

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

Analysis and Research

1



Mudanças paradigmáticas no currículo escolar e no trabalho docente no contexto das plataformas digitais

Cambios paradigmáticos en el currículo escolar y en el trabajo docente en el contexto de las plataformas digitales

Paradigmatic changes in the school curriculum and teaching work in the context of digital platforms

DOI: 10.5944/reec.50.2026.45308

Márcia Aparecida Jacomini*; **Leonardo Crochik****;
Nora Krawczyk***; **Luís Renato Silva Maldonado******

Recibido: **9 de mayo de 2025**
Aceptado: **6 de noviembre de 2025**

*MÁRCIA APARECIDA JACOMINI: Universidade Federal de São Paulo. **Datos de contacto:** e-mail: jacominimarcia@gmail.com

LEONARDO CROCHIK: Instituto Federal de São Paulo. Doutor em Ensino de Ciências pelos Instituto de Física e Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professor Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP. Área de pesquisa prioritária: Formação de Professores de Física. **Datos de contacto: ORCID: 0000-0003-3731-9560s, e-mail: crochik@ifsp.edu.br

***NORA KRAWCZYK: Universidade Estadual de Campinas. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp/Brasil e pós-doutorado na Maryland University – EUA. Professora Associada e Coordenadora de Pesquisa e Divulgação Científica na Faculdade de Educação/ Unicamp. Possui Bolsa Produtividade pelo CNPq e é membro do Grupo de Pesquisa Política, Educação e Sociedade – GPPES/Unicamp/CNPq. Área de pesquisa prioritária: Sociologia e política educacional, ensino médio. **Datos de contacto:** ORCID: 0000-0001-9184-2497, e-mail: norak@unicamp.br

****LUÍS RENATO SILVA MALDONADO: Secretaria de Educação de Carapicuíba, SP. Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Paulo, Unifesp – Brasil, com estágio de pesquisa na Universitat de València (Espanha). Área de pesquisa prioritária: Políticas Educacionais, Currículo e Gestão Escolar. **Datos de contacto:** ORCID: 0000-0002-1233-7570, e-mail: lrsmaldonado@unifesp.br

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar, de forma articulada, os conteúdos digitais e suas implicações no currículo escolar e no trabalho docente, tomando como referência a rede de ensino do estado de São Paulo, Brasil. Para tal, analisamos os dados de estudo documental e de pesquisa-ação desenvolvida em sete escolas da referida rede. A análise documental e os dados da pesquisa-ação sugerem que há uma mudança paradigmática no papel da escola que se encontra num processo de distanciamento e de desvalorização do conhecimento científico. Observou-se também que as tecnologias digitais facilitam o controle do trabalho pedagógico-educacional. Articulada à infraestrutura proporcionada pelas plataformas, há um conjunto de conteúdos que corroboram a formação de subjetividades resilientes, acríticas, com vocação empreendedora. Por outro lado, a existência de contradições na escola, local de disputa permanente de hegemonias, tensiona o prescrito, subverte o dito e por vezes faz o proibido.

Palavras-chave: Política Educacional; Currículo; Trabalho Docente; Brasil.

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar, de manera articulada, los contenidos digitales y sus implicaciones en el currículo escolar y en el trabajo docente, tomando como referencia el sistema de enseñanza estatal de São Paulo, Brasil. Para ello, analizamos documentos oficiales y los datos de investigación-acción desarrollados en siete escuelas. El análisis documental y los datos de la investigación-acción indican la existencia de un cambio paradigmático en el papel de la escuela, que se encuentra en un proceso de distanciamiento y desvalorización del conocimiento científico. También se observó que las tecnologías digitales facilitan el control del trabajo pedagógico-educativo. Articulada con la infraestructura proporcionada por las plataformas, hay un conjunto de contenidos que contribuyen a la formación de subjetividades resilientes, acríticas, con vocación emprendedora. Por otro lado, la existencia de contradicciones en la escuela, lugar de disputa permanente de hegemonías, tensiona lo prescrito, subvierte lo dicho y, a veces, hace lo prohibido.

Palabras clave: Política de la Educación; Currículum; Trabajo Docente; Brasil.

Abstract

This article aimed to analyze, in an integrated way, digital content and its implications for the school curriculum and teaching work, using the São Paulo state education network in Brazil as a reference. To this end, we analyzed data from documentary and action research and conducted in seven schools within this network. The data suggest that there is a paradigmatic change in the role of the school, which is undergoing a process of distancing from and devaluation of scientific knowledge. It was also observed that digital technologies facilitate the control of pedagogical-educational work. Aligned with the infrastructure provided by the platforms, there is a set of content that contributes to the formation of resilient, uncritical subjectivities, with an entrepreneurial vocation. On the other hand, the existence of contradictions within the school, a place of ongoing struggle for hegemony, challenges the prescribed, subverts what is said, and sometimes does the forbidden.

Keywords: Educational Policy; Curriculum; Teaching Work; Brazil.

1. Introdução

O neoliberalismo no Brasil consolidou-se ao longo da década de 1990 como uma estratégia de dominação da classe burguesa e de seus aliados sob influência dos pressupostos neoliberais que se afirmaram em diversas partes do mundo ocidental. Um marco desse período no Brasil foi a ampla reforma do aparelho do Estado¹, baseada no modelo da Nova Gestão Pública, orientada por interesses do capital financeiro internacional e nacional, que influenciou de maneira decisiva a conformação das políticas educacionais (Peroni, 2013).

Neste primeiro quartel do século XXI, forças conservadoras vêm ocupando de forma significativa os espaços democráticos, empenhando-se na construção de uma hegemonia política e cultural de viés conservador e ultraliberal.

Em 2017, no governo do presidente Michel Temer, após impedimento de Dilma Rousseff, num processo político sem bases legais, foi aprovada, com forte protagonismo do empresariado, a Lei n. 13.415/2017, reforma sistêmica do ensino médio, promovendo processos de privatização da educação, de adoção de parcerias público-privadas e do Ensino a Distância (EaD), além de ter fortalecido a presença das empresas de tecnologia educacional (EdTechs) no espaço público escolar.

A reforma consubstancializada nas Leis n. 13.415/2017 e n. 14.945/2024 combinou a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fortemente centralizada e homogeneizadora, e ações de desregulamentação do ensino e da gestão educacional com a implementação de itinerários formativos para os estudantes, definidos pelas redes públicas de ensino e pelas escolas privadas, com base no que foi estabelecido na referida reforma e na resolução do Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CEB n. 2, de 13 de novembro de 2024). Este processo de flexibilização favoreceu a expansão da oferta de serviços privados nas redes públicas de ensino em todo o país (Silva, 2023).

A emergência e rápida expansão na última década do uso de plataformas digitais no âmbito da economia, do trabalho e, recentemente, na educação, está promovendo importantes mudanças no mundo do trabalho e na sociabilidade. Mudanças que tendem a permanecer e aprofundar-se, pois, como afirmou a fundação Telefônica Vivo, a “plataformização da educação chegou para ficar” (“Plataformização da educação”, 2022). Nesse ínterim, torna-se cada vez mais imprescindível compreender em profundidade as novas configurações do trabalho escolar mediado por plataformas digitais, as relações institucionais que elas engendram e sua relação com a produção de novas desigualdades educacionais.

As plataformas digitais expandiram-se para diversos setores da economia. Além do transporte, passaram a integrar também os sistemas financeiro e jurídico, a área da saúde, a educação, entre outros. Esse processo tem mobilizado trabalhadores com distintos perfis sociais, níveis de escolaridade e formações profissionais. São significativos os estudos em perspectivas sociológica e jurídica sobre o significado das plataformas digitais nos processos de reestruturação produtiva, nas novas relações de trabalho e formas de acumulação de capital, conforme descrito em livro organizado por Ricardo Antunes (Antunes, 2023).

Assim, fortaleceu-se, no Brasil, um mercado que impulsionou o surgimento e a expansão de novas formas de negócio entre empresas de tecnologia e o setor público estatal. Em 2020, havia 556 EdTechs no país (Associação Brasileira de Startups, Centro

¹ A Reforma do Estado foi realizada no governo de Fernando Henrique Cardoso, sob a coordenação do ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira.

de Inovação Para a Educação Brasileira, 2020), e, em 2022, eram 813 Edtechs ativas (Associação Brasileira de Startups, Centro de Inovação Para a Educação Brasileira, 2022), um crescimento de 44%. A maioria é composta por micro e pequenas empresas, as quais se concentram na região Sudeste do país. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Mundial (BM) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) atuam como agentes catalisadores de processos emergentes de privatização educacional mediados pelas tecnologias digitais por meio de uma forte promoção dessas empresas e incentivo financeiro (OCDE, 2020a, 2020b; Saura, Cancela e Parcerisa, 2025).

