas dos professores) e da compreensão correspondente, por meio da articulação entre contexto e teoria.

Falta de autonomia docente e prescrição algorítmica das plataformas

Um dos temas mais recorrentes nas narrativas foi a erosão da autonomia docente diante da rígida prescrição das plataformas educacionais oficiais. Os professores relataram que, nos últimos anos, houve uma centralização dos conteúdos e dos métodos de ensino por meio de roteiros digitais padronizados, muitas vezes apresentados na forma de *slides* ou de objetos de aprendizagem previamente definidos pela Secretaria de Educação. Essa prescrição limitou a liberdade dos docentes para planejar e conduzir as aulas de acordo com o contexto da turma, impondo um currículo distribuído digitalmente.

A Professora Bruna, por exemplo, relatou como a plataforma cerceou sua iniciativa pedagógica interdisciplinar:

No começo do ano, eu queria trabalhar com o oitavo e com o nono ano um livro chamado *Os Miseráveis* [...] integrando com a Revolução Francesa, que eles iam ver nas aulas de História. Bem, não pude trabalhar porque esse livro não está disponível na plataforma digital. Eu sou obrigada a trabalhar os livros que estão na plataforma digital. [...]. Então, são esses “impasses” que vão tolhendo a escolha do professor sobre como trabalhar o conteúdo proposto. É isso que a plataformização está fazendo: a obrigatoriedade dela (Professora Bruna, 30 out. 2024).

Nesse excerto, Bruna explicita sua frustração profissional diante da imposição de conteúdos: sua proposta pedagógica foi barrada simplesmente porque o material não constava do repertório digital obrigatório. A afirmação “[e]u sou obrigada a trabalhar os livros que estão na plataforma digital” sintetiza o sentimento de perda de autonomia. A curadoria docente, que deveria constituir parte fundamental do trabalho pedagógico, é usurpada por uma curadoria centralizada da plataforma. A professora qualifica os efeitos disso como “tolhimento” de sua escolha profissional, configurando um evidente conflito entre o significado pessoal e situado que ela atribui ao ensino e a estrutura institucional padronizada que limita sua atuação.

Sob a lente da teoria histórico-cultural, podemos interpretar que essa plataformização obrigatória introduz uma mediação técnica autorreferente, que ignora as especificidades do contexto social imediato. Em vez de o docente mediar os conteúdos culturais em diálogo com a realidade dos alunos, a plataforma passa a mediar o processo de cima para baixo, descontextualizando a prática. Bruna chegou a comparar esse modelo a um “projeto de formação de pessoas para o trabalho braçal”, em uma crítica alinhada à perspectiva progressista de que uma educação alienante prepara para a subserviência, e não para a autonomia crítica.

Outra dimensão da prescrição algorítmica é o engessamento metodológico: as plataformas são acompanhadas de roteiros rígidos, que definem o que e como ensinar. A fala da Professora Cecília ilustra essa queixa:

A questão é o equilíbrio, é achar o equilíbrio. Só que não está sendo possível achar um equilíbrio diante das cobranças. Então, a minha escola, em reuniões gerais, costuma dizer que a gente tem liberdade para seguir o material. Mas, a cada semana ou a cada quinze dias, me pergunta em que número do *slide* eu estou: se eu estou muito atrasada, se eu estou muito adiantada, se eu estou com o conteúdo todo em ordem. Ao mesmo tempo que

dizem: “Vocês têm a liberdade, não precisa passar todo *slide*”, também dizem: “E aí, já passou tal coisa? Porque vai chegar a prova, vai cair até tal *slide*; você já está em qual?”. Então, assim, tem e não tem [liberdade]. É um tapa meio velado ali. Não posso falar que eu tenho liberdade [...] (Professora Cecília, 7 out. 2024).

Segundo Cecília, há uma cobrança constante para que ela siga o cronograma predeterminado nos *slides* oficiais distribuídos pelo estado. Esse monitoramento frequente – “em que número do *slide* você está?” – indica a existência de um ritmo padronizado de progressão dos conteúdos, do qual o docente não pode divergir sem ser notado. Temos, aqui, indícios de um duplo discurso institucional: oficialmente, afirma-se que o docente possui liberdade metodológica; na prática, porém, essa “liberdade” está confinada aos limites estritos dos *slides* e dos prazos determinados centralmente. Cecília refere-se a essa situação como um “tapa meio velado”, que legitima a aparência de autonomia, mas fere sua essência. A autonomia concedida é apenas nominal, enquanto a conformidade é assegurada por mecanismos de vigilância e de pressão sutil.

