



FORMAS GLOBAIS GERAM TENDÊNCIAS HEGEMÔNICAS NA ESCOLA: a plataformização da educação pública em São Paulo

Bruno Sobral Barrozo¹
b252502@dac.unicamp.br

Resumo

Temos por objetivo tensionar o debate em torno das transformações recentes nas políticas educacionais brasileiras com destaque a plataformização da educação pública. Investiga-se neste prisma as articulações da lógica do New Public Management e do accountability para o trabalho docente, problematizando como essas formas globais, estruturadas por regimes de responsabilização e gestão gerencialista, reconfiguram e produzem contradições entre autonomia docente e educação via plataformização nas escolas públicas de São Paulo. Com base nisso, nossa investigação parte do seguinte tensionamento: Em que medida as políticas educacionais globais, inseridas no campo da discursividade, vem disputando o sentido de educação pública em São Paulo?

Palavras-chave: Autonomia docente; Accountability; Educação Pública; Políticas Educacionais; Plataformização

Introdução

Rastrear o movimento das ‘coisas’ através da rede global de políticas educativas permite compreender o porquê e o como destes movimentos (Ball, Juneman e Santori, 2025, p. 21).

Em distintas ocasiões, Stephen J. Ball desloca o olhar para a política educacional enquanto acontecimento global, mobilizando sentidos que performam tendências sobre a docência e enunciam escaladas gerencialistas na educação. Assim, suas investigações insinuam como tais demandas atravessam a escola, modulando práticas e (re)posicionando a atuação docente nos contornos dessa governamentalidade em disputa por expansão (Ball, 2003; Ball, 2008; Ball, 2012; Ball; Junemann; Santori, 2017)

Com base nisso, embora nos chame atenção a “Follow the Thing”, nomeação usada por Marcus (1995) para análise de “múltiplos locais de observação e participação que cruzam dicotomias como o “local” e o global”, o “mundo da vida” e o “sistema”, quando traduzido ao português “seguindo coisas²” nos parece oportuno seu uso para uma articulação metodológica possível no campo das políticas educacionais no Brasil e mais especificamente aos eventos

¹ Doutorando em Geografia no Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

² Vale destacar que esta nomeação trazida pelo autor, está alinhada no campo da pesquisa etnográfica e mobilizada por Ball Junemanne e Santori (2017, p. 2) “como uma dimensão extra, simplesmente usada para contextualizar ou ilustrar algumas características específicas de um processo ou prática mais amplos”.



globais que materializam demandas imediatas que tensionam o sentido de educação e escola pública nesse prisma.

Todavia, o nosso intuito neste texto não foi de trazer enunciados prontos e fechados a partir dessas “coisas” que evidenciamos nesta investigação, mas possibilitar o desvelamento das disputas no campo das políticas educacionais globais inscritas a partir dos estudos pós-estruturalistas (Laclau e Mouffe, 1987), com foco na plataformização da educação no Estado de São Paulo.

Desse modo, defendemos nesta investigação que o entrecruzamento de políticas educacionais globalizadas, o cotidiano docente, e as diferenças regionais/territoriais já não se sustenta em uma essência fixa, mas se articulam como efeito de tecnologias políticas que deslocam sentidos e redesenham relações e subjetividades da escola enquanto objeto espacial frente às políticas educacionais globais (Ball, 2008).

Nesse sentido, nos apoiamos em Laclau e Mouffe (1987); (Ball, 2008) e Teramatsu (2021) ao lançar a seguinte questão problema e ao mesmo tempo, deslocar a atenção para uma questão incontornável neste texto: Em que medida as políticas educacionais globais, inseridos no campo da discursividade, vem disputando o sentido de educação pública em São Paulo?