No contexto da economia global, a acumulação de capital passou a depender da capacidade de inovação e de estruturas que promovam a criação e difusão de conhecimentos (Laval, 2019). A globalização fortaleceu a educação como fator de atração de capitais, tornando-se um elemento estratégico nas políticas empresariais e governamentais, além de um indicador de competitividade entre países na disputa econômica. Os sistemas educacionais são desafiados a enfrentar as desigualdades sociais, agravadas pela reestruturação produtiva e pela consolidação da informação e do conhecimento como ferramentas de poder, orientadas pelo uso das tecnologias (Delors *et al.*, 1996; Antunes, 1995).

As diferentes formas de qualificar o capitalismo na fase atual: capitalismo de Plataforma (Srnicek, 2022), capitalismo de vigilância (Zuboff, 2019), capitalismo na era digital (Saura, 2025) alertam, numa perspectiva crítica, para as dramáticas consequências do uso do desenvolvimento tecnológico a serviço do capital.

Nick Srnicek (2016) introduziu o conceito de “capitalismo de plataforma” com o objetivo de descrever e analisar uma sociedade cada vez mais atravessada, estruturada e gerida por tecnologias digitais, pela extração e processamento massivo de dados, bem como pela crescente dependência de infraestruturas informacionais. Essas infraestruturas informacionais, assim como os mecanismos de controle denunciados nas análises do capitalismo de vigilância, permitem influenciar comportamentos e expectativas sociais e educativas, alimentados pelo discurso fetichizado acerca da inovação tecnológica (Van Dijck & Poell, 2018).

Essas profundas transformações manifestam-se, atualmente, na escolarização das classes trabalhadoras, cujas mudanças não se restringem à formação profissional, mas também afetam as formas de sociabilidade, de cultura e lazer, produzindo novas subjetividades subsumidas à racionalidade neoliberal.

A transformação digital da educação escolar impacta o trabalho docente, padronizando o processo educativo, em benefício das grandes corporações de tecnologia. Com o uso intensivo de inteligência artificial e da extração massiva de dados, as plataformas digitais tornam-se sujeitos anônimos de poder, exercendo influência significativa - e muitas vezes incontornável - sobre os mecanismos de monitoramento do trabalho docente.

Nos últimos trinta anos, os processos de mercadorização e mercadificação, analisados por Harvey (2004) como mecanismos de acumulação por espoliação têm marcado a educação, moldado as práticas sociais e transformado a educação pública em mercadoria orientada em seu valor de troca. Esse movimento enfraquece ainda mais a capacidade da escola pública de sustentar um projeto crítico, evidenciando tendências regressivas da luta por uma educação transformadora.

Esses processos tornam-se ainda mais complexos com a atuação de grandes corporações de tecnologia digital voltadas à educação com uso de inteligência artificial. Suas soluções são rapidamente adaptadas e distribuídas internacionalmente, assumindo a forma

de softwares educacionais padronizados e criando princípios e processos de gestão global. Essas empresas apresentam suas ferramentas como promessas de progresso educacional, avanço civilizatório e fortalecimento da democracia. No entanto, essas narrativas frequentemente carecem de comprovação empírica e alimentam uma visão quase mítica da tecnologia no imaginário coletivo, que também se reflete em diretrizes e documentos oficiais, tanto em instâncias internacionais quanto em políticas públicas nacionais.

A digitalização da educação implica ainda em mudanças nas práticas pedagógicas, na gestão escolar e na relação entre professores e estudantes. Podemos afirmar que se trata de um processo que envolve um conjunto de apropriações de capacidades, relações sociais, conhecimentos e hábitos das escolas de forma predatória. Assim, tornam-se cada vez mais necessárias pesquisas que aprofundem a compreensão de como esse processo se manifesta no cotidiano escolar, de modo a potencializar análises críticas e resistências à forma como as tecnologias digitais estão adentrando os espaços escolares e promovendo o que podemos denominar de mudanças paradigmáticas na educação.

Este artigo integra esses esforços e tem como objetivo analisar, de forma articulada, os conteúdos digitais e suas implicações no currículo escolar e no trabalho docente, tomando como referência a experiência das plataformas digitais na rede de ensino do estado de São Paulo. Está organizado em duas seções, além desta introdução e das conclusões. Na primeira, é descrito o percurso metodológico da pesquisa, seguida de análises de como esse processo expressa-se na rede estadual paulista e suas implicações no currículo escolar e no trabalho docente.

2. Metodologia

Para discutir como a digitalização e a plataformização da educação está mudando o currículo escolar e o trabalho docente, além do estudo documental (Cellard, 2014, Evangelista, 2012) e bibliográfico sobre a temática, utilizamos dados de pesquisa-ação² (Thiollent, 2000; Barbier, 2007) realizada em sete escolas de educação básica da rede estadual paulista, que atendem a estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio³, localizadas em diferentes regiões da grande São Paulo. Considerando que o processo de digitalização e plataformização na rede paulista de ensino articulou-se e foi potencializado pela reforma do ensino médio, o foco das análises serão os dados relativos a essa etapa da educação básica.

Os dados foram coletados por meio de registros de observação nas escolas, reuniões com equipes gestoras e professores (caderno de campo), material didático-pedagógico produzido pela pesquisa, questionários aplicados aos estudantes do ensino médio e grupos focais realizados com parte desse mesmo grupo de estudantes. Acompanhamos, em seis escolas que oferecem ensino médio, uma coorte que passou pela implementação da reforma do primeiro ao terceiro ano do ensino médio. Questionários anuais foram aplicados a essas turmas quando estavam no segundo e no terceiro anos, respondidos por 621 e 709 estudantes, respectivamente, e realizaram-se dez grupos focais, com estudantes sorteados dessas turmas em cada escola, totalizando 60 participantes. Os dados

² Pesquisa-ação intitulada

³ No Brasil, a educação básica compreende a educação infantil (0 aos 5 anos), os anos iniciais do ensino fundamental (6 aos 10 anos), os anos finais do ensino fundamental (11 aos 14 anos) e o ensino médio (15 aos 17 anos). As redes estaduais de ensino são responsáveis pelo atendimento do ensino médio e dividem o atendimento do ensino fundamental com as redes municipais de ensino.

dos questionários tiveram tratamento estatístico com auxílio de planilha eletrônica. Os grupos focais foram transcritos e o conteúdo foi organizado em categorias temáticas que emergiram do material coletado, conforme Bardin (1995).

Ademais, no contexto da pesquisa-ação, fizemos análises críticas das propostas pedagógicas produzidas pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (Seduc-SP) para 15 componentes curriculares, criados para os itinerários formativos em 2024 e 2025: Educação Financeira, Inglês, Tecnologia e Robótica/Programação, Projeto de Vida, Aceleração para o Vestibular, Redação e Leitura, Empreendedorismo, Biotecnologia, Química Aplicada, Arte e Mídias Digitais, Liderança, Oratória, Geopolítica, Filosofia e Sociedade Moderna, Orientação de Estudos de Matemática e Orientação de Estudos de Língua Portuguesa (Grupo Escola Pública e Democracia, 2025). Como veremos ao longo do artigo, a criação e implementação desses componentes foi centralizada, por meio de aulas em formato de slides e o uso de plataformas digitais. A análise crítica desse material, realizada por pesquisadores das universidades, docentes, direção e coordenação pedagógica das escolas, no contexto da pesquisa-ação, é fundamental para a discussão que se segue.

3. Digitalização e plataformas na rede estadual paulista: mudanças paradigmáticas no currículo escolar e no trabalho docente

A rede estadual de ensino paulista é a maior do país, com 3.672.009⁴ estudantes matriculados na educação básica, dos quais, 1.530.943 estavam matriculados no ensino médio no ano de 2023⁵. No que se refere ao número de professores, em fevereiro de 2025, 196.744 docentes atuavam na rede estadual de ensino paulista⁶.