Esse processo é coerente com a noção de atuação das políticas de Ball, Maguire e Braun (2016), que destacam a necessidade de “levar o contexto a sério” na implementação das políticas educacionais. Nas práticas descritas por Cecília e Bruna, o contexto específico de cada escola e de cada turma é desconsiderado: o roteiro é único e pretende servir a todos, como se as condições fossem homogêneas. O resultado, ironicamente, é que cada escola “atua” a política de maneira tensa e contraditória: localmente, os docentes tentam adaptar ou negociar as determinações, mas o sistema algorítmico tende à homogeneização. Ball, Maguire e Braun (2016) chamam atenção para os diferentes contextos de atuação – situado, profissional, material e externo – que modulam esse processo. No caso das plataformas, o contexto material – infraestrutura da sala e acesso à internet – e o contexto profissional – repertório e julgamento docente – são subjugados pelo contexto externo/político, marcado pela determinação padronizada. Voltaremos a esse ponto ao tratarmos das implicações para o cotidiano e para a infraestrutura escolar.

Desse modo, as narrativas evidenciam que a plataformização instaurou uma prescrição algorítmica das práticas pedagógicas, reduzindo a margem de decisão e de criatividade dos docentes. Esse processo gera sentimentos de desprofissionalização (“nos sentimos robotizados”, nas palavras do Professor Fernando) e pode comprometer os processos de ensino-aprendizagem, especialmente diante da impossibilidade de adequar

os materiais às realidades locais. Sem uma formação crítica, muitos docentes acabam resignando-se ao papel de executores de tarefas programadas, ainda que discordem das determinações ou percebam suas limitações. Outros resistem, mas não sem custos emocionais e laborais. O cerne do problema é que a falta de autonomia docente tensiona e desafia a mediação pedagógica, pois a plataforma não substitui o discernimento contextual e ético necessário à escolha de como e o que ensinar. Essa tensão entre a autoria docente e a prescrição digital estabelece o pano de fundo para os demais eixos.

Performatividade algorítmica e redefinição do trabalho pedagógico

Atrelada à perda de autonomia, emerge, nas narrativas dos docentes, uma nova exigência em seu trabalho: a performatividade algorítmica, quer dizer, a necessidade de ajustar a prática docente para atender a métricas, índices e indicadores gerados pelas plataformas digitais. Essa mudança redefine o fazer pedagógico, deslocando o foco do processo educativo para o cumprimento de metas numericamente mensuráveis.

As narrativas dos professores trazem indícios desse fenômeno. Eles mencionaram, por exemplo, que a plataforma implementada exige o registro de cada etapa da aula em um diário *online*, bem como a elaboração do planejamento conforme um modelo padronizado, que atribui “categorias de conformidade” às ações docentes. As narrativas também indicam que métricas como o número de *slides* concluídos, o percentual de leitura dos estudantes em livros digitais e o tempo gasto nas tarefas são acompanhadas de perto e convertidas em indicadores de desempenho. O *slide*, por exemplo, “engessa o professor na frente do computador” (Professora Cecília) e altera até o posicionamento corporal por meio do qual se estabelece a relação pedagógica.

As narrativas também evidenciam um impacto físico e interacional: ao obrigar o docente a seguir os *slides* e permanecer diante da tela, a plataforma reordena o espaço da aula e limita sua mobilidade. O uso do termo “engessar” sugere rigidez e perda de dinamismo. O professor deixa de circular pela sala, de escrever livremente no quadro ou de improvisar de acordo com as reações dos estudantes, pois precisa operar a máquina conforme o roteiro estabelecido. A tecnologia não é neutra: sua introdução muda a ecologia da sala de aula, redistribui papéis e, quando mal planejada, pode inclusive piorar a qualidade do ambiente (no caso, foi mencionado na narrativa que os estudantes situados

no fundo da sala de aula não conseguem enxergar a tela na qual os *slides* são projetados).

Isso evidencia um desencontro entre a inovação tecnológica e as condições materiais existentes, decorrente de uma implementação sem a infraestrutura necessária. Esse problema também foi apontado pelos docentes, que criticaram a falta de preparo das escolas para receber as tecnologias: “Nossos governantes partem do princípio de que só preciso implementar. E não. Eu preciso estruturar para receber aquilo” (Professora Adriana, 28 out. 2024).