A construção deste texto teve como base metodológica uma abordagem qualitativa, fundamentada em uma perspectiva descritiva e exploratória. O objetivo foi lançar mão de um campo dialético entre Educação e Políticas Educacionais. Para a fundamentação pedagógica, recorreremos aos escritos de Borins (1995), Contreras (2001), Corvalán (2006), Tardif (2013), Shirley, Fernández, Ossa, Berger e Borba (2013), que contribuíram para posicionar o debate sobre a autonomia docente a partir das experiências educacionais latino-americanas.

No campo das políticas educacionais, especialmente em sua análise enquanto forma global, foram fundamentais as reflexões de Ball (2003, 2008, 2012), Corvalán (2006) e Ball, Junemann e Santori (2017).

Portanto, defendemos que é urgente evidenciar as articulações discursivas em torno da plataformização da educação no Brasil, bem como as disputas em torno do sentido da autonomia docente que se (re)produzem nas escolas. Pois, consideramos que essas dinâmicas tensionam o debate educacional brasileiro, sobretudo no campo das políticas educacionais concebidas como eventos geográficos (Teramatsu, 2021).



Políticas Globais de Educação: revisitando “coisas”

Ao revisitarmos as “coisas” no campo das políticas educacionais globais, entendidas aqui como dispositivos materiais e simbólicos que operam nas reformas, buscamos compreender como essas materialidades e racionalidades vêm sendo mobilizadas para redesenhar os sentidos de autonomia docente e de escola pública em São Paulo. Assim, esta discussão não tem nenhuma pretensão de estabelecer um fundamento último no campo das políticas globais de educação, tampouco foi de trazer enunciados prontos e fechados a partir dessas “coisas”.

No campo das reformas globais, destaca-se o regime discursivo do New Public Management (NPM), a chamada Nova Gestão Pública, que rearticula o papel do Estado na administração daquilo que é definido como “público” (Tardif, 2013). O NPM opera pela introdução de dispositivos de mensuração, metas de desempenho e mecanismos de recompensa, redesenhando organizações e sujeitos sob parâmetros empresariais (Borins, 1995).

Entre suas gramáticas, combinam-se descentralização, terceirização, gestão orientada a resultados e importação de técnicas de governança do setor privado tudo legitimado em nome da eficiência, da superação de entraves burocráticos e da retórica da transparência (Hood, 1995; Olsen e Peters, 1996; Grey e Jenkins, 1995 apud Martín, 2006). No plano discursivo das Políticas Educacionais, o NPM reconfigura a docência como objeto de gestão e intervenção, deslocando professores para uma posição em que sua prática deve alinhar-se a metas pré-fixadas (Sisto et al., 2009).

Esses instrumentos como sistemas de avaliação em larga escala, contratos de desempenho e plataformas digitais são exemplos de “coisas” que circulam e estruturam a experiência educacional sob a lógica da Nova Gestão Pública. Essa lógica de resultados implica uma responsabilização que se sustenta no discurso de que o insucesso escolar ou a “resistência a mudanças” repousam no corpo docente (Tardif, 2013). Com base nisso, Tardif, (2013) já nos alertava sobre como essas disputas estariam contrapondo a um sentido de autonomia docente na escola, a começar pelo:

Controle de sua atividade por meio de normas de boas práticas, a obrigação de trabalhar em equipe, programas escolares muito detalhados, uma avaliação externa de seus alunos, contratos de prestação e novas regras de imputabilidade, obrigação de formação contínua, avaliação de suas competências, instituição de faculdades de



profissionais ou de instâncias que desempenham um papel similar. Em poucas palavras, atualmente os docentes estão mais enquadrados e controlados do que na era do ofício. (Tardif, 2013, p.37) (tradução nossa)

Assim, a autonomia docente, nesse campo, não se define como emancipação, mas como regime de imputabilidade, um modo de captura que vincula o valor do trabalho docente aos números de desempenho de seus alunos. Em meio a esse dispositivo, o controle se intensifica, expandindo formas de vigilância que (re)produzem a docência como função permanentemente auditável e sujeita a avaliações contínuas (Tardif, 2013).