No início dos anos 2000, a Seduc-SP iniciou um processo de adoção de sistemas de informação para a gestão da rede de ensino: a Gestão Dinâmica da Administração Escolar, criada em 2002, visava, por meio de um sistema integrado de informações, agilizar e integrar os dados administrativos e gerenciais da Secretaria de Educação (São Paulo, 2002). Dessa forma, os sistemas de informação foram ampliados e aperfeiçoados visando à gestão da rede de ensino, mas foi a partir de 2020, impulsionada pela pandemia de Covid-19 e pela reforma do ensino médio, que a Seduc-SP passou a adotar materiais e plataformas digitais na realização do processo de ensino e de aprendizagem. Esse movimento, que se expressa de forma desigual e combinada em diversos sistemas de ensino de diferentes países, está produzindo profundas mudanças nos processos educativos escolares e no trabalho docente.

No caso paulista, a eleição de Tarcísio de Freitas, com uma pauta política de extrema direita, e a nomeação de Renato Feder⁷ como Secretário de Educação para a gestão

4 Censo Escolar. Recuperado de <https://app.powerbi.com/w?r=eyJrIjojN2ViNDJNDEtMTMoOCooZmFhLWlyZWYtZjI1YjUoNzQzMTJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMTNGIxZSo5NzhmLWVhNGMwNzcoMzRiZiJ9>. Este número corresponde a 36,43% do total de matrículas da educação básica no estado de São Paulo.

5 Os dados do censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do ano de 2024 ainda não estavam consolidados no momento da escrita do artigo.

6 Recuperado de <https://dados.educacao.sp.gov.br/dataset/servidores-ativos-por-unidade>

7 Renato Feder é um empresário da área de tecnologia, acionista e CEO da Multilaser no período de 2003 a 2018. A Multilaser é uma empresa de capital aberto brasileira que atua no segmento de eletroeletrônicos e informática. Na gestão de governos estaduais (2019-2022), Renato Feder foi Secretário de Educação do estado do Paraná, onde implantou uma política de plataformas digitais de educação.

2023-2026, impôs uma aceleração na adoção de materiais e plataformas digitais tanto para a gestão da rede, com a finalidade precípua de controlar a realização de metas estabelecidas pela Seduc-SP e aplicar punições aos profissionais que não as alcançarem (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2024), como para a realização do trabalho pedagógico, com foco em aulas-slide, elaboradas de forma centralizada, e o uso de plataformas educativas, cujos conteúdos e procedimentos de ensino são estabelecidos e organizados, em sua maioria, por empresas privadas alheias ao campo da educação (Grupo Escola Pública e Democracia; Rede Escola Pública e Universidade, 2025).

3.1. Mudanças e controle do trabalho docente

Durante o ano de 2024, os estudantes do ensino médio não tiveram acesso a nenhum material didático impresso. Todo o material pedagógico foi disponibilizado a eles e aos docentes no formato digital, on-line. Os 26 componentes curriculares⁸ Os cursos oferecidos tiveram sua programação aula a aula estabelecida por aulas-slide e/ou plataformas educacionais, e grande parte das atividades, por isso, precisava ser realizada necessariamente por meio de equipamentos digitais, como computadores, tablets ou os próprios smartphones dos estudantes.

Para garantir a efetiva implementação dessa política, a Seduc-SP estruturou um complexo sistema de punições e recompensas, que abrange diferentes níveis da comunidade escolar. No caso dos estudantes, o acesso às plataformas é constantemente monitorado; eles recebem estímulos imediatos das ferramentas digitais, mas também são ameaçados com a possibilidade de reprovação caso não acessem as plataformas e não realizem as atividades propostas. Entre os professores, a já conhecida política de bonificação salarial - baseada no desempenho dos estudantes em avaliações de larga escala - passou a ser complementada por ameaças de processos administrativos e até de exoneração, caso os docentes deixem de utilizar as plataformas conforme previsto. No nível da gestão, diretores escolares e supervisores de ensino são submetidos a mecanismos de premiação simbólica, como a atribuição de medalhas, com base no desempenho monitorado das escolas. Ao mesmo tempo, são pressionados por possíveis sanções - incluindo a destituição do cargo -, caso as metas de acesso às plataformas não sejam alcançadas (Grupo Escola Pública e Democracia; Rede Escola Pública e Universidade, 2025).

No contexto da pesquisa-ação, os diretores e a coordenação pedagógica das escolas, que fazem parte da pesquisa, foram unânimes ao identificar uma inflexão de políticas que tolhia a autonomia pedagógica das escolas e eram muito difíceis de contornar, devido ao risco iminente de intervenção nas escolas e cessação dos diretores⁹. Israel (2024) nota

8 Desde a Resolução SE 66/2019 (2019), a Seduc-SP substituiu o termo disciplinas por componentes curriculares, considerando que este termo é mais abrangente e envolve habilidades, competências, disciplina e conteúdo. No ano de 2024, as componentes curriculares oferecidas estavam divididas em 12 componentes de Formação Geral Básica, cinco componentes vinculadas a um Itinerário Formativo Global, cinco componentes vinculadas ao Itinerário Formativo de Linguagens e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e quatro vinculadas ao Itinerário de Matemática e Ciências da Natureza. Tal organização visava atender ao estabelecido nas Leis n. 13.415/2017 e n. 14.945/2024, segundo as quais a matriz curricular do ensino médio deve ser composta por disciplinas da Base Nacional Curricular Comum, de formação geral básica, e a itinerários formativos, de acordo com a escolha dos estudantes. No caso paulista, entretanto, tanto os componentes de formação geral básica como o itinerário formativo global eram obrigatórios a todos os estudantes.

9 A resolução Seduc-SP 38/2024 estabelece, como critério de avaliação de diretores escolares, os “indicadores presentes no painel de dados de avaliação educacional Super BI, disponibilizado no Painel Escola Total”. Tal painel é composto pelos seguintes indicadores: Aluno Presente, Professor Presente, Plataformas, Formação, Apoio Presencial, Saresp e Ajustes de Desigualdade (Grupo Escola Pública e Democracia; Rede

o caráter neobehaviorista que essa perspectiva de vigilância total gamificada incorpora, tão bem traduzida na seguinte declaração do Secretário de educação Renato Feder: “Sim, eu tenho os dados de cada estudante. Com o BI, o suor do aluno pinga na tela do meu computador” (Feder, 2023, p. 120).

As aulas-slide¹⁰ orientaram, em 2024, o trabalho de 24 componentes curriculares, constituindo o material básico, de uso obrigatório pelos docentes desses componentes. Embora possam, em princípio, ser editados pelos professores, os conteúdos dos slides são avaliados diretamente por meio de diversas plataformas e da Prova Paulista, avaliação em larga escala realizada bimestralmente pela Seduc-SP, na qual o desempenho dos estudantes é considerado para a atribuição de notas às escolas.

Diante disso, restaria ao professor a possibilidade de acrescentar conteúdo, o que também é pouco viável, já que, na maioria dos casos, há um conteúdo excessivo para ser desenvolvido em cada aula-slide e o número de aulas-slide é significativamente maior do que o número de aulas previsto no calendário escolar. Soma-se a isso as extensas jornadas de trabalho dos professores (Barbosa, Fernandes, Cunha, & Aguiar, 2021; Moriconi, Gimenes, & Leme, 2021) e o fato de que o conjunto de slides é disponibilizado aos docentes com pouca ou nenhuma antecedência com relação ao início efetivo de cada período letivo. Assim, podemos concluir que o docente não apenas carece de condições concretas para modificar os slides disponibilizados, como também enfrenta dificuldades para apropriar-se adequadamente do conteúdo e da proposta didática associada a cada aula que lhe cabe ministrar.

Ao analisarmos o conteúdo das aulas-slide, observamos uma distinção entre os componentes curriculares vinculados às disciplinas científicas, de formação geral básica, e aqueles pertencentes aos itinerários formativos. Estes últimos, como detalharemos adiante, frequentemente abordam conteúdos não científicos, alheios à formação acadêmica dos docentes. No primeiro caso, apesar das limitações já mencionadas, os professores ainda conseguem lidar com os conteúdos propostos a partir de uma posição de domínio do saber. No segundo, entretanto, os materiais apresentados muitas vezes não estabelecem qualquer diálogo com a formação docente, o que compromete sua mediação pedagógica. Esse fato não passa despercebido, como expresso no depoimento de um estudante: *Porque em português, matemática geralmente os professores sabem o que eles estão falando. E no itinerário não, eles falam, mas eles não têm muita convicção daquilo que eles estão falando* (Estudante do 2º ano do ensino médio, grupo focal).

