



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Larissa da Silva Garcia

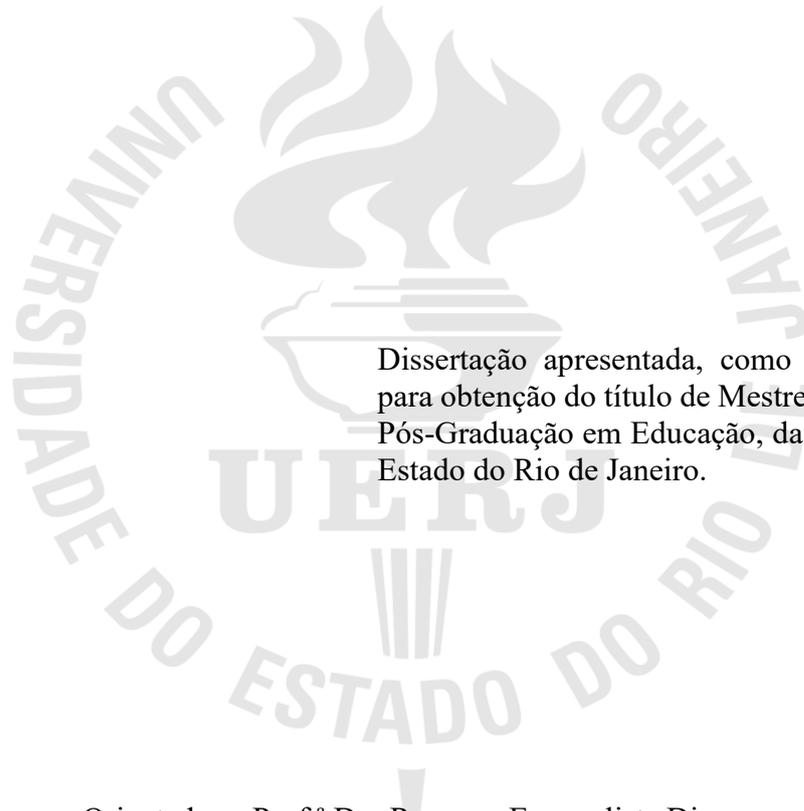
**Disputas por significação no processo de plataformização da educação:  
articulações discursivas em torno da docência**

Rio de Janeiro

2024

Larissa da Silva Garcia

**Disputas por significação no processo de plataformização da educação: articulações  
discursivas em torno da docência**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosanne Evangelista Dias

Rio de Janeiro

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

G216 Garcia, Larissa da Silva  
Disputas por significação no processo de plataformização da educação:  
articulações discursivas em torno da docência/ Larissa da Silva Garcia. – 2024.  
181 f.

Orientadora: Rosanne Evangelista Dias.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Faculdade de Educação. .

1. Educação – Teses. 2. Docência – Teses. 3. COVID-19 – Teses. I. Dias,  
Rosanne Evangelista. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de  
Educação. III. Título.

br

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta  
dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Larissa da Silva Garcia

**Disputas por significação no processo de plataformização da educação: articulações discursivas em torno da docência**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 14 de novembro de 2024.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Rosanne Evangelista Dias (Orientadora)

Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Alice Ribeiro Casimiro Lopes

Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Betânia de Oliveira

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Rio de Janeiro

2024

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha querida avó Maria Inês (in memoriam), que me confiou seu afeto incondicional e que, através de suas lentes, me fez enxergar a vida cor-de-rosa.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus familiares por todo carinho, incentivo e paciência. Obrigada por construírem comigo esse momento tão importante, e principalmente, por nunca desacreditarem de mim. Aos meus sobrinhos Anthony, Arthur e Adrian, cuja alegria e curiosidade trazem leveza aos meus dias e à minha mãe Caroline, futura arqueóloga, por sua força e comprometimento que tanto me inspiram, minha eterna gratidão.

À minha orientadora Rosanne Evangelista Dias, expresse minha mais profunda admiração. Sua postura amável, atenciosa e sempre gentil significaram muito para mim. Seu apoio constante e orientação cuidadosa não apenas enriqueceram este trabalho, mas também contribuíram para superar minhas inseguranças e encarar os obstáculos que atravessaram esse percurso.

À Alice Casimiro Lopes, registro aqui meus sinceros agradecimentos pelas inúmeras oportunidades concedidas, mas em particular, à primeira delas: a chance de atuar como sua bolsista de Iniciação Científica. Essa experiência não apenas introduziu às discussões da Teoria do Discurso, como também propiciou diferentes olhares acerca do meu processo formativo. Agradeço imensamente às suas “literatices”, que transcendem qualquer prescrição de dicionário e que tanto encorajaram e inspiraram esta escrita. Obrigada por cada livro, conselhos e pelo aceite em compor a banca examinadora da minha dissertação.

À Márcia Betânia de Oliveira, por prontamente aceitar o convite para participar da banca examinadora e pela dedicação e atenção dispensadas à leitura deste trabalho. É uma honra poder contar com suas contribuições.

Ao meu querido amigo Felipe Viza, por tudo. Contar com sua parceria ao longo da minha trajetória acadêmica na UERJ e no ProPED fez toda diferença. Para além de compartilhar memes e opiniões sobre a cultura pop, sua amizade, conselhos e encorajamento serviram como força para que eu chegasse até aqui. Obrigada por acreditar em mim, por me ouvir nos momentos difíceis e por celebrar comigo cada pequena vitória. Que possamos seguir assim por muitos mais anos.

As amigas que fiz no ProPED, sobretudo, Ana Cláudia, Bárbara e Cláudia. Agradeço de coração pelas escutas sempre cuidadosas de vocês que muito somaram para esse momento tão especial. Gostaria de igualmente deixar registrado o sentimento de gratidão pelas conversas e trocas com todos que de se certa forma contribuíram para esse registro.

Ao grupo de pesquisa Políticas de Currículo e Docência, pelos seus olhares sempre atentos e questionamentos que auxiliaram a produção dessa escrita. Obrigada por compartilharem comigo todas as aflições e também as alegrias desse período.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), pela concessão da Bolsa Nota 10 e à Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa CAPES/PROEX que apoiaram o desenvolvimento do presente estudo.

Ao meu parceiro de vida, Léo Victor. Obrigada por compartilhar comigo as alegrias quando as distâncias pareciam maiores do que jamais imaginei que pudessem ser e especialmente, por cuidar de mim de perto quando fui contaminada pelas minhas próprias melancolias. Sou grata por constantemente me apoiar e encorajar, em diferentes momentos que compartilhamos juntos.