O discurso que legitima esse regime costuma definir a escola pública como um monopólio estatal pouco transparente, rígido em sua estrutura salarial e pouco responsivo aos indicadores de eficiência. Ainda que escolas e professores historicamente tenham prestado contas de seu trabalho, o que se observa na contemporaneidade é uma mutação neoliberal dessa prática: sua intensificação, o esvaziamento de abordagens avaliativas mais democráticas e o endurecimento das consequências, que recaem, sobretudo, sobre instituições e profissionais situados em territórios considerados de “baixo desempenho” (Anderson, 2013).

Nesse contexto, Giordani, Giroto e Soares (2022) destacam os importantes avanços na compreensão da educação como um direito territorial, contextual e localizado. A partir dessa perspectiva democrática, os autores defendem uma responsabilização comprometida com as especificidades dos territórios e com a superação de uma lógica punitiva, marcada por discursos de “tolerância zero” que desconsideram a complexidade das condições concretas da educação pública e os múltiplos fatores que, de fato, mobilizam a prática docente.

No caso das políticas educacionais, tais conceitos têm se materializado em termos de políticas de currículos padronizados, avaliações em larga escala, controle de desempenho docente, assunção de perspectivas gerenciais em detrimento da gestão democrática da escola. Todos esses dispositivos neoliberais de controle e de performatividade têm inundado os territórios escolares, modificando as relações dos sujeitos com os conhecimentos e com os próprios territórios. (Giordani, Giroto e Soares, 2022 p. 322).

Dessa forma, a consideração da análise educacional frente a precarização do trabalho docente e as condições de trabalho inscritas nas mais diversas realidades do Brasil, tais como “[...] carga horária de trabalho e de ensino, tamanho das turmas e razão entre professor/alunos, rotatividade/itinerância dos professores pelas escolas e as questões sobre carreira no magistério,” (Sampaio e Marin, 2004, p. 12), partem do pressuposto de que, na ausência de mecanismos severos de controle, professores e gestores tenderiam a evitar responsabilidades, naturalizando a estagnação do desempenho escolar (McMeekin, 2006).



Nesse sentido, Ball, Juneman e Santori (2025) ao referir sobre “coisas” revelam como estas demandas tangenciam articulações discursivas mais imediatas no campo das Políticas Educacionais. Para os autores:

Por ‘coisas’ nos referimos aos objetos materiais que são incorporados em redes políticas mais amplas e que circulam por delas, mas também consideramos de forma ampla as ‘tecnologias’ no sentido foucaultiano. Para nós, significa o conjunto articulado de instrumentos, técnicas e procedimentos existentes que, embora incorporem objetos materiais, não podem ser reduzidos a eles (como no caso do ensino híbrido, que é algo mais do que apenas computadores e softwares; é uma abordagem pedagógica e um modelo empresarial). (Ball, Juneman e Santori, 2025, p. 3)

O conjunto articulado de instrumentos que Ball, Juneman e Santori (2025) mencionam acima, podem ser identificados por sua vez, em sintonia com os regimes do (NPM) oportunizando uma articulação direta com o dispositivo de accountability ou responsabilização que ocupa lugar central na agenda de organismos internacionais e transnacionais. (Corvalán, 2006). Essa racionalidade se ancora na premissa de que cada sujeito escolar carrega parcelas de responsabilidade por resultados mensuráveis, devendo prestar contas de forma permanente em uma cadeia de produção de desempenho escolar.

Vegas e Umansky (2005) já nos indicava que na América Latina um dos principais operadores desse regime é o Sistema de Incentivos, fomentado sobretudo por organismos como o Banco Mundial. Essa lógica institui um(a) professor(a) “eficaz” como aquele cuja performance é validada pela aquisição de competências quantificáveis pelos estudantes (Vegas, 2008). Portanto, ainda que tais métricas não consigam capturar a totalidade dos processos de ensino-aprendizagem, seguem legitimadas como única base “sólida” para comparações territoriais e decisões de política pública no campo da educação.