Além dos slides-aula, o controle do trabalho docente e discente também se dá via plataformas digitais. Em 2024, a Tarefa SP foi vinculada a 13 componentes curriculares, gerando automaticamente exercícios relacionados às aulas-slide. O professor não pode editar essas atividades, que são enviadas aos estudantes assim que o código da aula é registrado no diário de classe *online*. Isso impede a inclusão de exercícios adequados à realidade da turma, eliminando qualquer autonomia docente sobre as atividades de reforço.

Uma série de outras plataformas educacionais integra o sistema. Oito componentes curriculares utilizam plataformas específicas, seja em complementação às aulas-slide ou conduzindo integralmente o desenvolvimento do componente. A Figura 1 mostra a tela de acesso de um docente às plataformas digitais no mês de março de 2025¹¹.

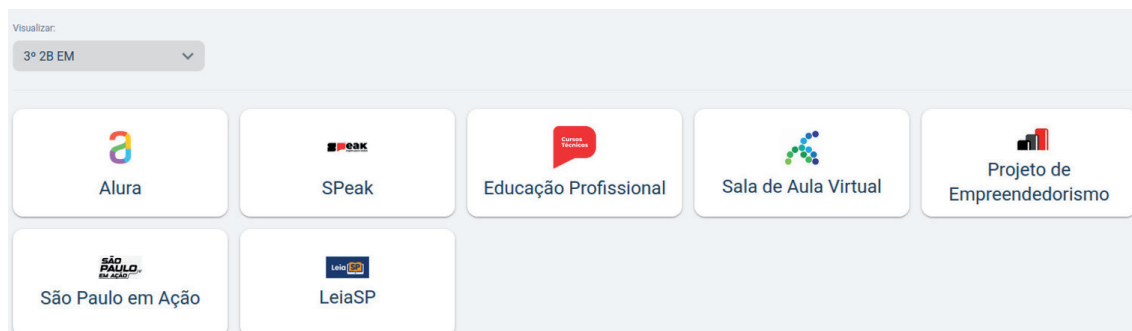
Escola Pública e Universidade, 2025). Diretores com nota final “insatisfatória” estão sujeitos à remoção do cargo. Desde 2024, 225 diretores, de 222 escolas diferentes da Rede Estadual Paulista foram destituídos de seus cargos, sob a justificativa de avaliação insatisfatória (Grupo Escola Pública e Democracia; Rede Escola Pública e Universidade, 2025b).

10 Este material é disponibilizado a cada bimestre aos professores por meio do Centro de Mídias de São Paulo. <https://repositorio.educacao.sp.gov.br>

11 As plataformas específicas a que cada docente tem acesso dependem dos componentes que lhe são atribuídas. Não há um acesso público e geral ao conteúdo das plataformas.

Figura 1

Plataformas utilizadas por professores para ministrar as aulas



Nota. Fonte: Site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Em particular, os componentes Tecnologia e Robótica e Aceleração para o Vestibular foram, em 2024, ministrados integralmente por meio das plataformas Alura e Me Salva, ambas pertencentes a empresas privadas. A ação docente, nesses casos, ficava geralmente restrita a encaminhar os estudantes às atividades nas plataformas, uma vez que a interação prevista é direta e individual entre cada estudante e a plataforma digital, repleta de videoaulas, exercícios e tarefas.

No entanto, os dados da pesquisa-ação revelaram uma realidade mais complexa, marcada por estratégias de mediação que tensionam esse modelo. No componente de Tecnologia e Robótica, por exemplo, o professor de uma das escolas participantes identificou sérias dificuldades dos estudantes na utilização da plataforma - desde a digitalização básica até o login, devido à falta de familiaridade com o ambiente digital. Diante da insatisfação da turma e da complexidade excessiva das tarefas propostas, o docente deliberadamente contornou o uso direto da plataforma, projetando sua própria tela e executando as atividades no computador pessoal, enquanto os alunos apenas copiavam os procedimentos em seus dispositivos. Essa adaptação, que desvia da proposta original de uso da plataforma, resultou em uma taxa de entrega de atividades de 85% da turma, evidenciando, ao mesmo tempo, os limites do modelo tecnocrático e a agência docente frente às imposições sistêmicas (Paro, 2018).

O componente curricular Aceleração para o Vestibular ilustra de forma exemplar a relação dos estudantes com as plataformas e sua baixa efetividade no processo de aprendizagem. A ferramenta oferecia conteúdos de diversas disciplinas em vídeo ou texto, seguidos de exercícios. Frequentemente, os alunos realizavam as atividades sem assistir aos vídeos ou ler os textos, adotando estratégias alternativas: um deles testava as respostas por tentativa e erro e, ao descobrir a correta, todos replicavam, seguindo para a próxima questão. O componente podia ser ministrado por docentes licenciados em qualquer área da formação geral básica, embora os exercícios abrangessem todas as disciplinas cobradas nos exames de ingresso ao ensino superior. Assim, além de pouco contribuir para a aprendizagem, a plataforma reforçava a descaracterização da docência, limitando o papel do professor a cobrar o acesso e o cumprimento das tarefas - ações que serviam, sobretudo, para garantir índices positivos de uso da plataforma pela escola.

No ano de 2025, observou-se uma ligeira diminuição no uso das plataformas. A desaprovação dos estudantes ao sistema foi evidente, repercutindo em jornais e redes sociais¹². Conforme verificado em questionário aplicado no contexto da pesquisa-ação

¹² “Entenda a ‘greve’ de professores de São Paulo contra plataformas impostas por Tarcísio e Feder”

aos estudantes que cursaram o terceiro ano do ensino médio em 2024, 78% classificaram a experiência com as plataformas digitais como ruim ou horrível e 71% consideraram que elas tiveram um efeito negativo nas aulas e na formação. Além disso, os efeitos nocivos do uso precoce de *smartphones* por crianças e adolescentes levou à aprovação das Leis n. 18.058/2024 (estadual – SP) e n. 15.100/2025 (federal), que proíbem o uso de celulares em estabelecimentos da educação básica, em franca contradição com a política de plataformas digitais promovida pela Seduc-SP.

Diante da experiência negativa com o excesso de material digital no ano de 2024, em 2025, a Seduc-SP distribuiu apostilas impressas aos estudantes, reproduzindo o conteúdo bimestral das aulas-slide e exercícios para seis componentes curriculares da formação geral básica e dois componentes dos itinerários formativos.

As mudanças observadas entre 2024 e 2025 evidenciam os impasses do processo de digitalização da educação. O componente Aceleração para o Vestibular foi extinto, enquanto o componente Tecnologia e Robótica passou a se chamar Programação¹³, numa admissão implícita de que o conteúdo oferecido pela plataforma Alura não abordava sistemas de automação, limitando-se a uma introdução à lógica de programação.

Observa-se também uma preocupação crescente em produzir materiais de orientação para os docentes, reconhecendo, ainda que de forma implícita, a ineficácia das tentativas de excluir sua mediação. No caso do componente Redação e Leitura, foram elaborados slides com instruções detalhadas sobre o papel do professor na mediação das plataformas LeiaSP e Redação Paulista - desde o incentivo à produção de esboços em caderno e posterior digitação na plataforma, até o acompanhamento do processo de correção automatizada das redações, realizado por inteligência artificial.

Apesar de mudanças pontuais, a lógica de controle estrito - ou mesmo de supressão da atuação docente - permanece predominante e, em alguns casos, foi intensificada em 2025. No ensino médio noturno, por exemplo, diante da necessidade de ampliar a carga horária conforme a Lei n. 13.415/2017, a Seduc-SP, valendo-se da experiência com o ensino remoto emergencial durante a pandemia de Covid-19, adotou aulas remotas para atividades realizadas fora do espaço escolar. Esse modelo, já problemático desde 2024 devido às dificuldades de acesso dos estudantes, agravou-se em 2025: em vez de atribuir essas aulas com horários definidos, os docentes passaram a ser responsáveis apenas por cobrar a realização das atividades online, sem tempo reservado para isso. Para cumprir essa tarefa, precisavam abordar os alunos nos corredores ou durante outras aulas, evidenciando a precarização e desorganização do processo.