Toda vez que você coloca um sujeito num lugar de exceção, você desliga ele do seu lugar de origem.

*Conceição Evaristo*

## RESUMO

GARCIA, Larissa da Silva. *Disputas por significação no processo de plataformização da educação: articulações discursivas em torno da docência*. 2024. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Esta dissertação investiga os sentidos da Plataformização da Educação (PdE) com ênfase na docência, especialmente no desenvolvimento de competências digitais que foram intensificadas durante o período de isolamento social imposto pela pandemia de COVID-19. Problematiza como as demandas aglutinadas na Plataformização da Educação centralizam as competências digitais, que passaram a assumir um papel central no discurso da formação de professores, especialmente após o período de isolamento social decorrente da pandemia ao mesmo tempo que envolvem projeções de atos de identificações docentes, impactando diretamente a prática dos educadores. A pesquisa buscou identificar como os discursos relacionados à PdE têm influenciado a produção de textos políticos, tanto em nível local quanto global, assim, teve como seu objetivo geral investigar os sentidos que permeiam a Plataformização da Educação no âmbito do currículo e da docência, com ênfase em como os discursos sobre competências digitais docentes têm se intensificado desde o início da pandemia, seguido dos seguintes objetivos específicos: (1) interpretar os sentidos em busca de significação e as disputas discursivas em torno do currículo; (2) identificar as demandas curriculares e formativas emergentes nos textos políticos que ressignificam o papel docente no contexto da PdE; (3) analisar como as articulações discursivas em torno das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) mobilizadas por ações normativas e por interesses distintos e (4) reconhecer como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio de plataformas digitais, promove a difusão de competências digitais e as implicações desse movimento para a docência. A metodologia adotada segue os aportes teóricos-estratégicos pós-estruturais e pós-fundacionais, apoiados na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, incorporados por Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo no campo dos estudos curriculares. O percurso metodológico incluiu: a conceitualização dos contextos de pesquisa; o levantamento e a sistematização de textos e a interpretação do processo político de articulação discursiva. A pesquisa abrange a leitura de diferentes tipos de textos, incluindo artigos científicos, documentos normativos, produções acadêmicas e sites com propostas curriculares, levando em conta a diversidade de contextos. São utilizados conceitos centrais da Teoria do

Discurso, tais como antagonismo, articulação discursiva, demandas e ponto nodal, destacando a “Plataformização da Educação” enquanto um significante privilegiado. Como resultado, apresenta-se que os discursos interpretados visam a orientar e regular a prática docente, reforçando a responsabilização dos professores e encarnando estereótipos sobre uma suposta necessidade de constante de aperfeiçoamento. O estudo também destaca o surgimento de um novo perfil docente: o professor “plataformizado”, alinhado ao modelo instrumental da normatividade neoliberal. Esta investigação contribui para uma compreensão mais abrangente do currículo como prática de significação, reconhecendo as disputas políticas que permeiam a construção de sujeitos e identidades no campo educacional.

Palavras-chave: plataformização da educação; docência; competências digitais; teoria do discurso; políticas curriculares.

## ABSTRACT

GARCIA, Larissa da Silva. *Disputes over meaning in the process of the platformization of education: discursive articulations around teaching*. 2024. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

This dissertation investigates the meanings of the Platformization of Education (PoE) with an emphasis on teaching, especially in the development of digital skills that were intensified during the period of social isolation imposed by the COVID-19 pandemic. It problematizes how the demands agglutinated in the Platformization of Education centralize digital competencies, which have come to assume a central role in the discourse of teacher training, especially after the period of social isolation resulting from the pandemic, while at the same time involving projections of acts of teacher identifications, directly impacting the practice of educators. The research sought to identify how discourses related to the EoP have influenced the production of political texts, both locally and globally, so its general objective was to investigate the meanings that permeate the Platformization of Education in the context of the curriculum and teaching, with an emphasis on how discourses on teachers' digital competences have intensified since the beginning of the pandemic, followed by the following specific objectives: (1) to interpret the meanings in search of significance and the discursive disputes around the curriculum; (2) to identify the curricular and training demands emerging in the political texts that resignify the teaching role in the context of the PoE; (3) analyze how the discursive articulations around Digital Information and Communication Technologies (DICTs) are mobilized by normative actions and different interests; and (4) recognize how the National Common Curriculum Base (BNCC), through digital platforms, promotes the dissemination of digital competencies and the implications of this movement for teaching. The methodology adopted follows the post-structural and post-foundational theoretical-strategic approaches, based on the Discourse Theory of Ernesto Laclau and Chantal Mouffe, incorporated by Alice Casimiro Lopes and Elizabeth Macedo in the field of curriculum studies. The methodological path included: conceptualizing the research contexts; collecting and systematizing texts; and interpreting the political process of discursive articulation. The research involves reading different types of texts, including scientific articles, normative documents, academic productions and websites with curriculum proposals, taking into account the diversity of contexts. Central concepts of Discourse Theory are used, such as antagonism, discursive articulation, demands and nodal point, highlighting the “Platformization of Education” as a privileged signifier. As a result, the discourses interpreted aim to guide and regulate teaching practice, reinforcing teacher accountability and embodying stereotypes about a supposed need for constant improvement. The study also highlights the emergence of a new teacher profile: the “platformized” teacher, aligned with the instrumental model of neoliberal normativity. This research contributes to a more comprehensive understanding of the curriculum as a practice of signification, recognizing the political disputes that permeate the construction of subjects and identities in the educational field.