Outro aspecto evidenciado pelas narrativas é a camada algorítmico-burocrática que incorpora o controle gerencial ao cotidiano docente. A frase “o que conta é o que podemos quantificar” sintetiza a lógica da dataficação: apenas as atividades registradas e medidas são visíveis ao sistema e, portanto, valorizadas. Nesse ponto, manifesta-se a performatividade: os docentes passam a orientar suas ações para garantir que os números fiquem “verdes” no painel (*slides* concluídos dentro do prazo, 100% dos alunos “presentes” e com tarefas entregue, entre outros indicadores), pois são esses números que sinalizam o cumprimento do dever.

Trata-se de atuar para o sistema, muitas vezes em detrimento de “performar” para a aprendizagem efetiva. A Professora Bruna narrou um exemplo: “Um aluno meu leu 100% do livro em dois minutos”. A plataforma registrou a atividade como 100% de progresso na leitura, mas o tempo despendido indica que não houve uma leitura efetiva. Para fins de produção do indicador, contudo, aquele estudante cumpriu a meta e produziu um resultado positivo. Esse simulacro de leitura aponta como a performatividade algorítmica pode gerar efeitos perversos: foca-se na métrica (passar páginas) em vez do objetivo formativo (ler e interpretar).

Outro caso narrado foi o da Prova Paulista, uma avaliação padronizada realizada *online*. Segundo os professores, a dinâmica dessa prova transformou-se em um “jogo de cumprir tabela”: os alunos descobrem maneiras de burlar o sistema, utilizando simultaneamente o navegador da prova e um aplicativo de respostas automáticas ou redes sociais para achar “colas”, de modo que concluem o teste em poucos minutos. “A Prova Paulista é entregue em cinco minutos... Ele está com uma aba na prova e outra na IA [Inteligência Artificial]”, narrou a Professora Gabriela. Esse comportamento indica que, quando a avaliação se torna apenas mais um evento performático digital, os estudantes

também passam a encará-la dessa maneira, e não como uma oportunidade de demonstrar seus conhecimentos.

A performatividade algorítmica revela finalidades alheias à aprendizagem quando os estudantes utilizam ferramentas de IA ou gabaritos divulgados para responder às questões, indicando que o que está em jogo não é a aprendizagem, mas o cumprimento de metas numéricas. Em outras palavras, docentes e estudantes aprendem a “jogar o jogo das plataformas”: o importante é clicar, registrar e entregar alguma atividade, desde que o sistema indique 100% de conclusão. Trata-se da objetificação dos indicadores em prejuízo da substância educativa.

Sob o prisma do referencial teórico, essa reorientação do trabalho docente aproxima-se do conceito de alienação tecnológica. O professor passa a se relacionar com suas atividades por meio de indicadores externos, perdendo, em alguma medida, o entendimento do porquê e para quem está ensinando. Torna-se refém de como e quanto fazer, segundo determinações da máquina. Há, ainda, uma fetichização dos dados: atribui-se um valor quase mágico aos números de desempenho, enquanto as relações concretas (professor-aluno) são esvaziadas de significado. A performatividade algorítmica combina o fetichismo da quantificação com a disciplina fabril: cada docente torna-se um operário vigiado por um “cronômetro digital”. Isso se aproxima da noção de autoridade racional-informacional mencionada por Maldonado e Jacomini (2025), segundo a qual aqueles que detêm os dados também concentram o poder de normatizar o trabalho.

É importante frisar que os professores, em suas narrativas, não negam a relevância de acompanhar o progresso dos alunos ou de planejar coletivamente. O que criticam é a forma hiperpadronizada e automatizada como essas ações foram implementadas, desconsiderando o diálogo pedagógico. Em essência, apontam a falta de humanidade do processo. Como resposta, os próprios docentes sugerem, de maneira explícita ou nas entrelinhas, a necessidade de recuperar a dimensão qualitativa do ensino. A Professora Bruna, por exemplo, afirmou, em outro momento dos encontros, não ser “totalmente contra” as tecnologias; pelo contrário, valoriza a possibilidade de apresentar vídeos e conteúdos multimídia, mas questiona o modo como essas tecnologias estão sendo impostas, sem critérios pedagógicos: “Eu não sou contra tirar [a tecnologia]. Eu acho muito legal ter a oportunidade de abrir no YouTube uma vida-obra de Machado de Assis e mostrar

para os alunos... Mas [tem de ver] a forma como isso está sendo imposto para a gente” (Professora Bruna, 9 out. 2025).