3.2. Padronização e controle do currículo escolar

São múltiplas as implicações dessa hiperpadronização de conteúdos e práticas pedagógicas em uma rede do porte da estadual paulista. Gostaríamos de destacar, no que segue, como esse sistema de controle tem sido utilizado para impor certos conteúdos que não se relacionam à formação curricular dos docentes que atuam na rede. Sob uma

Recuperado de <https://www.cartacapital.com.br/educacao/entenda-a-greve-de-professores-de-sao-paulo-contra-plataformas-impostas-por-tarcisio-e-feder/>; “SP: comunidade escolar critica imposição de uso de plataforma digital”. Recuperado de <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-05/sp-comunidade-escolar-reclama-de-imposicao-de-plataforma-digital>

¹³ No período de 2000 a 2025, o ensino médio paulista passou por seis diferentes matrizes curriculares. Embora tenha mudado o nome de Tecnologia e Robótica (2024) para Programação (2025), o conteúdo e a plataforma são os mesmos, indicando a forma arbitrária como a Seduc-SP cria e estabelece conteúdo para as componentes curriculares dos itinerários formativos.

perspectiva neoliberal, componentes curriculares de ensino médio tais como Projeto de Vida, Liderança, Educação Financeira, Oratória e Empreendedorismo se alinham às necessidades do mercado.

Expomos, a seguir, a análise de dois componentes curriculares, Liderança e Educação Financeira (Grupo Escola Pública e Democracia, 2025), com o objetivo de exemplificar como vem ocorrendo a mudança no currículo escolar, no contexto mais amplo da racionalidade neoliberal (Dardot & Laval, 2016; Harvey, 2014) e da crescente inserção das plataformas digitais na educação.

O componente curricular Liderança é um dos cinco componentes¹⁴ do itinerário formativo Linguagens e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A formação prioritária para ministrá-lo é a Licenciatura em Ciências Sociais, ou seja, professores de Sociologia do ensino médio, em que pese o fato de a palavra sociologia não aparecer uma única vez no rol de conteúdos a serem ministrados, cujo foco centra-se nos negócios e na formação de líderes no sentido empresarial.

Os conteúdos propostos para o componente curricular são os seguintes: Construção da liderança e suas perspectivas; Habilidades importantes para o desenvolvimento da liderança: Assertividade, precisão, respeito, persuasão, influência, autoridade, resiliência, confiabilidade, ser agradável, evitar críticas ou criticidade; Mediação de conflitos e resolução de problemas; Princípios e técnicas de negociação; Liderança e desafios do planejamento; Ferramentas e metodologias de gestão; Trajetória rumo à liderança; Plano de desenvolvimento individual (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2024).

O conteúdo e o desenvolvimento das aulas são orientados principalmente pelas obras: *Como fazer amigos e influenciar pessoas* e *Harvard Business Review*¹⁵, cujo foco são técnicas de venda e de convencimento que permeiam as relações econômicas nas sociedades capitalistas, distanciando-se, portanto, da formação do professor de Sociologia e, principalmente, dos conteúdos historicamente organizados em torno dessa disciplina escolar.

O conceito de negociação, por exemplo, é abordado de forma generalizada, retirando elementos como intencionalidade, hierarquia e poder dos contextos de ações concretas, tratando-o de forma abstrata, numa perspectiva em que todos podem negociar com todos independentemente da posição de cada um e pressupondo igualdade numa relação de negociação, cabendo o sucesso tão somente à técnica de persuasão, à capacidade e ao talento do sujeito negociador (Grupo Escola Pública e Democracia, 2025).

Sem a devida contextualização histórica da negociação como atividade humana, o conteúdo proposto limita reflexões e aprofundamentos e reforça uma vertente de aplicabilidade prática de forma superficial, reforçando a ideia de que o ensino médio deve garantir o desenvolvimento de habilidades e competências que favoreçam uma interação resiliente frente às desigualdades sociais. Com materiais originados das áreas de marketing, vendas e administração de empresas e apelo a *youtubers* de prestígio entre os jovens, as habilidades socioemocionais são cada vez mais valorizadas no contexto da mudança de paradigma curricular (Vital; Urt, 2022). O encadeamento das aulas busca a construção de subjetividades atinentes aos princípios do mercado.

Já o componente curricular “Educação Financeira” compôs, em 2024, a grade curricular do ensino médio, do 1º ao 3º ano, no Itinerário Formativo Global, tendo passado,

14 Os outros quatro são: Artes e Mídias Digitais, Filosofia e Sociedade Moderna, Geopolítica e Oratória.

15 Carnegie, A. *Como fazer amigos e influenciar pessoas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2012. Coutu, D. L. et al. *Harvard Business Review*. Coleção Inteligência Emocional: Resiliência (Sextante, 2020).

no ano de 2025, a fazer parte da grade de Formação Geral Básica, apesar de não ser uma disciplina prevista na Base Nacional Comum Curricular. Seus objetivos são

ampliar os conhecimentos dos estudantes em relação à área financeira e aplicá-los em situações reais, considerando sua experiência pessoal, para que, assim, estejam preparados para resolver problemas da vida cotidiana, buscar soluções criativas e responsáveis para lidar com a questão das finanças, bem como tenham condições de definir estratégias de planejamento e projeção de futuro de modo sustentável (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2024).

Trata-se de uma proposição que ressoa com expectativas expressas por alguns estudantes, como transparece na resposta a seguir, de um estudante do terceiro ano do ensino médio, ao questionário aplicado.

P: Se você pudesse modificar alguma coisa relativa ao conteúdo das aulas de sua escola, o que seria?

R: Seria mais atenção às matérias que vão cair em vestibulares, e aulas sobre educação financeira e preparo para vida adulta e orientação ao que fazer quando chegar a maioridade e como ser um jovem independente e disciplinado (Resposta ao questionário aplicado em 2024).

O componente, de duas aulas semanais, foi conduzido por meio de 56 aulas-slide e de exercícios, gerados pela plataforma TarefaSP. Conforme o professor registra em seu diário de classe o código de cada aula ministrada, os estudantes precisam responder às questões da plataforma num prazo de dois dias. Os slides, no ano de 2024, foram os mesmos para as três séries do ensino médio porque, tendo o componente sido criado naquele ano, os conteúdos deveriam ser ministrados como “itinerário formativo introdutório para qualquer série do Ensino Médio” (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2024). Os conteúdos previstos são:

Organização Financeira, Tributos, Controle financeiro, Consumo e consumismo, Organização e planejamento financeiro, Receitas fixas e variáveis, Despesas fixas e variáveis, Análise de gastos (receitas e despesas), Gestão financeira (planilhas e listas), Orçamento individual e familiar, Formas de pagamento, Investimentos: ações, fundos de investimento, CDB, Tesouro Direto etc., Empreendedorismo, Endividamento, Financiamentos e empréstimos, Ativos e passivos, Serviço de Proteção ao Crédito, Produtos bancários, Análise e relação com o planejamento: o que me faz gastar?, Juros simples e compostos, Consumismo e influência (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2024).

Trata-se de um componente curricular de “Educação Financeira” e não de “Matemática Financeira”. Os slides conceituam essa diferença argumentando que a educação financeira seria uma área mais ampla, envolvendo conhecimentos de psicologia (“autoconhecimento, controle e inteligência, cognição, emoções, racionalidade”), economia (“contexto econômico, taxa de juros, inflação, câmbio”) e matemática (“matemática financeira, estatística, probabilidade”).

Notamos a compreensão superficial do significado das três áreas científicas citadas. Em particular, a psicologia é associada a ideias de oposição entre emoções e racionalidade e a uma perspectiva de autoconhecimento associada a “controle e inteligência”, assemelhando-se mais às referências de autoajuda e *coaching* do que propriamente a alguma linha científica da psicologia.

Na bibliografia do componente, não são encontradas referências que minimamente se relacionem à psicologia. Os únicos títulos que poderiam, com muita boa vontade, ser associados a alguma perspectiva psicológica (embora não científica) são os seguintes: *Pai rico, pai pobre: o que os ricos ensinam a seus filhos sobre dinheiro* e *Eu vou te ensinar a ser rico: três passos simples para quitar as dívidas em doze meses e construir sua liberdade financeira*¹⁶.

Enquanto um trabalho fundamental associado ao aprendizado de disciplinas científicas é a definição de distinções naquilo que é vagamente compreendido como equivalente, buscando-se assim desenvolver o rigor na construção do pensamento (sem deixar, evidentemente, de valorizar também o papel das analogias na construção desse pensamento), a análise dos slides desse componente curricular chama a atenção, ao contrário, pelas falsas equivalências que constrói (Magalhães, 2016).