Assim, ao revisitar as “coisas” das políticas educacionais globais entendidas como tecnologias materiais e simbólicas de governança, evidenciamos mesmo que brevemente, como tais dispositivos têm contribuído para a intensificação do controle sobre a docência, deslocando o sentido de autonomia para regimes de imputabilidade e performance mensurável.

A plataforma da educação pública em São Paulo

Professores, e um elenco cada vez mais diversificado de “outros adultos” que trabalham dentro e em torno das escolas, sem mencionar os estudantes, são deixados de fora do processo da política ou tomados simplesmente como cifras que “implementam”. (Ball, Maguire e Braun, 2021, p. 25)



Governantes, sobretudo sob matrizes neoliberais, mobilizam tais dispositivos como instrumentos de disciplinamento do trabalho docente, transformando escolas públicas em espaços de prestação de contas permanente, enquanto demandas estruturais como condições de trabalho, carreira e valorização profissional permanecem deslocadas para as margens do debate.

A valorização da formação profissional como categoria moderna ancora-se na promessa de que determinadas competências, sejam elas intelectuais, éticas ou técnicas, distinguem certos sujeitos na gestão de problemas e demandas que extrapolam a esfera puramente burocrática ou administrativa da educação (Bazán & González, 2007; Lilja, 2014).

Quando colocamos nossa lupa no Brasil, a infiltração desse regime de gestão performativa se manifesta de forma cada vez mais estruturada em iniciativas como bonificações vinculadas ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), programas de premiação por mérito e avaliações externas de larga escala. Essas estratégias tensionam e, em muitos casos, desconstroem a autonomia pedagógica, subordinando-a à lógica da gestão de resultados e à vigilância sobre os corpos, os tempos e os saberes escolares.

De acordo com o Grupo Escola Pública e Democracia (GEPUD) e a Rede Escola Pública e Universidade (REPU), “em 2024, o governo paulista destinou R\$ 471 milhões para a aquisição de plataformas, contratadas sem a apresentação de evidências de sua eficácia pedagógica” (GEPUD; REPU, 2025, p. 4). Em nota técnica publicada em julho de 2025, as entidades alertam ainda que “os pareceres utilizados para justificar as compras carecem de fundamentação técnica e não consideram os impactos negativos do uso prolongado de telas na aprendizagem” (GEPUD; REPU, 2025, p. 5).

Nesse contexto, evidencia-se que as disputas em torno das políticas educacionais também se manifestam na condução de territórios escolares, muitas vezes isolados de outras dinâmicas sociais. Sobre isso, Giordani, Giroto e Soares (2022) afirmam:

Os territórios escolares têm um potencial importante na aglutinação e na organização de lutas concretas, em defesa da escola pública e demais direitos. Daí a necessidade de políticas que despolitizam a educação e isolam as unidades escolares de outras manifestações sociais que fazem parte do seu entorno, do seu território. (Giordani, Giroto e Soares, 2022, p. 323)

No caso do Estado de São Paulo, essa racionalidade se intensifica por meio do projeto de plataformação radical do ensino desenvolvido pela Secretaria da Educação (Seduc-SP), conforme apontado no Quadro 01. Tal projeto envolve a imposição de materiais didáticos digitais padronizados (como slides), a migração da formação docente para videoaulas



descontextualizadas do cotidiano escolar, o uso de plataformas de monitoramento e controle da vida escolar, a vigilância sobre a utilização dessas ferramentas e, por fim, a vinculação entre seu uso e os resultados obtidos no Saresp. Dessa forma, instaura-se um ciclo vicioso de legitimação técnica de medidas pelo sentido de controle.