Bruna reconhece o potencial positivo das TDIC quando utilizadas de forma contextualizada e intencional pelo docente. Ela valoriza, por exemplo, o uso de um vídeo do YouTube para enriquecer o estudo de literatura, situação em que a tecnologia serve à estratégia pedagógica, e não o contrário. O problema reside na imposição, ou seja, quando as ferramentas deixam de ser meios flexíveis e se tornam fins em si, passando a ditar o formato das aulas. Essa distinção é crucial: de um lado, estão as tecnologias apropriadas criticamente; de outro, as tecnologias impostas administrativamente. A performatividade algorítmica insere-se claramente no segundo caso.

Desse modo, observamos que a performatividade algorítmica redefiniu o trabalho pedagógico dos professores da rede paulista ao introduzir novos critérios de sucesso e novas formas de controle. O docente passa a ser avaliado (e a se autoavaliar) não mais pela qualidade intrínseca de suas aulas ou pelo vínculo que estabelece com os alunos, mas pelo grau de cumprimento das demandas das plataformas. Esse deslocamento gera tensões e dilemas éticos, como a escolha entre seguir o *script* para atender às expectativas institucionais ou desviar-se dele em prol do que se julga mais adequado aos estudantes. As narrativas apontam um mal-estar difuso diante dessa situação, sugerindo que muitos docentes sentem seu trabalho desvirtuado. Entretanto, nas brechas desse controle, também surgem práticas de resistência e reinvenção, por meio das quais os docentes procuram recuperar sua intencionalidade e reorientar a tecnologia para finalidades mais humanas e educativas.

Subtração de espaços de formação crítica para o uso das tecnologias digitais

Ao discutirem as dificuldades enfrentadas com a plataformização e a performatividade algorítmica, os professores invariavelmente tocaram em outro ponto nevrálgico: a falta de preparação adequada para lidar criticamente com as TDIC no contexto escolar. Essa falta de preparação manifestou-se tanto no âmbito técnico quanto, principalmente, nos âmbitos pedagógico e crítico. Não houve uma formação continuada suficiente que capacitasse os docentes a integrar as ferramentas digitais de modo consciente, considerando seus potenciais e limites e as necessidades concretas da sala de

aula.

Historicamente, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo investiu em alguns programas de formação tecnológica. Entretanto, os professores avaliaram que essas formações foram insuficientes ou desconectadas da prática. Frequentemente, assumiram a forma de treinamentos pontuais, centrados no uso operacional de *softwares*, sem aprofundar discussões didáticas ou críticas. Além disso, muitas novidades foram implementadas sem qualquer formação prévia. A chegada abrupta do *Google Classroom* ou da SED, por exemplo, surpreendeu inúmeros docentes, que tiveram de aprender a utilizar essas ferramentas “na marra”, durante o próprio trabalho e em meio ao caos da pandemia. Essa contradição sugere que até os responsáveis pela formação (gestores e formadores oficiais) apresentam propostas incompatíveis: ao mesmo tempo que defendem metodologias ativas e inovação, engessam as práticas por meio das plataformas. A política de formação continuada carece, portanto, de coerência: espera-se que o docente seja criativo e autônomo, mas as condições oferecidas e as diretrizes impostas dificultam o exercício dessa criatividade.

Os professores relataram, ainda, que, durante a pandemia e no período posterior, grande parte do suporte oferecido se limitou a instruções sobre o funcionamento das plataformas, como tutoriais de “clique aqui, preencha ali”, sem que se abrissem espaços para a reflexão sobre quando, por que e até que ponto utilizar essas ferramentas. Uma das participantes, a Professora Adriana, comentou que “[...] a formação para usar as plataformas foi um PPT [*PowerPoint*], dizendo o que a gente já sabia; nada sobre estratégias para envolver os alunos ou sobre os perigos desses apps” (Professora Adriana, 28 out. 2024). Esse comentário expressa um sentimento comum: os cursos focaram no trivial e não abordaram questões de segurança de dados dos estudantes, privacidade, ética no uso da IA e combate à desinformação *online*.

Gonçalves, Vilaça e Tavares (2024) argumentam que a formação de professores na era digital deve abordar justamente esses aspectos reflexivos, preparando os docentes para ler o mundo digital e nele intervir de forma transformadora, e não apenas para dominar ferramentas. As narrativas indicam que essa dimensão reflexiva esteve ausente ou se mostrou ainda incipiente nas políticas formativas recentes da rede.