Keywords: platformization of education; teaching; digital skills; discourse theory; curriculum policies.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Árvore de Plataforma Americana (Sequoia Gigante).....	86
Figura 2 -	Competências de Professores para o uso de TICS .....	151
Figura 3 –	Desenvolvimento de Programas de Formação Continuada.....	153
Figura 4 –	Os nós discursivos aglutinados no significante “Plataformização da Educação” .....	160

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
AI CFT	AI competency framework for teachers
AIR	American Institutes for Research
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC- Formação	Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica
BNC- Formação Continuada	Base Nacional Comum para a formação continuada de professores da Educação Básica
CAFe	Comunidade Acadêmica Federada
CDD	Competências Digitais Docentes
CGI.br	Comitê Gestor da Internet no Brasil
CIEB	Centro de Inovação para a Educação Brasileira
CNE	Conselho Nacional de Educação
COE/MEC	Comitê Operativo de Emergência
EaD	Educação a Distância
ERE	Educação Remota Emergencial
GAFAM	Google, Amazon, Facebook, Apple e Microsoft
GCFE	Global Coalition for Education
GFE	Google for Education
GWFE	Google Workspace For Education
IA	Inteligência Artificial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística Instituto Nacional de Estudos e
INEP	Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LMS	Learning Management Systems
MEC	Ministério da Educação
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MOOCS	Massive Open Online Courses
MPBNC	Movimento Pela Base Nacional Comum

OECD	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PD	Plataformas Digitais
PdE	Plataformização da Educação
PEG	Política Educacional Global
PIEC	Programa de Inovação Educação Conectada
ProPEd	Programa de Pós-graduação em Educação
SEMESP	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo
STF	Supremo Tribunal Federal
TD	Teoria do Discurso
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	14
1	<b>PENSANDO A POLÍTICA CURRICULAR A PARTIR DA TEORIA DO DISCURSO.....</b>	22
1.1	<b>Diálogos iminentes entre o pós-estruturalismo e o pensamento pós-fundacional.....</b>	22
1.2	<b>O percurso investigativo interseccionado pela Teoria do Discurso.....</b>	34
1.3	<b>Sob a égide das reformas educacionais globais: os limites da pesquisa em pauta.....</b>	54
2	<b>TEMPOS PANDÊMICOS EM CENA: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DE UMA CRISE SANITÁRIA GLOBAL.....</b>	74
2.1	<b>Afinal, o que é a plataformização da educação? .....</b>	78
2.2	<b>Interpretando as ações emergenciais educacionais brasileiras.....</b>	88
2.3	<b>As implicações do período entre telas no trabalho docente .....</b>	99
3	<b>CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS PLATAFORMÁTICOS.....</b>	112
3.1	<b>A PdE e os sentidos em busca de significação .....</b>	112
3.1.2	<b>As disputas de sentido em torno do currículo .....</b>	115
3.1.3	<b><u>O que se têm discutido nos textos políticos acerca da Plataformização da Educação?</u> .....</b>	125
3.1.3.1	<b>Demandas Curriculares.....</b>	127
3.1.3.2	<b>Demandas Formativas.....</b>	133
3.2	<b>A aposta na ideia de “Futuro” e suas intencionalidades para a docência.....</b>	139
3.3	<b>As competências digitais docentes: o ir daqui até lá na formação de professores.....</b>	148
3.3.1	<b>Os nós discursivos constituindo o professor plataformizado.....</b>	159
	<b>CONSIDERAÇÕES PARCIAIS.....</b>	165
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	171

## INTRODUÇÃO

*“Há muitos caminhos para transformar a educação. Todos passam pelo professor<sup>1</sup>”.*

Este trabalho tem como epígrafe a declaração ilustrada na página inicial da associação Movimento Profissão Docente, em atividade desde 2017, visando circunscrever e problematizar as inquietações que sustentam a pesquisa em curso. Cumpre ressaltar que o discurso em questão longe de ser inédito, assume diversas formas, reconfigurando-se de acordo com o cenário que o acomoda.

Tal artifício retórico é resultado de uma teia intrincada de transformações socioeconômicas e culturais contemporâneas, cujas reverberações se espalham e causam tensão nas diversas esferas da vida. Nesta pesquisa, nos concentramos particularmente no âmbito educacional, considerando como a discussão se apresenta para as políticas curriculares vinculadas a formação de professores.

O interesse em investigar tais contornos parte do cenário caótico instaurado pelo surto pandêmico global do vírus SARS-CoV-2, popularmente reconhecido como COVID-19, especialmente no contexto de adaptação à Educação Remota Emergencial (ERE) e seus desdobramentos. O fechamento das escolas e a transição súbita para as ambiências virtuais projetaram grandes expectativas na atuação do corpo docente, figuras centrais no debate acerca da continuidade das aulas.

Este novo enquadramento, forjado em um contexto marcado por crises e pela inserção fervorosa de plataformas educacionais e infraestruturas digitais (POELL et.al, 2020) no campo têm ativado diferentes sentidos para a docência. Nele, colidem as visões emergentes acerca da ação do professor frente ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), tal como a necessidade de desenvolvimento de competências e habilidades para cumprir as exigências tecnológicas.

Sob essa égide, a tendência da Plataformização da Educação (PdE) tomou forma, registrando em torno de si as discussões concernentes que extravasam às plataformas e englobam uma vasta gama de atores humanos e não humanos (VAN DIJCK, 2022), entidades institucionais públicas e privadas, corporações tecnológicas<sup>2</sup>, recursos e sistemas informacionais que incluem aparatos técnicos como hardware, software, equipamentos, orquestrando assim direcionamentos para o trabalho dos professores.

---

Trata-se de uma coalizão constituída por instituições do terceiro setor. Disponível em: <<https://www.profissaodocente.org.br/>> Acesso em: 25 de set. 2023

<sup>2</sup> Mencionadas no presente trabalho enquanto Big Techs e EdTechs.

Destacamos, nesse ínterim, que as mudanças imprescindíveis para alcançar a qualidade da educação são frequentemente atribuídas aos professores, que são vistos como principais agentes para fazer cumprir o “tirar o texto do papel e pôr em prática”. Essa argumentação esculpe uma identidade desejada, ou seja, um perfil docente projetado para corresponder às demandas postas em marcha não só pelas escolas, como também pelo desejo de profissional que se quer formar.

A responsabilização docente, inserida em um contexto de constante mudança política, tem sido alvo de debates acalorados no campo de formação de professores. Como aponta Dias (2013), tal noção que se vincula aos resultados da comunidade escolar e à performatividade, configura uma zona conflituosa, tensionando a prática docente e as expectativas em torno da formação inicial.

Assim, mediante a projeção de uma visão utópica de eficiência/eficácia formativa, sublinhamos que: “ora essa relação é mobilizada para exaltar a força e o papel transformador desse agente político, ora ela serve para reforçar uma posição subalternizada desse sujeito posicionado como professor” (GABRIEL; CASTRO, 2015, p. 428)

Dando continuidade à investigação iniciada na graduação da autora principal, este estudo faz parte do percurso interpretativo sobre políticas curriculares, iniciado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde vinculou-se ao grupo de pesquisa “Políticas de Currículo e Cultura” coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alice Casimiro Lopes na linha Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura do Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd).