Quadro 01: Projeto de Plataformização Radical do Ensino na Rede Estadual de São Paulo (Seduc-SP)

Eixo	Descrição
Materiais Didáticos Digitais	Adoção obrigatória de slides digitais em sala de aula e uso de plataformas de conteúdo e exercícios pelos/as estudantes.
Formação Docente	Migração da formação continuada para plataformas com foco em videoaulas e uso dos materiais didáticos digitais.
Controle e Fiscalização	Adoção de plataformas para monitorar todos os aspectos da vida escolar, sobrecarregando gestores/as, docentes e estudantes.
Monitoramento e Punição	Controle centralizado do acesso e tempo de uso das plataformas, com possíveis punições, gerando um ambiente de medo e competitividade.
Discurso de Resultados	Uso do argumento de melhora no Saresp para justificar a ampliação e renovação de contratos com plataformas digitais.

Fonte: organizado por [omitido para avaliação] através dos dados obtidos pelo Grupo Escola Pública e Democracia [GEPUD] e Rede Escola Pública e Universidade [REPU], 2025.

Dentro desse regime de reconhecimento, a noção de autonomia docente passa a ser esvaziada ou, no limite, ressignificada a partir de parâmetros empresariais e tecnocráticos. Tradicionalmente, a ideia de profissionalismo implica a articulação entre saber especializado, decisão autônoma, autorregulação por códigos éticos e legitimação social do campo de atuação (Vaillant, 2007). No entanto, com a intensificação da política de plataformização no Brasil, essa concepção de autonomia docente é colocada em xeque no campo das políticas educacionais.

Nesse sentido, Teramatsu (2021) propõe compreender as políticas educacionais como eventos geográficos. Embora dialogando com a noção dos “contextos de políticas” desenvolvida por Ball e Bowe, o autor avança ao propor uma análise a partir da perspectiva territorial. Para ele:

As políticas públicas, enquanto ação do Estado, são capazes de criar formas, reorganizar os elementos no espaço e ressignificar as rugosidades existentes. Toda ação sobre o território carrega uma intencionalidade, isto é, revela uma finalidade, que se expressa nas estratégias de ação e nas mais variadas práticas espaciais. (Teramatsu, 2021, p. 48)

Nesse processo, professoras e professores tornam-se cada vez mais executores de políticas padronizadas e usuários de ferramentas digitais cuja lógica é imposta de fora da escola, definindo tempos, ritmos e modos de ensinar. Como apontam Ball, Maguire e Braun (2021), citando Ozga (2000, p. 113), ainda que muitas políticas sejam “escritas” por órgãos centrais, sua implementação no cotidiano escolar envolve “[...] negociação, contestação ou luta entre os diferentes grupos que podem estar fora da máquina formal da elaboração de política oficial.”



A autonomia docente entendida como a capacidade de decidir, construir critérios próprios de intervenção pedagógica e conferir legitimidade à própria prática vem sendo progressivamente substituída pela submissão a protocolos, métricas e dispositivos de controle como as plataformas globais (quadro 02).

Quadro 02: Plataformas globais utilizadas na rede estadual de São Paulo

Plataforma	Origem	Influência Global	Descrição	Função
Khan Academy*	EUA	Fundação Lemann, Google, Gates Foundation	Plataforma de ensino adaptativo gratuita, traduzida e difundida no Brasil pela Fundação Lemann.	Atividades e exercícios de Matemática para estudantes do Ensino Médio
Matific*	Israel	Multinacional de edtech ³	Ensino de matemática com gamificação; usada em diversos países.	Exercícios de Matemática para estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental

Fonte: organizado por [omitido para avaliação] através dos dados obtidos pelo Grupo Escola Pública e Democracia [GEPUD] e Rede Escola Pública e Universidade [REPU], 2025.

Nesse cenário, as críticas à fragilidade do “profissionalismo docente” ganham força, mas também emergem correntes de resistência que reivindicam a autonomia e a autoria pedagógica como dimensões políticas essenciais, não como concessões institucionais, mas como práticas de enfrentamento à captura gerencialista da docência. Resistir à plataformização e às suas promessas tecnocráticas de eficiência é, portanto, uma forma de afirmar o direito à educação como campo de criação e não de reprodução.