Outro indício da lacuna na formação crítica é o modo como vários professores

expressaram insegurança e ansiedade diante das TDIC. Bento (2024) observa que muitos educadores reconhecem a importância das tecnologias, mas se sentem inseguros ou despreparados para utilizá-las pedagogicamente. Nas narrativas, alguns participantes relataram que, durante o ensino remoto emergencial de 2020, não sabiam como engajar os estudantes nem adaptar as metodologias ao ambiente digital. Aprenderam por “tentativa e erro” e por meio de trocas informais entre colegas. Esse aprendizado colaborativo improvisado, embora valioso, evidencia a ausência de uma orientação institucional estruturada naquele momento crítico.

Ademais, nenhum dos professores relatou ter participado de formações que discutissem criticamente as dimensões política e social das tecnologias. Essas dimensões são cada vez mais reconhecidas como fundamentais para a educação contemporânea em contextos digitais, mas parecem não ter entrado no radar da formação oferecida pela rede. Consequentemente, os docentes sentiram-se “às cegas” diante de problemas como o *cyberbullying* em plataformas educacionais, a exposição da intimidade em atividades *online* e a dependência tecnológica dos alunos. Nesse sentido, a formação crítica consistiria justamente em abordar essas questões, capacitando os docentes a mediar o uso das tecnologias com consciência ética, a questionar as próprias ferramentas e não apenas a se adaptar a elas. Essa lacuna favorece a implementação das plataformas sem mediação adequada e amplia seus efeitos nocivos.

Assim, afirmamos que a falta de formação crítica aprofunda os problemas de autonomia e performatividade já discutidos. Sem embasamento teórico e metodológico, muitos professores acabaram naturalizando a perspectiva tecnocrática associada às plataformas, entendendo-as como inevitáveis ou como sinônimo de modernização, o que dificulta a resistência e a reinvenção. Os docentes que conseguiram reinventar suas práticas foram, por sua vez, justamente aqueles que, de forma autônoma, buscaram refletir criticamente, seja por meio de leituras próprias, de trocas em grupos de professores, seja pela experiência prática. Isso sugere que o investimento em uma formação continuada crítica poderia produzir impactos significativos, ao oferecer ferramentas conceituais e pedagógicas para que os docentes enfrentassem a plataformização de maneira consciente, escolhendo quando seguir suas determinações, quando adaptá-las e quando contestá-las.

Diante desse quadro, os professores manifestaram um desejo comum: “Precisamos de formação continuada de verdade, que nos ouça, que entenda nossa realidade”. A expressão “de verdade” denota a insatisfação com o modelo atual – burocrático e distante. Reivindicam-se espaços formativos dialógicos, como o próprio grupo colaborativo constituído nesta pesquisa. A experiência deste estudo reforça essa perspectiva, uma vez que os participantes afirmaram que o grupo foi, em si, formativo, pois lhes permitiu aprender uns com os outros e pensar coletivamente em estratégias.

A ausência de uma formação crítica e continuada deixou, portanto, os docentes vulneráveis diante da rápida expansão das tecnologias digitais. Sem uma preparação adequada, muitos se viram sobrecarregados, ansiosos e sem repertório para questionar ou adaptar as inovações. Essa situação facilitou a naturalização das práticas de controle e padronização, pois faltavam referências que permitissem imaginar alternativas. Entretanto, ao narrarem essas ausências, os próprios docentes já demonstram uma tomada de consciência acerca do problema. Esse movimento pode levá-los a elaborar estratégias de resistência e reinvenção, indicando caminhos para que, mesmo com pouca formação, exerçam sua agência e o fazer docente para enfrentar essas tensões.

Vigilância, controle e impactos sobre o fazer docente

A temática da vigilância apareceu transversalmente nas narrativas dos docentes, geralmente associada ao sentimento de pressão e controle no cotidiano de trabalho. A introdução das plataformas digitais na rede paulista veio acompanhada por uma infraestrutura de monitoramento que alcança diversas dimensões: presença em sala, cumprimento do planejamento, lançamento de notas e faltas e participação dos estudantes nas atividades *online*, entre outras. Esse aparato de vigilância digital alterou a dinâmica profissional e psicológica dos docentes.

Os participantes descreveram que a “liberdade concedida” pela Secretaria de Educação é apenas superficial, pois a conformidade é assegurada por mecanismos de vigilância. Diante do computador, cada docente tem consciência de que seus cliques e atrasos podem estar sendo registrados e avaliados por alguém em um escritório distante. O monitoramento constante gera ansiedade e autocensura. Nessa esteira, a vigilância produz um tipo de profissional alinhado às expectativas do sistema, pois induz os docentes

a se comportarem de maneira quase maquinal para evitar sanções ou constrangimentos. A gestão por indicadores também modificou as relações profissionais: coordenadores e diretores tornaram-se fiscais das plataformas, reduzindo o espaço de apoio pedagógico e formação docente.