Nessa etapa, a monografia intitulada de “As implicações dos discursos em defesa da 'implementação' da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (GARCIA, 2021) explorou, à luz da Teoria do Discurso (TD) de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, as nuances discursivas em torno da Base, com o objetivo de identificar os atores sociais e os argumentos que atuaram em sua defesa. Para tal, interpretaram-se as articulações discursivas e sentidos que constituíram a centralidade curricular no momento em que a pesquisa se desenvolveu.

A transição para o Mestrado no mesmo programa, agora sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosanne Evangelista Dias, permitiu aprofundar essa investigação no âmbito do grupo de pesquisa sobre “Políticas de Currículo e Docência”. Portanto, a presente escrita alinha-se ao atual projeto investigativo da orientadora, denominado de “Demandas e processos de articulação na produção de currículos para a docência na América Latina” (DIAS, 2023).

Desse modo, a presente proposta interpretativa se propõe em investigar os sentidos que permeiam a Plataformização da Educação no âmbito do currículo e da docência, com ênfase em como os discursos sobre competências digitais docentes têm se intensificado desde o início

da pandemia. Nossa pesquisa se ancora, assim, na leitura pós-estrutural e pós-fundacional das políticas curriculares, seguindo o referencial de Lopes e Macedo (2011) que incorporaram tal teoria no campo do currículo.

O estudo reconhece os discursos que visam subordinar a docência a um controle digital e, portanto, problematiza como as demandas aglutinadas na Plataformização da Educação centralizam as competências digitais, que passaram a assumir um papel central no discurso da formação de professores, especialmente após o período de isolamento social decorrente da pandemia ao mesmo tempo que envolvem projeções de atos de identificações docentes, impactando diretamente a prática dos educadores.

Neste trabalho, também buscamos compreender as disputas em torno da significação acerca da Plataformização da Educação à luz da Teoria do Discurso. A partir das discussões de Dias (2013; 2016; 2021), conferimos centralidade ao conceito de “demandas” para analisar os processos de articulação discursiva presentes nos documentos analisados.

Ao nos debruçarmos sobre esses textos, pretendemos elucidar como as diversas demandas em jogo se entrelaçam, tensionam e se rearticulam, moldando as políticas curriculares para a formação de professores e, conseqüentemente, as práticas docentes. Ao destacar as lutas político-discursivas que permeiam essas arenas, vislumbramos contribuir para uma compreensão mais aprofundada das implicações dessas disputas para a Educação.

Sendo assim, para a construção dessa discussão, nos pautamos nos seguintes aspectos:

### **Objetivo Geral**

Investigar os sentidos que permeiam a Plataformização da Educação no âmbito do currículo e da docência, com ênfase em como os discursos sobre competências digitais docentes têm se intensificado desde o início da pandemia.

### **Objetivos Específicos**

1. **Interpretar** os sentidos em busca de significação e as disputas discursivas em torno do currículo;
2. **Identificar** as demandas curriculares e formativas emergentes nos textos políticos locais e globais que ressignificam o papel docente no contexto da PdE;
3. **Analisar** como as articulações discursivas em torno das TDICs são mobilizados por ações normativas e por interesses distintos;
4. **Reconhecer** como a BNCC, por meio de plataformas digitais, promove a difusão de competências digitais e as implicações desse movimento para a formação inicial e continuada e o trabalho docente.

A partir dessa organização e com base em nosso registro teórico-estratégico, observamos que tais movimentações projetam um novo perfil docente: a de professor plataformizado. Dessa forma, este estudo não pretende estabelecer definições fixas para esses conceitos, mas sim contribuir para uma compreensão do currículo como uma prática de significação (LOPES; MACEDO, 2011).

Para atingir esses objetivos, adicionamos ao nosso percurso investigativo três eixos centrais: (a) a conceptualização dos contextos pandêmico, digital e de formação de professores; (b) o levantamento, seleção e sistematização de textos políticos e normativos, plataformas e documentos; e (c) a interpretação do processo político de articulação discursiva.

Desse modo, incorporamos a análise documental para contribuir com nossa empiria, considerando nossa intenção de investigar como essas narrativas têm sido mobilizadas, assim, também apostamos na identificação de discursos que circulam em diferentes plataformas acerca das competências digitais docentes.

Diante do exposto, observamos que os impactos globais do distanciamento social na educação ocasionados pela pandemia de COVID-19, eventualmente se prolonguem, mesmo com a reabertura das escolas em todos os níveis de ensino. Parte dessa afirmativa considera que o amplo uso de plataformas digitais educacionais consolidou o movimento de Plataformização da Educação, que uma vez inserido nos sistemas de ensino, dificilmente voltará atrás (RIVAS, 2022).

Não obstante, nos afastamos de qualquer premissa que tente prescrever ou determinar o futuro da educação. Nesse caso, debatemos apenas os possíveis efeitos que esse processo acarreta na docência e no currículo, uma vez que o consideramos um significante que busca estabilidade nos discursos que circulam nas mídias sociais e por conta disso, cogitamos que esses sentidos continuarão se articulando pelos próximos anos.

A presente pesquisa, por sua vez, ao identificar as implicações postas em marcha pela PdE também conduz a visualização de como estão sendo produzidos e articulados esses discursos online. De igual modo, consideramos relevante pontuar que ao explorar como as plataformas digitais podem influenciar e moldar a prática docente, especialmente considerando que esses ambientes têm a capacidade de armazenar dados que monitoram o desempenho dos professores, contribuímos para outras possíveis leituras desse fenômeno em ascensão.

Não pretendemos desmerecer o papel das TDICs e conseqüentemente das plataformas na educação e no currículo. No entanto, notamos que os discursos presentes nos textos políticos aqui interpretados tendem a enquadrar a tecnologia dentro de uma perspectiva

predominantemente técnica, enfatizando seu uso para o monitoramento de desempenho e a medição de eficiência/eficácia nos atributos docentes.

Esse panorama também parece simplificar o papel do professor, restringindo-o a um fazer prático que atende a demandas específicas, por meio de projetos que combinam o tecnológico, o digital e o instrumental, com o objetivo de preparar os indivíduos para o mercado de trabalho e o mundo profissional.

Cumpramos salientar que direcionamos nosso estudo para um repertório interpretativo de discursos, por vezes apresentados como textos políticos, seja via levantamento bibliográfico de artigos científicos, documentos normativos oficiais ou não, textos acadêmicos, sites com propostas curriculares e/ou para docência, entre outros, sempre valorizando os múltiplos contextos em ação.