No Brasil, esse debate tensiona ainda mais quando políticas de gestão escolar frequentemente importadas de matrizes neoliberais constroem dispositivos de controle que restringem o alcance decisório do professor, transformando a escola em espaço de prestação de contas, vigilância permanente e segmentação curricular.

³ Abreviação de “Education Technology”, refere-se ao uso de tecnologia para otimizar e aprimorar a educação. São empresas ou iniciativas que desenvolvem soluções digitais, como plataformas, aplicativos e ferramentas, visando melhorar o processo de ensino e aprendizagem em diversos níveis, desde a educação básica até a profissional.



Quadro 03: Plataformas brasileiras utilizadas na rede estadual de São Paulo

Plataforma	Origem	Contexto de influência	Descrição	Função
Redação Paulista	Brasil	Fundação Lemann e Natura.	Alinhada à BNCC e cultura de avaliação externa.	Produção de redações pelos/as estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio
Planejamento de Aula	Brasil	Instituto Reúna e Fundação Lemann	Baseado na BNCC; uso de plataformas com sugestões de planos prontos.	Realização de planejamento de aulas digitais
Formação Multiplica	Brasil	Fundação Lemann e Fundação Brava	Formação continuada com mentoria, fortemente baseada em experiências dos EUA.	Monitoramento da participação nas aulas e atividades do Programa Multiplica
Programa Ensino Integral	Brasil	Instituto Natura e Instituto Unibanco	Inspirado em modelos de tempo integral de países como EUA e Chile.	Monitoramento da participação dos/as estudantes nas aulas de Orientação de Estudos do PEI
Professor Tutor	Brasil	Fundação Lemann e Instituto Reúna	Programa de tutoria e mentorias baseadas em dados e roteiros pré-formatados.	Programa de recuperação de aprendizagens para estudantes com defasagem em Português e Matemática (Anos Finais do Ensino Fundamental)

Fonte: organizado por [omitido para avaliação] através dos dados obtidos pelo Grupo Escola Pública e Democracia [GEPUD] e Rede Escola Pública e Universidade [REPU], 2025.

Com base nos quadros 01 e 02, em meio a reformas que prometem “modernização” e “eficiência”, o que se vislumbra é a intensificação de tarefas e a fragmentação do saber pedagógico, em detrimento de condições reais para sustentar um trabalho de fato autônomo e crítico. No campo da docência, o debate sobre o profissionalismo expõe fissuras que se arrastam historicamente: professores e professoras foram frequentemente situados num limiar incômodo vistos como menos profissionais em relação a outras ocupações que reivindicam o estatuto de profissão liberal (Bazán & González, 2007; Lilja, 2014).

Essa condição ambígua alimenta a ideia de que a docência transita por um processo de “profissionalização forçada”, marcado por tensões entre autonomia e controle hierárquico (Dubet, 2002 apud Tenti Fanfani, 2007). Em alguns diagnósticos, chega-se a afirmar que a docência, enquanto prática social, jamais alcançou um profissionalismo pleno, não por falta de saberes ou de valor social, mas pela forma como o trabalho docente é estruturado em organizações verticalizadas, onde a possibilidade de escolher interlocutores ou “clientes” não existe (Smaller, 2014).

Essa condição faz com que o magistério oscile, como observa Tenti Fanfani (2013), entre ser reconhecido como trabalho e ser projetado como profissão dualidade que se tornou base de muitos programas de modernização financiados por organismos como a UNESCO, o BID, Banco Mundial e como vimos nos quadros 01 e 02 a Fundação Lemann, Fundação Brava e Instituto Unibanco.



Em nome de um suposto resgate da qualidade educacional, a bandeira do profissionalismo tem servido historicamente para legitimar reformas que introduzem padronizações, prescrições técnicas e novos regimes de controle. Contreras (2001) alerta que a retórica do profissionalismo, muitas vezes, atua como instrumento de imposição de saberes “exclusivos”, despolitizados e tecnocratizados frequentemente importados de campos como a psicologia, utilizados como método legitimador para intervenções em sala de aula.