São, nesse sentido, marcantes as equivalências construídas entre trabalho e investimento financeiro, como duas formas equivalentes de obtenção de renda, e entre pessoas físicas e jurídicas, tratando essas últimas como se fossem indivíduos como nós. A produção dessas confusões induz os estudantes a certos tipos de escolha e de opiniões. Por exemplo, ao propor uma orientação a respeito das escolhas profissionais, os slides trazem o seguinte texto:

A escolha de uma profissão é uma decisão importante que deve levar em consideração diversos fatores, como as habilidades, interesses e valores da pessoa. Um dos fatores que poderá ser considerado é a natureza da escolha entre uma profissão com receita fixa ou variável, que depende das preferências individuais de cada pessoa. Algumas pessoas preferem a estabilidade da receita fixa, enquanto outras preferem o potencial de ganhos maiores da receita variável (aula-slide, grifo nosso).

Por um momento, não sabemos mais se o assunto do slide são as profissões ou as aplicações financeiras. O uso da palavra *receita* para referir-se ao rendimento do trabalho é bastante incomum, produzindo uma confusão entre as noções de pessoa física e jurídica e ajudando, dessa forma, a constituir a identidade do assim chamado “empreendedor individual” (Magalhães; Lamosa, 2023). A receita variável de uma aplicação financeira é confundida com a renda incerta de um trabalho precário, construindo a falsa compreensão de que os trabalhos precários são mais rentáveis.

Outras confusões vão se sucedendo, como a identificação entre vida e mercado financeiro, de maneira que a perspectiva de correr riscos na vida (uma perspectiva sabidamente valorizada entre adolescentes) se iguala à perspectiva de correr riscos nas aplicações financeiras, produzindo uma romantização de investimentos arriscados, o que, de resto, parece bastante inadequado do ponto de vista de um componente curricular que pretende desenvolver a responsabilidade no trato com as finanças.

Quando você escuta que algo é arriscado, vem uma coisa boa ou ruim à sua mente? Se algo de ruim vem à sua mente, significa que você é mais precavido e medido, possuindo um perfil mais conservador ou, no máximo, moderado. Mas, se você acha que algo arriscado é vantajoso e se sente empolgado, seu perfil pode ser mais arrojado no mundo dos investimentos! (aula-slide).

16 R. T. Kiyosaki, *Pai rico, pai pobre: o que os ricos ensinam a seus filhos sobre dinheiro* (Alta Books, 2017); B. Zruel, *Eu vou te ensinar a ser rico: três passos simples para quitar as dívidas em doze meses e construir sua liberdade financeira* (Gente, 2016).

Como afirmado anteriormente, essas confusões parecem acumular-se no sentido de construir uma valorização e romantização da precariedade. Nesse sentido, os slides propõem uma série de exemplos de dilemas enfrentados por personagens fictícios, como no exemplo a seguir:

A dúvida o consumia. Ele sonhava em ser um programador de sucesso, mas a realidade era dura. As vagas para iniciantes eram escassas e exigiam experiência que ele não tinha. Já no mercado informal, as oportunidades surgiam com mais frequência, mas sem carteira assinada e os riscos que isso implicava. Se você estivesse no lugar de Bruno, qual seria a sua opção? Você escolheria a flexibilidade e a liberdade do mercado informal OU você escolheria a garantia do mercado formal? Por quê? (aula-slide, grifo nosso).

Para o caso de ainda restarem dúvidas sobre a valorização estabelecida pelos slides a respeito do trabalho precário (ou, na linguagem dos slides, informal), a citação seguinte deve dirimi-las, explicitando, também, o estreito vínculo entre os processos de plataformação e precarização, conforme já indicado por Antunes (2023).

O futuro é agora. E nesse futuro, o trabalho não mais se limita ao formal. Graças aos smartphones, conseguir uma fonte de renda é tão simples quanto baixar um aplicativo! Na sua opinião, quais são as duas principais vantagens do trabalho formal? Na sua opinião, quais são as duas principais vantagens do trabalho informal? (aula-slide, grifo nosso).

Nos grupos focais, é possível perceber em algumas falas as mesmas identificações entre investimento, trabalho e empreendedorismo, resultando, em alguns poucos casos, também, em uma romantização e ilusão do enriquecimento fácil.

Eu acho que a gente também deveria aprender na escola sobre investimento, porque a gente também já entraria na educação financeira. Só que investimento não seria só apenas de banco, coisas assim e sim, se eu quero abrir alguma coisa, como que eu faria? Se eu quero começar a ser empreendedora, como eu faria? Porque é coisa que realmente a gente vai usar (Grupo Focal realizado em 2024).

Eu quero ser empresário, eu quero ter muito dinheiro. E depois dos meus 30 anos eu não quero mais trabalhar, sabe? Eu quero só curtir minha vida e deixar o dinheiro rendendo lá. E eu também quero aposentar o meu pai, minha mãe, minha avó e meu avô. Também não quero mais morar aqui no Brasil não, porque eu acho que a situação aqui está precária, sabe? (Grupo Focal realizado em 2024).

Ao mesmo tempo, há outras vozes nos grupos focais, que expressam uma consciência crítica em relação ao ilusionismo construído, percebendo a presença de uma ação até certo ponto manipulatória:

Eu acho que o Governo quer, na verdade, que a gente se sinta realmente perdido para a gente agarrar qualquer oportunidade que eles ofereçam para a gente, trabalhando muito e ganhando pouco (Grupo Focal realizado em 2024).

Eu acho que isso é uma forma de normalizar, o que eu tenho muito medo, que é tipo... por necessidade de trabalhar com coisas que a gente não tem vontade e cair nesses sistemas, sabe? De trabalhar quase 24 horas por dia, trabalhar, dormir, enfim. Essa vida que a maioria dos brasileiros tem e que

eu tenho muito medo de ter, e que eu acho que isso está aproximando cada vez mais do aluno, sabe? Essa é a sensação que a gente tem, que a gente vai sair da escola, vai começar um trabalho que a gente não gosta e vai viver essa vida para sempre. Acho que é isso que eles estão querendo normalizar, tipo, “vai, vive o sistema, entrega aí para o sistema”, “praticamente, não viva”, não é? (Grupo Focal realizado em 2024).

Porque eu quero fazer algumas coisas, porém, eu não sei, não tenho certeza se eu vou conseguir fazer isso. Porque o que está sendo mostrado para mim é tipo, “não, você não vai conseguir se especializar nisso, você não vai conseguir fazer essa faculdade, então você vai ter que fazer qualquer outra coisa aí para ganhar dinheiro, se sustentar” (Grupo Focal realizado em 2024).

Vemos, assim, como o material didático proposto pela Seduc-SP apresenta as habilidades consideradas necessárias à adaptação a um mercado de trabalho mais e mais precarizado e desregulamentado como sendo as mais adequadas para todas as esferas da vida social. Pois, como alerta Dardot e Laval (2016, p. 332-333), “a grande inovação tecnológica neoliberal é vincular diretamente a maneira como o homem ‘é governado’ à maneira como ele próprio ‘se governa’”. As entrevistas com os estudantes mostram níveis desiguais de consciência a respeito dessas operações, em um regime de acomodações e resistências parciais.

A identificação confusa entre pessoas físicas e jurídicas também produz outros efeitos de sentido. Ao compreender um banco como uma pessoa como nós, os slides, por um lado, promovem alguma reflexão crítica a respeito do *spread* bancário, a diferença entre os juros cobrados (“o dinheiro que o banco nos empresta”) e pagos (“o dinheiro que nós emprestamos aos bancos”):

Heitor fez um investimento bancário no valor de R\$1.000,00, ou seja, ele emprestou dinheiro para o banco e para isso recebeu juros de 1% ao mês. Tempos depois, Heitor precisou pegar dinheiro emprestado com o banco e, para isso, pagou uma taxa de 5% ao mês. Reflita sobre a diferença na taxa de juros do empréstimo e do investimento e diga ao seu(sua) professor(a) suas considerações (aula-slide).