Destarte, “textos políticos só podem representar a política se considerarmos uma dada articulação hegemônica, na qual diferentes sentidos com infinitas possibilidades de leitura conseguem de forma contingente e precária, aglutinarem as diferenças em disputa”. (OLIVEIRA et al. 2011, p. 8).

O investimento nesse estudo visa colaborar com as discussões teóricas sobre a produção de políticas para a formação docente e as ressignificações postas em rotação através do contexto pandêmico. Desse modo, traduzimos currículo numa perspectiva discursiva amparadas em (LOPES; MACEDO, 2011), onde apostamos que as disputas e negociações por significação nunca cessam e que não são passíveis de bloqueio, embora ocorram diversas investidas em busca de uma pretendida fixação curricular que tenciona a projeção de diferentes sentidos no currículo.

Em linhas gerais, se faz potente refletir como o momento de crise na educação global provocado pelo isolamento social durante e pós-pandemia COVID-19 impactou as políticas educacionais e curriculares no Brasil e como têm sido a produção de discursos em defesa do uso das TDICs e competências digitais para os professores. Defendemos, igualmente, a sua originalidade, uma vez que se trata de uma temática atual, ainda escassa nas leituras que assumem o registro pós-estrutural.

Ao abordar o contexto pandêmico e a transição para a ERE, observamos como as políticas emergenciais reformularam rapidamente a dinâmica educacional, favorecendo a incorporação de plataformas digitais. Esse movimento também produziu uma série de textos políticos e normativos que, ao mesmo tempo que direcionam a prática docente, impõem uma crescente responsabilização dos professores.

Estes são muitas vezes retratados como profissionais constantemente despreparados e que necessitam de aperfeiçoamento contínuo, em sintonia com as demandas de novas políticas educacionais e curriculares. Nesse sentido, identificamos que os discursos presentes nos documentos oficiais, bem como em plataformas educacionais e textos acadêmicos, desempenham um papel centralizador condizente com a regulação da atuação docente.

Nesse sentido, tornou-se notória a elaboração de relatórios e observatórios de monitoramento, que são frequentemente utilizados para medir a eficácia das práticas pedagógicas e legitimar as políticas implantadas.

Ao destacar o caráter discursivo do currículo, as disputas políticas por significação emergem como centrais na construção de sujeitos e identidades, ainda que essas construções sejam sempre parciais. Seguindo a perspectiva de Lopes (2018a), reconhecemos que os movimentos de instabilidade e estabilidade na significação são, em última instância, frutos de decisões políticas, e, portanto, somente podem ser compreendidos dentro de um campo político.

As chaves-argumentativas da Teoria do Discurso são mobilizadas a partir dos conceitos de antagonismo, articulações discursivas, demandas, discurso e pontos nodais. É a partir disso que defendemos nosso comprometimento com a leitura de política/currículo/docência como prática de significação o que auxiliou na identificação da “Plataformização da Educação” enquanto um ponto nodal que aglutina e aciona sentidos privilegiados em torno de si.

Isto posto, visamos contemplar no desenvolvimento da pesquisa a interpretação das arestas nas competências digitais para docência, enfatizando como elas se alinham com o modelo instrumental vigente na normatividade neoliberal. Conforme nos informa Brown (2019):

Diferentemente da ideologia - uma distorção ou mistificação da realidade - a racionalidade neoliberal é produtiva, formadora do mundo: ela economiza todas as esferas e os esforços humanos, e substitui um modelo de sociedade baseada em um contrato social produtor de justiça por uma sociedade concebida e organizada como mercados, e com estados orientados pelas necessidades do mercado (p. 96-97).

Esta discussão também alinha o destaque dado PdE no contexto neoliberal à sugestão de mudanças mais sutis e subjetivas na formação dos professores, moldando não apenas o que eles fazem, mas também quem eles devem ser, caracterizando o docente “como um profissional que precisa ser dirigido e avaliado no desenvolvimento curricular nas escolas” (DIAS, 2021, p.18).

Diante disso, ao posicionar os educadores como figuras-chave na implementação de mudanças educacionais, a narrativa em questão engendra um emaranhado de responsabilidades e expectativas que transcende o mero ato pedagógico. Este processo de atribuição de

responsabilidades pode ser compreendido como uma manifestação do que Wendy Brown (2019) denominaria como “empreendedores de si”, aonde os sujeitos são compelidos a se auto-regularem e aperfeiçoarem em consonância com expectativas expostas.

A camuflagem e reconfiguração deste discurso em múltiplos contextos expõem a sua indeterminação contingente, evidenciando como suas fronteiras são constantemente renegociadas em um campo de disputas hegemônicas, empreendidas numa perspectiva discursiva enquanto luta pela significação (LACLAU; MOUFFE 2015).

Este movimento reflete as mudanças sutis e subjetivas impostas pela racionalidade neoliberal, conforme discutido por Wendy Brown (2019), que entende a neoliberalização como produtora de um mundo onde as relações sociais são reduzidas a dinâmicas de mercado, em nome de uma governança “desdemocratizante”, que despolitiza e subverte o bem-comum.

Com base nesses pressupostos, buscamos reconhecer como as competências digitais para a docência são promovidas em documentos normativos e relatórios internacionais, evidenciando sua articulação com um modelo instrumental e tecnicista, característico das políticas neoliberais. Esses discursos, alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas plataformas digitais, configuram o perfil do “professor plataformizado”, marcado pela exigência de avaliações constantes e pelo direcionamento das práticas pedagógicas.

Elucidamos que ao observar os nós discursivos que tentam projetar esse profissional para atuar nas plataformas, desvelamos os múltiplos sentidos que tentam estabelecer uma identidade fixa para o professor. Consideramos, de igual modo, esse projeto impossível (LOPES; BORGES, 2015).

Dessa forma, sinalizamos que a essencialização de um perfil docente para atuar nas plataformas, que postula esse sujeito como educador de um futuro antecipado será sempre uma unidade arruinada, inatingível, provisória e precária, marcada pelo cenário contingente que a constituiu. Nesse sentido, corroboramos com o pensamento de Lopes e Macedo (2021) que elucidam:

Em direção distinta e por vezes antagônicas a uma proposição teórica normativa, marcada espectralmente pela racionalidade técnica, nos mobilizamos em direção ao comprometimento com outra forma de interpretar o currículo e a formação docente, para além e para aquém do que já se encontra estabilizado (p. 2).