Sob esse manto, reformas e ajustes laborais ganham status de neutralidade técnica, deslocando a autonomia docente de sua dimensão pedagógica para torná-la funcional ao gerenciamento escolar. Smaller (2014) tensiona esse movimento ao apontar que o vínculo entre o discurso do profissionalismo e o poder estatal opera historicamente como mecanismo de vigilância, um dispositivo que limita a prática autônoma e força à docência a disputar, ciclicamente, margens de liberdade.

A consequência é um deslocamento que Ball (2003) denomina de novo profissionalismo ou pós-profissionalismo: um regime de trabalho em que o professor se torna operador de regras externas, cumpre requisitos alheios, e vê sua autonomia ser redefinida como competência de executar prescrições. No limite, como ironiza Ball, o pós-profissionalismo é o profissionalismo de outro, nunca do professor.

Considerações finais

Ao longo deste texto, procuramos evidenciar como determinadas “coisas” entendidas como tecnologias políticas e dispositivos simbólicos e materiais operam no campo das políticas educacionais globais, especialmente no contexto da plataformização da educação pública em São Paulo. A partir do rastreamento dessas “coisas” e da análise de suas circulações, tensionamos o sentido da autonomia docente, da profissionalização e da função social da escola pública frente aos processos contemporâneos de reconfiguração do trabalho educacional.

Nessa linha, Hargreaves e Shirley (2012) sugerem que se pode rastrear essas inflexões por meio de três vias discursivas: uma primeira, que tencionava a autonomia docente, mas carecia de coerência sistêmica; uma segunda, a partir dos anos 1980, que ancorou a educação em padrões de mercado, accountability e performatividade; e uma terceira, híbrida, que fundiu elementos anteriores sob o primado da decisão orientada por resultados, operação que, paradoxalmente, ampliou restrições curriculares e intensificou o controle sobre o trabalho docente.



Dentro desse campo que ao nosso ver, encontra-se em disputa por significação (Laclau e Mouffe, 1987), o Brasil vem revelando um cenário precário, cuja ações do Estado por meio das políticas educacionais e a própria prática docente nesse reflexo, tensiona o sentido de autonomia docente e de governamentalidade escolar. Partindo de uma abordagem teórico-metodológica inspirada nos estudos pós-estruturalistas e na concepção de políticas educacionais como eventos geográficos, buscamos compreender como os regimes de performatividade e responsabilização, articulados por meio do New Public Management (NPM), contribuem para a reconfiguração da docência e da própria experiência escolar. O mapeamento de plataformas globais e dispositivos gerenciais adotados pelo governo paulista reforça a ideia de que há uma disputa em curso sobre o que deve ser considerado educação de qualidade, quem define seus parâmetros e a quem cabe a autoridade pedagógica na escola.

Contudo, é fundamental destacar que esta é uma pesquisa em andamento, atravessada por indagações que seguem em aberto. Não buscamos, aqui, apresentar conclusões definitivas ou soluções prontas, mas potencializar o debate sobre as reconfigurações das políticas educacionais em tempos de plataformização, reafirmando a importância de investigar essas transformações a partir de suas mediações territoriais, discursivas e institucionais.

Referências bibliográficas

- BALL, S. J. Global Education Inc.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução não informada. Londres: Routledge, 2012.
- BALL, S. J. The education debate. Bristol: The Policy Press, 2008.
- BALL, S. J. The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003.
- BALL, S. J.; JUNEMANN, C.; SANTORI, D. *Edu.net – Globalisation and education policy mobility*. London; New York: Routledge, 2017.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021. 332 p.
- BALL, S. Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Educación y Pedagogía*, v. 15, n. 37, p. 87-104, 2003.
- BAZÁN, D.; GONZÁLEZ, L. Autonomía profesional y reflexión del docente: una resignificación desde la mirada crítica. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, v. 11, p. 69-90, 2007.