Por outro lado, nessa forma de compreensão simplificada, em vez de o *spread* bancário ser compreendido em termos de uma lógica de maximização de lucro em um contexto de baixa concorrência, ele é interpretado em termos de uma relação de trocas supostamente justas entre pessoas, de forma que o fato de o *spread* bancário no Brasil ser um dos mais altos do mundo é, afinal, justificado por custos operacionais das instituições, excesso de impostos e, principalmente, por um comportamento supostamente injustificado dos endividados: a inadimplência. É o que vemos na atividade proposta.

Atividade 2 – Por que taxas tão altas? Crie uma conexão entre a imagem e a reportagem, explicando, com suas palavras, o porquê de o *spread* bancário ser tão alto no Brasil (slides-aula).

Figura 2

Imagem-animação que compõe a atividade proposta 2 (aula-slide).



Sugestão de resposta: O Sr Madruga é um típico retrato da inadimplência, pois está sempre devendo o aluguel ao Sr. Barriga. A inadimplência gera um aumento do *Spread* bancário, pois o banco já prevê, dentro dos juros cobrados, uma verba de inadimplência. Assim, na imagem, a inadimplência do Sr. Madruga implica aumento de possíveis taxas cobradas pelo Sr. Barriga (aula-slide).

Se a alta inadimplência no Brasil aparece, no material, como causa e não como consequência de uma certa estrutura econômica, por outro lado, o mercado financeiro é apresentado como exemplo de modernidade, racionalidade e tecnologia:

Você sabia que o mercado financeiro brasileiro é um dos melhores do mundo? Com alta qualidade na sua regulamentação, na oferta de serviços e tecnologia? Vamos conhecê-lo mais profundamente (aula-slide).

Os exemplos baseados na análise da pesquisa-ação sobre o material produzido pela Seduc-SP e implementado nas escolas sugerem uma inflexão no papel da escola, que está se distanciando e desvalorizando o conhecimento científico, enquanto busca capturar novos colaboradores por meio de um elaborado sistema de chamarizes e símbolos, que fomenta nos estudantes uma mentalidade, valores, domínios, habilidades e comportamentos oriundos e alinhados às necessidades do mercado. Essa estratégia visa fomentar uma subjetividade mais amena e receptiva ao capitalismo atual, marcado pela competição, flexibilidade e autogestão, em um contexto contemporâneo de desregulação e precarização das relações de trabalho (Grupo Escola Pública e Democracia, 2025).

A mesma lógica totalitária, expressa por meio do “Painel Escola Total”¹⁷, que reduz todas as interações pedagógicas a um único mecanismo de interação com plataformas, reflete uma visão de conhecimento em que as formas de interação social se limitam a uma negociação entre supostos iguais, com foco no rendimento máximo. Esse ambiente, embora pareça informal e sem regras, é, na verdade, completamente vigiado e controlado.

Por fim, é essencial refletir sobre as formas de apropriação e o uso do vasto volume de dados gerados pelas plataformas da Seduc-SP. No atual contexto, marcado por novas formas de exploração do capital estruturadas nos princípios do capitalismo de vigilância (Zuboff, 2019), emerge uma dinâmica econômica baseada na conversão de dados pessoais de milhões de usuários em mercadorias comercializáveis. Nesse cenário, a coleta, armazenamento e as formas de uso das informações geradas pela interação da comunidade escolar com essas tecnologias tornam-se especialmente preocupantes, sobretudo diante da privatização e da opacidade que caracterizam essas plataformas.

As implicações curriculares desse tipo de apropriação precisarão ser desenvolvidas em um próximo trabalho. Por agora, notamos apenas como, no componente Educação Financeira, já foi possível documentar uma forma explícita de utilização do espaço pedagógico associado às interações com os slides-aula com objetivos francamente comerciais. Assim, em uma aula, os slides propõem:

Por isso, a aula de hoje focará em maneiras de se informar sobre as muitas possibilidades de se obter renda navegando na web. Afinal, o conhecimento é a melhor maneira de se evitar as muitas armadilhas desse mundo. Tome nota: O artigo abaixo lista algumas formas de se obter renda de maneira informal, on-line ou presencialmente: <https://tray.com.br/escola/renda-extra/> (slides-aula, grifos nossos)

Ao consultar o conteúdo do site ao qual os slides direcionam o estudante, encontramos um site comercial, que imediatamente abre o pop-up reproduzido abaixo, de captação de clientes. O conhecimento a que os slides aludem, dessa forma, não apenas não corresponde a uma forma de conhecimento científico, como se reduz a simples propaganda comercial.

Figura 3

Conteúdo de site ao qual os estudantes são direcionados pelos slides-aula.

43. Veicule anúncios no seu carro

Existem empresas por aí que desejam pagar para **usar seu carro como um outdoor**.
Elas colocam anúncios removíveis em seu carro e pagam com base enquanto você dirige.
As campanhas podem durar entre um e três meses.
Isso significa que você não precisa fazer nenhum compromisso de longo prazo.
Ser pago para anunciar no seu carro é uma maneira fácil de obter renda extra.
E não precisa se preocupar, porque os anúncios **não danificam seu veículo**.
Uma das plataformas que unem anunciantes e motoristas é a **Carlicity**.

44. Venda nos marketplaces

Parece relativamente fácil e lucrativo vender produtos por meio de um **marketplace**, e isso é verdade.



Nota. Recuperado de <https://tray.com.br/escola/renda-extra/>. Acesso em 03/12/2024.

17 Painel Escola Total é o nome dado ao painel virtual que monitora todas as plataformas e sistemas de controle implementados pela Seduc-SP, resultando em uma nota para a Escola, com implicações diretas para a avaliação de diretores de escola, de acordo com a resolução Seduc-SP 38/2024.

4. Conclusões

Neste artigo, analisamos como a política de plataformas digitais tem influenciado a forma e o conteúdo da escola. A análise documental e os dados da pesquisa-ação permitiram verificar como as tecnologias digitais facilitam o controle do trabalho pedagógico, além de contribuírem para mudanças no currículo escolar, com conteúdos e processos pedagógicos que podem ser adquiridos no mercado sem a avaliação de profissionais da área educacional. A política das plataformas carrega um viés privatizante, que concebe o mercado como mediador das tensões sociais e a empresa como referência ética das relações no neoliberalismo, impulsionado pelo interesse de corporações nos fundos públicos da educação e no mercado global do conhecimento (Ball, 2014). Vinculado à infraestrutura dessas plataformas, desenvolve-se um percurso formativo que favorece a construção de subjetividades resilientes, acríticas e com perfil empreendedor, em um amálgama em que forma e conteúdo mudam práticas e teorias educacionais.

Conteúdos e processos pedagógicos são elaborados ou contratados de maneira centralizada pela Seduc-SP e passam a incidir, de maneira direta e imediata, em praticamente todas as salas de aula da rede de 3,6 milhões de estudantes. As análises empreendidas sugerem que está ocorrendo uma mudança paradigmática sem precedentes no currículo e no trabalho docente na rede estadual paulista; novos estudos poderão corroborar ou refutar tal compreensão.

Contudo, apesar do crescente apoio dos governos nacionais à agenda do capital -nacional e internacional - que busca transformar tais diretrizes em políticas públicas e incidir diretamente nas escolas e na formação dos estudantes, atribuindo novos sentidos às práticas escolares, a pesquisa-ação evidencia que as contradições do processo, somadas às resistências organizadas ou espontâneas de estudantes, professores e gestores, têm imposto limites às mudanças em curso.

Em setembro de 2025, a Folha de São Paulo divulgou a matéria *Alunos hackeiam plataformas de ensino do governo de SP para cumprir tarefas em segundos*, mostrando como os estudantes resistem e burlam o sistema, elaborando estratégias para livrar-se do excesso de conteúdos digitais. (Palhares, 2025)

Se o material didático-pedagógico digitalizado é a expressão da ideologia capitalista neoliberal, a existência de contradições na escola, local de disputa permanente por distintas hegemonias, tensiona o prescrito, subverte o dito e por vezes faz o proibido quando, a exemplo das manifestações dos estudantes nos grupos focais e nos questionários, mostram que não foram totalmente capturados pela lógica capitalista neoliberal, embora possam flertar com ela em vários momentos.