Tendo isso em vista, a presente dissertação foi organizada em três capítulos principais, sendo o primeiro uma apresentação das bases teóricas, focando no diálogo entre o estruturalismo, o pós-estruturalismo e o pensamento pós-fundacional, além da introdução à Teoria do Discurso e a contextualização dos limites da pesquisa, onde consideramos que os

movimentos de reformas educacionais catalisam sentidos para a PdE por meio da Base Nacional Comum Curricular.

No segundo capítulo, realizamos uma revisão de literatura sobre nossa temática, a Plataformização da Educação. Aproveitamos esse momento para perpassar pelas ações emergenciais brasileiras e as implicações do período entre telas para os professores, o que gerou intensificação do trabalho docente, impulsionados por discursos de reinvenção da própria prática.

Já no terceiro capítulo, registramos nossa análise documental, destacando os sentidos em busca de significação em torno da PdE. Para tal, interpretamos as disputas discursivas acerca do currículo, o que se tem discutido nos textos políticos focando na identificação de demandas curriculares e demandas formativas, mesmo quando essas não fizeram explícitas. Observamos, de igual modo, as significações sobre a ideia de Futuro na docência a partir do documento produzido pela Google For Education, destacando como as idealizações normativas se vinculam aos registros neoliberais ao visar instrumentalizar a prática docente.

Por fim, nos dedicamos em identificar como a BNCC tem projetado sentidos para a docência a partir da difusão de competências digitais, presentes nas orientações do documento para Educação Básica e também nos documentos BNC-Formação Inicial e BNC-Formação Continuada.

Com isso, sublinhamos como os diferentes significantes encontrados nos encaminhamentos dessa pesquisa se aglutinam em torno da Plataformização da Educação com o propósito de construir uma identidade docente para atuar nas plataformas.

## 1 PENSANDO A POLÍTICA CURRICULAR A PARTIR DA TEORIA DO DISCURSO

Este capítulo se dedica em destacar as contribuições que a incorporação da Teoria do Discurso (TD) de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe mobilizou para as discussões no campo curricular em múltiplos contextos. Desse modo, o texto está organizado em três seções, visando amparar nossa leitura pós-estrutural e pós-fundacional de política curricular para a formação de professores.

Logo, na primeira seção dedicaremos nossa atenção às interações do pós-estruturalismo e pós-fundacionalismo com a TD e como os pressupostos teóricos nos possibilitam abertura para diversas interpretações. Prontamente, seguimos apresentando na segunda seção os aportes teórico-estratégicos que nos possibilitam traduzir currículo e docência num enfoque discursivo a partir da adoção de suas principais chaves de leitura e operadores argumentativos. Em nossa terceira seção, sinalizamos a importância de compreensão das disputas que marcam as políticas curriculares para a formação docente via lutas políticas que visam homogeneizar sentidos.

Tal movimentação pretende estabelecer uma significação dada ao currículo e a docência. Desse modo, com base nos registros discursivos defendemos a impossibilidade de uma significação última que se encerra e totaliza qualquer incipiente que tencione a relação do vir a ser entre significante e significado.

### 1.1 Diálogos iminentes entre o pós-estruturalismo e o pensamento pós-fundacional

Nas últimas décadas, debates que rodeiam a perspectiva pós-estrutural como corrente teórica tem movimentado diversos questionamentos referentes ao modelo tradicional de linguagem apresentado pelo estruturalismo. Isto posto, é propriamente a partir da “virada linguística”, cujo período é linkado ao remate da filosofia moderna e as preocupações da pós-modernidade que foi possível a emersão das duas vertentes cuja as primeiras articulações são oriundas da França na transição do século XIX para o século XX.

Desse modo, nos interessa conduzir essa conversa destacando o papel de Ferdinand de Saussure, reconhecido como pai da linguística moderna, a partir do curso que ministrou conhecido popularmente como *Cours de linguistique Générale*<sup>3</sup>, entre 1907 - 1911 (PETERS, 2000, p. 20), inaugurando o pensamento estruturalista e sendo reconhecido junto à Roman Jakobson como precursor dessa teorização, logo, o estruturalismo seria “uma abordagem

---

<sup>3</sup> Traduzido em português sob o nome “Curso de linguística geral”. Nessa escrita, utilizamos a versão publicada em 2006.

estruturo-funcional de investigação científica dos fenômenos, cuja tarefa básica consistiria em revelar as leis internas de um sistema determinado” (PETERS, 2000, p. 22). Mesmo com o falecimento de Saussure em 1913, o pensamento do genebrino se materializou e foi registrado no livro, organizado por seus alunos que disponibilizaram as anotações das aulas e assim fomentaram a discussão da obra que foi lançada no ano de 1916.

No livro publicado por Michael Peters, “Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução”, que foi traduzido por Tomaz Tadeu da Silva em 2000, o escritor sintetiza a trajetória do estruturalismo, pós-estruturalismo e do pós-modernismo fazendo a distinção entre esses movimentos para então defender a filosofia da diferença.

Valendo-nos de suas contribuições, o autor ressaltou que o Curso de Linguística Geral:

[...] concebia a linguagem como um sistema de significação, vendo seus elementos de uma forma relacional. Saussure distingue sua abordagem “científica” ou sincrônica do estudo diacrônico, histórico, das línguas, então dominante, ao fazer uma distinção entre *la parole* (a fala real ou os eventos de fala) e *la langue* (o sistema formal de linguagem governa os eventos de fala). Saussure estava interessado na função dos elementos linguísticos e não em sua causa. (PETERS, 2000, p.20)

Esses elementos na paráfrase do autor fazem referência aos conceitos de signo, significante e significado. Assim, Saussure (2006) propõe a interpretação desses elementos numa mobilização relacional, que se constituem na interação entre si e, portanto, a língua é traduzida enquanto unidade da linguagem. No que tange às onomatopeias, não se estabelece uma relação conclusiva entre as palavras e seus significados.

Isso se evidencia na diversidade de denominações empregadas por diferentes línguas ao se referirem aos mesmos objetos, dado que “não existe nada no mundo que faça com que um som seja associado com um conceito particular” (PETERS, 2000, p.20). Em linhas gerais, o estruturalismo para o filósofo suíço era entendido como:

Embora não fosse uma concepção teórica de princípios comuns, o estruturalismo, a partir de Ferdinand de Saussure, postulava ser a língua formada por um conjunto de regras ordenadas dentro de um sistema, de uma estrutura, obedecendo mecanismos de organização e leis internas. O signo linguístico, um conceito e uma imagem acústica (um significado e um significante) estariam intrinsecamente relacionados, compondo uma unidade. (SOUZA; BORGES, 2023, p.8).