BORINS, S. The New Public Management is here to stay. *Canadian Public Administration*, v. 38, n. 1, p. 122-132, 1995.

CONTRERAS, J. La autonomía del profesorado. Madrid: Morata, 2001.

CORVALÁN, J. Accountability educacional: rendición de cuentas más responsabilización por los procesos y resultados de la educación. In: CORVALÁN, J.; MCMEEKIN, R. (ed.). *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. Santiago de Chile: CIDE – PREAL, 2006. p. 11-18.

GIORDANI, A.; GIROTTO, E. D.; DE OLIVEIRA SOARES, M. Produzir a política a partir da escola: geografia da educação, docências e espacialidades escolares. *Revista da ANPEGE*, 2022.

GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA [GEPUD]; REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE [REPU]. *Plataformização e controle do trabalho escolar na rede estadual paulista [Nota Técnica]*. São Paulo: GEPUD; REPU, 03 jul. 2025. Disponível em: <http://www.repu.com.br/notas-tecnicas>; <http://www.gepud.com.br/manifestacoes.html>. Acesso em: 03 de agosto de 2025.

HARGREAVES, A.; SHIRLEY, D. La cuarta vía: el prometedor futuro del cambio educativo. Barcelona: Octaedro, 2012.

LILJA, P. The politics of teacher professionalism: intraprofessional boundary work in Swedish teacher union policy. *Policy Futures in Education*, v. 12, n. 4, p. 500-511, 2014.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonía y estrategia socialista*. Madrid, España, 1987.

MARCUS, G. E. Ethnography in/of the world system: the emergency of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology*, v. 24, n. 1, p. 95-117, 1995.

MARTÍN, E. La rendición de cuentas en las universidades públicas españolas: un análisis de la información revelada en los estados financieros. *Presupuesto y Gasto Público*, n. 43, p. 39-62, 2006.

OZGA, J. *Policy research in educational settings: contested terrain*. Buckingham: Open University Press, 2000. Apud BALL, S. J. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação & Sociedade*, v. 25, p. 1203-1225, 2004.

SHIRLEY, D. et al. Cuarta vía de liderazgo y cambio en América Latina: perspectivas en Chile, Colombia y Brasil. *Pensamiento Educativo*, v. 50, n. 2, p. 5-27, 2013.

SMALLER, H. The teacher disempowerment debate: historical reflections on “slender autonomy”. *Paedagogica Historica*, 2014. <https://doi.org/10.1080/00309230.2014.997752>.



TARDIF, M. El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. In: POGGI, M. (ed.). Políticas Docentes: formación, trabalho y desarrollo profesional. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, 2013. p. 19-44.

TENTI FANFANI, E. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. Educação & Sociedade, v. 28, n. 99, p. 335-353, 2007.

TENTI FANFANI, E. Sociología de la educación. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 2013.

TERAMATSU, G. Políticas públicas educacionais são eventos geográficos: uma contribuição à Geografia da Educação. In: STRAFORINI, R. et al. Políticas educacionais e ensino de Geografia: sentidos de currículo, práticas e formação docente. São Paulo: Paco e Littera, 2021.

VAILLANT, D. La identidad docente. In: GRUPO DE TRABAJO SOBRE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN AMÉRICA LATINA (GTD). Ponencia al Primer Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. Barcelona: PREAL – ORT, 2007.

VEGAS, E. ¿Cómo mejorar las políticas de desarrollo profesional docente a fin de atraer, perfeccionar y retener profesores efectivos? In: BELLEI, C.; CONTRERAS, D.; VALENZUELA, J. P. (ed.). La agenda pendiente en educación: profesores, administradores y recursos. Propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena. Santiago: UNICEF, 2008. p. 48-78.

VEGAS, E.; UMANSKY, I. Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos docentes: ¿qué lecciones nos entregan las reformas educativas de América Latina? Washington, DC: Banco Mundial, 2005.