Sob o ângulo teórico, podemos relacionar esse quadro à ideia de cultura de vigilância (Lyon, 2015). Nessa cultura, a confiança no profissional é substituída pela exigência de evidências documentais de que determinada ação foi realizada. Tudo precisa ser registrado, comprovado e quantificado. Em São Paulo, essa cultura assumiu feições digitais e passou a compor um ecossistema constituído por plataformas centralizadas, painéis de *Business Intelligence*, como o Super BI, e relatórios comparativos entre escolas. Lyon (2015) caracteriza esse fenômeno como parte da “sociedade de vigilância”, na qual as técnicas informacionais permitem a supervisão detalhada das populações, gerando comportamentos padronizados pelo medo da visibilidade.

Um efeito colateral desse cenário, apontado pelos docentes, é o estreitamento das trocas pedagógicas entre os pares. Eles observaram que, anteriormente, os docentes compartilhavam com frequência planos e atividades e discutiam estratégias nos horários de trabalho pedagógico coletivo. Atualmente, esses horários são, muitas vezes, ocupados por treinamentos sobre as plataformas ou por cobranças para alimentar o sistema. Além disso, cada docente, sobrecarregado pelas burocracias digitais, dispõe de menos tempo e disposição para conversar com os colegas sobre suas aulas. A vigilância e o controle fragmentam a comunidade docente, pois cada profissional passa a se ocupar da prestação de contas nas plataformas, em vez da construção coletiva das práticas pedagógicas. Paradoxalmente, algo anunciado como instrumento de modernização e integração (uma plataforma única) resulta em isolamento e silenciamento dos saberes locais.

A vigilância e o controle sobre o fazer docente atravessaram negativamente as condições de trabalho e a qualidade pedagógica, gerando sobrecarga, estresse e padronização excessiva. Contudo, mesmo nesse contexto adverso, os docentes demonstraram agência ao encontrar brechas e resistir, seja adaptando práticas em sala, seja denunciando problemas e buscando apoio mútuo. Essa tensão entre controle e autonomia negociada é dinâmica: o sistema aperta, os professores escapam por entre os dedos do controle total, o sistema tenta aperfeiçoar a vigilância, e assim sucessivamente.

Estratégias de resistência, reinvenção e apropriação crítica da tecnologia

Apesar de todas as dificuldades e dos constrangimentos relatados, as narrativas dos professores também revelaram inúmeros gestos de resistência e reinvenção no uso das tecnologias. Longe de adotarem uma postura passiva, vários participantes recorreram à criatividade, ao senso crítico e à solidariedade para se reapropriarem das ferramentas digitais e as utilizarem em favor de seus propósitos pedagógicos. Essas estratégias – algumas conscientes e planejadas, outras intuitivas e emergentes – configuram possibilidades de ação em um cenário aparentemente rígido de plataformação. Nesta subseção, destacamos algumas formas de resistência e apropriação crítica presentes nas narrativas.

Uma primeira estratégia foi a adaptação híbrida: integrar o analógico e o digital, de modo a mitigar as limitações de cada um. Alguns docentes narraram que não renunciaram a práticas tradicionais, como a leitura em livros físicos, a escrita à mão e os debates presenciais sem mediação tecnológica, mas as articularam às novidades digitais. A Professora Bruna, por exemplo, contou que, diante da imposição de *slides* e conteúdos padronizados, começou a modificar os materiais: “Eu acrescentava perguntas abertas, inseria exemplos locais, pulava partes menos relevantes e complementava com discussão oral”. Assim, embora aparentemente utilizasse o material “oficial”, na prática, resignificava-o de acordo com sua visão pedagógica.

Vários participantes também apontaram a importância de contextualizar criticamente o uso das tecnologias com os estudantes. Em vez de simplesmente aderirem às propostas do sistema, eles procuraram desenvolver neles uma postura reflexiva. Adriana, docente de Sociologia, descreveu que realizou com suas turmas um debate sobre a própria plataforma digital. Ela questionou: “Quem faz esses conteúdos?”, “Por que será que somos obrigados a usar isso?” e “O que acontece com nossos dados de uso?”. Segundo ela, a conversa foi instigante e levou os estudantes a perceberem a plataforma não como uma ferramenta neutra, mas como algo socialmente construído e questionável. Nesse caso, observamos o exercício de uma resistência discursiva: estímulo à consciência crítica dos estudantes para a utilização das tecnologias.