Logo, para o autor em questão, o signo linguístico apresentava uma arbitrariedade essencial: por um lado, a impressão mental dos sons da fala, que ele nomeava de significante, e, por outro, a representação psicológica de um conceito, denominada significado. Nessa perspectiva, o que Saussure considerava arbitrário não era a relação entre uma palavra falada e seu referente, mas sim a relação entre o significante e o significado, ambas entidades intrinsecamente ligadas.

Essa arbitrariedade, conforme sustentava, autorizava o linguista a investigar a totalidade dessas imagens sonoras como se constituíssem um sistema independente e autônomo. Isto posto, não existem objetos, sejam essas palavras, textos ou outros elementos linguísticos, que possuam significados inerentes, autocontidos e “positivos”. Em vez disso, existem apenas pontos de vista cujas interpretações dependem do seu contexto relacional.

A linguagem, composta por significantes (imagens auditivas) e significados (conceitos e outros significantes), é um sistema dinâmico e culturalmente específico. Ela não se limita a refletir uma realidade pré-existente, mas atua ativamente na construção e na transformação de de categorias e conceitos.

Tendo isso em pauta, Saussure interpelou a relação entre significante e significado numa zona constituída pela arbitrariedade, sendo a linguagem compreendida como sistema de significação que aqui lemos como a circunscrição de “um sistema de diferenças, que as identidades linguísticas – os valores – são puramente relacionais” (LACLAU, 2011, p.66). Quando nos referimos ao arbitrário, um dos conceitos centrais relativos aos estudos da Semiótica, partimos para além da leitura de concepção ou de uma expressão que remeta apenas um evento casual.

Em termos Saussurianos, a compreensão do arbitrário “não deve dar a ideia de que o significado dependa da livre escolha do que fala”, mas sim “que o significante é imotivado, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade” (SAUSSURE, 2006, p. 83). Ou seja, confere-se que a condição arbitrária de um signo significa que seu significado é concebido na relação com outros símbolos ou significantes dentro de um sistema linguístico, ao mesmo tempo que “a própria arbitrariedade do signo põe a língua ao abrigo de toda tentativa que vise a modificá-la” (SAUSSURE, 2006, p.87).

Nesse prisma, uma característica essencial da linguagem reside no fato de que não existe uma relação intrínseca ou inevitável entre as palavras e os objetos que elas representam uma vez que a relação entre o significante e o significado é, por natureza, arbitrária. Desse modo, os significados semelhantes são frutos de convenção e prática, ao invés de alguma conexão natural ou essencial destinada a distinguir palavras em diferentes línguas ao longo do tempo. Assim sendo, devido à natureza arbitrária da estrutura do signo, ele é suscetível a influências históricas no modo sincrônico da sua função relacional dentro de um sistema significante (la langue).

Este sistema, embora não seja arbitrário, é convencional e socialmente construído, logo, para elucidar uma ação significativa, seja ela uma declaração individual ou um ato de fala (parole), é necessário estabelecer uma conexão com o sistema subjacente de normas, convenções e práticas que a tornam viável. Diante disso, a separação enfatizada pelo autor

“...distingue sua abordagem “científica” ou sincrônica do estudo diacrônico, histórico, das línguas, então dominante, ao fazer uma distinção entre la parole (a fala real ou os eventos de fala) e la langue (o sistema formal de linguagem governa os eventos de fala) (PETERS, 2000, p.20).

Conseqüentemente, esta espécie de argumentação é predominantemente de natureza estrutural e não estritamente causal, enfatizando assim a dimensão sincrônica em detrimento da diacrônica. Para o genebrino, “...está claro que o aspecto sincrônico prevalece sobre o outro, pois, para a massa falante, ele constitui a verdadeira e única realidade” (SAUSSURE, 2006, p.105-106).

Desse modo, no domínio da linguística, o conceito de sincronia refere-se à análise e interpretação de um segmento linguístico específico em um determinado instante temporal que “assinala um dado estado de língua, um momento específico dentre todos os momentos possíveis da língua” (HOFF, 2019, p.4). Por outro lado, a diacronia dirige a sua atenção para a investigação da linguagem como resultado de uma sucessão de mudanças que se desdobram nas dimensões temporais, concebendo-a como um fenômeno transformável, logo, é “diacrônico tudo que diz respeito às evoluções” (SAUSSURE, 2006, p.96.)

Rastreando os insights de Saussure, a perspectiva sincrônica tornou-se uma base fundamental para apoiar a pesquisa científica no campo da linguagem e, portanto, na elaboração deste enquadramento linguístico. Ao postular que a primazia de eventos linguísticos variáveis não se encontra dentro dos limites da linguagem, o autor incorpora assim as dimensões coletivas e sociais na sua abordagem, pois, “a língua, ao contrário, não está limitada por nada na escolha de seus meios, pois não se concebe o que nos impediria de associar uma ideia qualquer com uma sequência qualquer de sons”. (SAUSSURE, 2006, p.90).

Ademais, é também pela extensão das línguas faladas que a articulação de conceitos constitui a realidade, visto que “não existem ideias preestabelecidas, e nada é distinto antes do aparecimento da língua” (SAUSSURE, 2006, p.130). Em outras palavras, salientamos a perspectiva insurgente onde “não existem elementos delimitados de uma vez para sempre” (SAUSSURE, 2006, p.209), enquanto algo estabilizado por um estado definitivo da língua.

Diante desses fatores, igualmente salientamos a menção do genebrino acerca da distinção entre raiz e radical, que se constitui enquanto “uma realidade para a consciência dos falantes” (SAUSSURE, 2006, p.217). De fato, nem sempre a enfatizam com a mesma exatidão, ocorrendo variações neste aspecto tanto no cerne de uma mesma língua quanto de uma língua para outra.