O Fórum dos Países da América Latina e do Caribe sobre o Desenvolvimento Sustentável 2025, organizado pela Cepal/Unesco (“Fórum da Unesco”, 2025) e reunindo representantes de governos, organismos internacionais e sociedade civil, alertou sobre o déficit de professores na região e a ameaça à qualidade do ensino e ao futuro dos estudantes. Ainda que o discurso nesse e em outros fóruns internacionais enfatize a valorização da docência por meio da melhoria das condições de trabalho e da ampliação da participação, de forma paradoxal, observa-se o aperfeiçoamento dos mecanismos de controle e o fortalecimento do poder administrativo sobre os professores — um processo de espoliação que assume um papel fortemente predatório na formação dos jovens e na transformação das práticas culturais e educacionais.

É preciso, então, aprender a explorar as contradições da educação escolar num país que, ao mesmo tempo que ampliou o acesso à escolarização das classes em condições de subalternidade, amarra-a à lógica liberalizante que impede o acesso aos conhecimentos científicos potencialmente capazes de proporcionar-lhes outras possibilidades de compreender e posicionar-se no mundo.

5. Referências

- Antunes, R. (1995). *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez.
- Antunes, R. (2023). Trabalho e (des)valor no capitalismo de plataforma: Três teses sobre a nova era de desantropomorfização do trabalho. In R. Antunes (Ed.), *Iceberg's à deriva: O trabalho nas plataformas digitais* (pp. 13-40). São Paulo: Boitempo.
- Associação Brasileira de Startups & Centro de Inovação Para a Educação Brasileira. (2020). *Mapeamento Edtech 2020: Investigação sobre as tecnologias educacionais brasileiras*. São Paulo: Autor. https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2021/04/Mapeamento-Edtech-2020_web.pdf
- Associação Brasileira de Startups & Centro de Inovação Para a Educação Brasileira. (2022). *Mapeamento Edtech 2022: Investigação sobre as tecnologias educacionais brasileiras*. São Paulo.
- Ball, S. J. (2014). *Educação global S.A.: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal* (J. Bridon, Trad.). Ponta Grossa: UEPG.
- Barbier, R. (2007). *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Barbosa, A., Fernandes, M. J. S., Cunha, R. C. O. B., & Aguiar, T. B. (2021). Tempo de trabalho e de ensino: Composição da jornada de trabalho dos professores paulistas. *Educação e Pesquisa*, 47, e235807. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147235807>
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Cellard, A. (2014). A análise documental. In J. Poupart et al., *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 295-316). Rio de Janeiro: Vozes.
- Dardot, P., & Laval, C. (2016). *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo.
- Delors, J., Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... Nanzhao, Z. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Rio de Janeiro: UNESCO.
- Evangelista, O. Apontamentos para o trabalho com Documentos de Política Educacional. In R. M. de L. Araujo & D. S. Rodrigues, *A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais* (pp. 45-62). Campinas, SP: Editora Alinea.

- Feder, R. (2023). *Educação para o futuro: O passo a passo para construir uma gestão educacional focada em resultados*. São Paulo: Editora Gente.
- Fórum da Unesco debate falta de professores. (2025). Ministério da Educação. Recuperado de <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/forum-da-unesco-debate-falta-de-professores>
- Fundação Telefônica Vivo. (2022). *Plataformização da educação: conheça os desafios de um processo que chegou para ficar*. <https://www.fundacaotelefonicaativo.org.br/noticias/plataformizacao-da-educacao-conheca-os-desafios-de-um-processo-que-chegou-para-ficar-2/>
- Grupo Escola Pública e Democracia. (2025). *Material de Análise Crítica e Proposta Alternativa às Políticas Curriculares da Rede Estadual Paulista - 2024-2025, Ensino Médio*. São Paulo: Autor. https://www.gepud.com.br/pdf/apostilas_2025/EM_APOSTILA%20COMPLETA.pdf
- Grupo Escola Pública e Democracia & Rede Escola Pública e Universidade. (2025). *Plataformização e controle do trabalho escolar na rede estadual paulista* [Nota Técnica]. São Paulo: Autor. https://www.repu.com.br/_files/ugd/9cce30_68cc8aa516314a34835b8b71dea20347.pdf
- Harvey, D. (2004). *O novo imperialismo*. São Paulo: Edições Loyola.
- Harvey, D. (2014). *O neoliberalismo: História e implicações* (5a ed.). São Paulo: Edições Loyola.
- Israel, C. B. (2024). Do trabalho digital ao ensino plataformizado: Reflexões sobre os impactos do neoliberalismo digital. *Terra Livre*, 2(63), 183-220. doi: https://doi.org/10.62516/terra_livre.2024.3688
- Laval, C. (2019). *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo.
- Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm
- Lei n. 14.945, de 31 de julho de 2024. Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>
- Lei n. 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2025/lei-15100-13-janeiro-2025-796892-publicacaooriginal-174094-pl.html>
- Lei n. 18.058, de 5 de dezembro de 2024. Recuperado de <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2024/lei-18058-05.12.2024.html>
- Magalhães, G. (2016). A ciência é uma ideologia? *Intelligere, Revista de História Intelectual*, 2(1), 100-111.
- Magalhães, R. M. da C., & Lamosa, R. de A. C. (2023). Empreendedorismo nas políticas educacionais e nas escolas. *Revista de Interações Sociais*, 7(1), 10-27.

- Moriconi, G. M., Gimenes, N. A. S., & Leme, L. F. (2021). *Volume de trabalho dos professores dos anos finais do ensino fundamental: Uma análise comparativa entre Brasil, Estados Unidos, França e Japão*. D3E. Recuperado de https://d3e.com.br/wp-content/uploads/relatorio_2110_volume-trabalho-professores.pdf
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (2020a). *A caminho da Era Digital no Brasil*. Paris: Autor.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (2020b). *Teaching in focus, 2020/35 (October)*. Paris: Autor.
- Palhares, I. (2025, setembro). Alunos hackeiam plataformas de ensino do governo de SP para cumprir tarefas em segundos. *Folha de S.Paulo*. <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2025/09/alunos-hackeiam-plataformas-de-ensino-do-governo-de-sp-para-cumprir-tarefas-em-segundos.shtml>
- Paro, V. H. (2018). *Professor: artesão ou operário?* São Paulo: Cortez.
- Paulo Netto, J. (1999). FHC e a política social. In I. Lesbaupin (Org.), *O desmonte da nação: Balanço do governo FHC* (pp. 75-89). Rio de Janeiro: Vozes.
- Peroni, V. (2013). As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da Terceira via. *Currículo sem Fronteiras*, 13(2), 234-255.
- Resolução CNE/CEB n. 2, de 13 de novembro de 2024. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265041-rceb002-24
- Resolução SE 108, de 25 de junho de 2002. Recuperado de http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/108_2002.htm
- Resolução SE 66, de 9 de dezembro de 2019. Recuperado de <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucoes-2019/>
- Resolução SEDUC 4, de 19 de janeiro de 2024. Recuperado de <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-4-de-19-1-2024>
- Saura, G., Cancela, E., & Parcerisa, L. (2023). Privatización educativa digital. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(1), 1-20.
- Saura, G. (2025). El fetichismo de las mercancías digitales en educación. *Cadernos Cedes*, 45, e289813.
- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. (2024). *Documento orientador componentes curriculares 2024: Anos finais e Ensino Médio*. São Paulo: Autor. https://seedsacmsptutoriais.blob.core.windows.net/repositoriocmsptutoriais/Documento_Orientador_Componentes_Curriculares_2024_v1preliminar.pdf
- Silva, M. R. da. (2023). Avanços e retrocessos nas recentes reformas do ensino médio: que rumo tomará a última etapa da educação básica? **Eccos - Revista Científica*, 67*, e25514. <https://doi.org/10.5585/eccos.n67.25514>
- Srnicek, N. (2016). *Platform capitalism*. Cambridge: Polity Press.

- Srnicek, N. (2022). Valor, renda e capitalismo de plataforma. *Revista Fronteiras – estudos midiáticos*, 24(1), 2-12.
- Thiollent, M. (2000). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez; Autores Associados.
- Van Dijck, J., & Poell, T. (2018). Social media platforms and education. In J. Burgess, A. Marwick & T. Poell (Eds.), *The SAGE Handbook of Social Media* (pp. 579-591). London: Sage.
- Vital, S. C. C., & Urt, S. da C. (2022). BNCC e as competências socioemocionais: uma análise crítica às propostas de formação continuada. *Revista Teias*, 23(71), 256-268.
- Zuboff, S. (2019). *A era do capitalismo de vigilância: A luta por um futuro humano na nova fronteira do poder*. Rio de Janeiro: Intrínseca.