Um aspecto relevante das narrativas de reinvenção é que, apesar das críticas às plataformas impostas, nenhum dos professores adota uma postura ludista (de rejeição

total da tecnologia). Ao contrário, eles reconhecem suas potencialidades e procuram apropriar-se criativamente dessas possibilidades. Quando a tecnologia é colocada a serviço de uma intenção pedagógica, e não o contrário, os docentes mostram-se entusiasmados. São situações em que identificamos uma apropriação crítica das ferramentas tecnológicas: não há recusa da tecnologia, mas, sim, o domínio dela pelo educador, adaptando-a aos fins humanizadores da educação.

Essas estratégias de resistência e reinvenção articulam-se diretamente à teoria histórico-cultural, pois possibilitam produzir mediações alternativas. Se a mediação dominante é a algorítmica imposta, os docentes criam mediações contra-hegemônicas: reintroduzem a mediação cultural humana, constroem a coletiva e estimulam a crítica. Desse modo, reumanizam a prática pedagógica no contexto digital. Por meio de suas resistências, afirmam-se como intelectuais críticos e formadores de sujeitos igualmente críticos, e não como meros executores de tarefas.

Por fim, constatamos que, embora envolvidos em uma trama de pressões, os docentes não se configuram como sujeitos passivos. Eles aparecem como protagonistas capazes de interpretar as contradições do cotidiano digital e de agir sobre elas de maneira criativa. Suas narrativas evidenciam as tensões e os desafios da plataformização, mas também lançam luz sobre os saberes docentes em movimento, sobre a potência da reflexão compartilhada e sobre as brechas por meio das quais é possível imaginar e construir práticas pedagógicas mais libertadoras, mesmo no interior do sistema. Esses achados reforçam a importância de escutar e valorizar as vozes docentes na era digital, pois é nas micro-histórias narradas pelos participantes que encontramos tanto o diagnóstico dos problemas quanto as sementes das soluções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das narrativas dos docentes da rede estadual paulista e da articulação dessas vivências com o referencial teórico, este estudo evidenciou o profundo impacto da plataformização e da digitalização na prática docente contemporânea. Constatamos que a introdução massiva de plataformas digitais, sob uma lógica gerencialista e mercantil, redefiniu as condições de trabalho dos professores, frequentemente de modo adverso, ao provocar a redução da autonomia, a intensificação da vigilância e do controle, a

padronização de conteúdos e métodos e a exigência de uma performatividade algorítmica em detrimento da dimensão humana do ensino. O cotidiano pedagógico passou, assim, a ser atravessado por métricas, roteiros e algoritmos que pretendem otimizar o processo educacional, mas esvaziam o sentido da prática docente quando não são acompanhados de criticidade e flexibilidade.

Um ponto central da discussão foi a ausência de uma formação continuada crítica que prepare os docentes para esse novo cenário. Nossos interlocutores apontaram que não basta oferecer cursos técnicos sobre o uso das ferramentas; é fundamental criar espaços formativos de reflexão sobre por que e para que utilizar – ou não utilizar – determinadas tecnologias, considerando seus impactos sociais, culturais e éticos. Sem essa formação, muitos docentes sentem-se despreparados e inseguros, aderindo, por vezes, a uma implementação acrítica das plataformas ou, no extremo oposto, rejeitando-as totalmente, sem conseguir propor alternativas. A formação crítica deve fortalecer a autonomia do docente para que ele seja sujeito da inovação tecnológica, e não objeto passivo desse processo. Significa fomentar competências técnicas e, também, reflexivas, de modo que cada profissional possa adaptar e reinventar as TDIC conforme seu projeto pedagógico, em vez de simplesmente se ajustar a um roteiro pronto.

Os resultados também revelaram que há resistência e saberes insurgentes entre os docentes. Mesmo sem apoio institucional, os professores encontraram maneiras de contornar a prescrição algorítmica, humanizar o uso das plataformas e manter vivos os princípios pedagógicos nos quais acreditam. Essas estratégias de resistência, individuais ou coletivas, indicam caminhos para a transformação. Elas mostram que, apesar do cenário de vigilância e padronização, a escola continua sendo um “espaço de disputa” de sentidos e de projetos de educação. Se, por um lado, há um projeto neoliberal e tecnocrático em curso; por outro, há docentes dispostos a lhe contrapor um projeto humanizador e emancipatório de educação digital.

Outro ponto de reflexão diz respeito à escuta das vozes docentes na pesquisa e na elaboração de políticas. A metodologia narrativa adotada neste trabalho mostrou quanto são potentes as percepções dos professores sobre as mudanças em curso. Ouvir essas vozes é fundamental para que as inovações educacionais não sejam alheias à realidade escolar. Os docentes não apenas narraram problemas, mas também vislumbraram

soluções e expressaram valores educacionais que devem ser respeitados. Acolher esses saberes é essencial para reorientar a transformação digital da educação em uma perspectiva democrática e inclusiva.

Em síntese, a formação docente na era digital precisa ser repensada sob um viés crítico e social. A era das plataformas impõe desafios inéditos, mas também reforça a importância de princípios pedagógicos clássicos, como autonomia, diálogo, mediação cultural e compromisso com a humanização. Com base neste estudo, afirmamos que nenhuma tecnologia, por mais avançada que seja, substitui o docente reflexivo, engajado e sensível ao contexto. Pelo contrário, é esse profissional que atribui sentido às tecnologias em sala de aula, avaliando o que é válido, rejeitando o que é nocivo e, sobretudo, criando práticas a partir dos recursos disponíveis.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Thiago Borges de; FERREIRA, Luciana Haddad. Paradigma Indiciário: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e74451, p. 1-22, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.74451>. Acesso em: 22 jun. 2026.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **e-Currículo**, São Paulo, v. 21, e61619, p. 1-26, 2023. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e61619>. Acesso em: 22 jun. 2026.

BENTO, Eullir da Silva. Formação continuada de professores e tecnologias digitais: reflexões e desafios na prática de ensino. **Revista EDaPECI**, São Cristóvão, v. 24, n. 3, p. 39-47, 2024. DOI: <https://doi.org/10.29276/redapeci.2024.24.320873.39-47>. Acesso em: 22 jun. 2026.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GONÇALVES, Lilia Aparecida Costa; VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa; TAVARES, Kátia Cristina do Amaral. Cultura digital e educação. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, v. 18, n. 39, p. 418-433, 2024. DOI: <https://doi.org/10.47456/rctl.v18i39.43914>. Acesso em: 22 jun. 2026.

JACOMINI, Márcia Aparecida; GIROTTO, Eduardo Donizete; BARBOSA, Andreza; STOCO, Sergio. Educational policy in the São Paulo state network and quality of education under the New Public Management, 1995 to 2018. **Education Policy Analysis Archives**, [s. l.], v. 30, n. 27, p. 1-33, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6465>. Acesso em: 22 jun. 2026.

LEMOS, André. **A tecnologia é um vírus: pandemia e cultura digital**. Porto Alegre: Sulina, 2021.

LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LYON, David. **Surveillance after Snowden**. Cambridge: Polity, 2015.

MALDONADO, Luís Renato Silva; JACOMINI, Márcia Aparecida. Da secretaria escolar digital ao *business intelligence* total: plataformização na rede estadual paulista. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 41, e140507, p. 1-24, 2025. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol41n12025.140507>. Acesso em: 22 jun. 2026.

NEGROPONTE, Nicholas. **A vida digital**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural e a criança na perspectiva de L. S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

REIS, Denise Maria. Educação Plataformizada: novos contornos da Política Educacional do Estado de São Paulo. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 34, n. 78, p. 191-209, 2025. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2025.v34.n78.p191-209>. Acesso em: 22 jun. 2026.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Teoria e Método em Psicologia**. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NOTA SOBRE A AUTORIA

Vinícius Gabryel Piovesan Evaristo: Concepção do estudo, desenvolvimento da pesquisa, produção, organização e interpretação das narrativas, levantamento bibliográfico, redação da versão inicial do artigo e revisão e aprovação da versão final.

Luciana Haddad Ferreira: Concepção e supervisão da pesquisa, delineamento teórico-metodológico, interpretação das narrativas e da revisão crítica do manuscrito, revisão e aprovação da versão final.

REVISÃO DO ARTIGO

Janete Bridon – Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali).
Graduada em Letras Português pela Univali e em Letras Inglês pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

NOTA SOBRE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Durante o processo de produção deste artigo, foi utilizada a ferramenta *TurboScribe* na etapa de transcrição inicial dos registros de áudio que continham as narrativas dos participantes, com o propósito de converter os conteúdos orais em texto. As transcrições foram posteriormente revistas, corrigidas e textualizadas pelos autores, sendo inteiramente responsáveis pelo conteúdo aqui apresentado.

Recebido em: 09/01/2026

Parecer em: 28/05/2026

Aprovado em: 27/06/2026