Outrossim, está incluso na argumentação que o “prefixo pode também [assim como o sufixo] desempenhar ambos os papéis [um valor semântico de sentido concreto e uma função gramatical]” (SAUSSURE, 2006, p.218). Ainda, destaca-se que o prefixo se diferencia do sufixo por um aspecto que, embora não absoluto, é bastante comum: sua definição é mais objetiva. Em suma, procuramos apresentar alguns pontos interessantes sobre o Curso de Linguística Geral que contribuirão para o escopo teórico da presente pesquisa. Ademais, como parte da conclusão da obra póstuma:

Das incursões que acabamos de fazer nos domínios limítrofes de nossa ciência, se depreende um ensinamento inteiramente negativo, mas tanto mais interessante quanto concorda com a ideia fundamental deste curso: a Linguística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma. (SAUSSURE, 2006, p.271)

Tomando como ponto de partida esse cenário, argumentamos que é incongruente a leitura do prefixo “pós” como indicativo de uma superação plena em relação ao estruturalismo. A emergência desse movimento se traduz pelo seu cerne antifundacionalista, razão pelo qual rompe com qualquer essencialismo, isto é, conteúdos universais e fixos, mesmo dentro de uma dimensão política.

Tal perspectiva é concebida dentro desse escopo como uma forma de dissidência que não se trata de “...uma evolução ou uma superação a supor que os traços do movimento ou da escola de pensamento questionados são apagados, mas sim de ampliar e desconstruir pressupostos teóricos nessa escola de pensamento” (LOPES, 2013, p.11), essa lógica se vincula a necessidade de questionar os pressupostos teóricos previamente elucidados.

Diante disso, Peters (2000) sinaliza que:

O pós-estruturalismo pode ser caracterizado como um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, embora o termo não deva ser utilizado para dar qualquer ideia de homogeneidade, singularidade ou unidade. O termo “pós-estruturalismo” é, ele próprio, questionável (p. 28, grifos da autora).

Defendemos que “o pós-estruturalismo se organiza em torno da crítica a Saussure pela defesa da flutuação de sentidos do significante e pela desestruturação da unidade do signo” (LOPES, 2013, p.13). Ainda, de acordo com Peters (2000), o pós-estruturalismo se insere numa perspectiva diacrônica, ao contrário do estruturalismo, que se concentra na dimensão sincrônica das transformações sociais, conforme descrito anteriormente. Paralelo a isso, as discussões pós-estruturais têm tomado significativo prisma nos debates sociais desde a década de 1960 tendo sua nomeação concebida por norte-americanos e, portanto, sendo uma corrente teórica que se desdobrou a partir do estruturalismo francês.

Isto dito, o pós-estruturalismo embasa o descentramento das “estruturas”, questionando os fundamentos que balizam sua construção. Embora o estruturalismo e o pós-estruturalismo

divirjam em seus distintos enquadramentos conceituais, não são desprovidos de afinidades partilhadas, um fato que se manifesta em várias perspectivas.

Peters sinaliza que há pelo menos quatro características que formam um terreno comum entre ambas teorizações, salientando que: “[...] todas essas expressões mantêm como central a proximidade histórica, institucional e teórica do movimento ao estruturalismo” (2000, p. 28). Logo, o ponto inicial de convergência é registrado pela crítica da filosofia renascentista, particularmente na sua representação de um sujeito racional e autônomo.

De acordo com o autor, tanto o estruturalismo como o pós-estruturalismo abrigam ceticismo em relação à noção de que a consciência, é, inerentemente autônoma, diretamente acessível e a base exclusiva para a compreensão e a ação. Neste contexto, a exploração da subjetividade por Heidegger assume importância para o pós-estruturalismo. Heidegger postula que o ser-no-mundo precede o autoconhecimento e a autonomia do sujeito, e espelhando a posição de Heidegger, o norte-americano observa que o pós-estruturalismo desafia perspectivas filosóficas sobre o assunto que desmazelam as condições externas e que influenciam as suas potencialidades.

Um ponto em comum compartilhado entre o estruturalismo e o pós-estruturalismo seria a compreensão de que significado e realidade são construídos através de sistemas complexos de relações, “que já não está voltada para a origem, afirma o jogo e procura superar o homem e o humanismo” (PETERS, 2000, p. 31). Ambas as teorias conceituaram estes domínios como sistemas linguísticos e simbólicos intrincados, em que as relações interligadas entre os elementos constituintes ultrapassam a importância dos componentes isolados, e conseqüentemente, “sustentam a concepção Saussureana de que os signos linguísticos operam de forma reflexiva e não de forma diferencial: eles dependem da operação auto-reflexiva da diferença” (PETERS, 2000, p. 36).

Destarte, a linguagem passa por uma conceituação transformadora, abandonando sua representação tradicional enquanto reflexo neutro, puro e transparente da realidade e por outro rumo, avança como um componente inerente e indispensável da própria constituição da realidade. Dentro deste paradigma, os constituintes da realidade social já não existem como entidades externas amarradas a uma ordem predeterminada; em vez disso, incorporam: “[...] uma posição epistemológica que se recusa a ver o conhecimento como uma representação precisa da realidade e se nega a conceber a verdade em termos de uma correspondência exata com a realidade” (PETERS, 2000, p. 37).

Descendo o fio, temos a literatura como terceiro elemento que demonstra a linha tênue entre as teorias, já que as duas não contestam a força desse componente tanto na filosofia quanto

nas ciências humanas com o intuito de compreender os fenômenos sociais. O pós-estruturalismo e o estruturalismo se assemelham ao considerarem a primazia do inconsciente e das estruturas ou forças sócio históricas que limitam e/ou visam controlar o comportamento dos indivíduos. Diante desse cenário, uma parte significativa da inovação do pós-estruturalismo tem suas raízes nas pesquisas de Freud, especialmente sob à luz da teoria de de Jacques Lacan.

A análise freudiana acerca do inconsciente “abalou a visão filosófica predominante, baseada na pura racionalidade e autotransparência do sujeito, gerando questionamentos em relação às distinções tradicionais entre razão e "desrazão" (loucura)” (PETERS, 2000, p.37).

Logo, as orientações teóricas e conceituais, bem como as chaves interpretativas elucidadas pela perspectiva pós-estruturalista, atuam oferecendo caminhos potenciais para a pesquisa ao mesmo modo que acaba incutindo uma vigilância epistemológica provisória, mas necessária. No âmbito das considerações teóricas-estratégicas, reconhece-se que as metodologias não são pré-ordenadas ou imutáveis; pelo contrário, são ativamente construídas e sujeitas a ressignificação ao longo da trajetória dinâmica do processo de investigação, mesmo que estes conceitos assumam centralidade no escopo de uma pesquisa, a sua natureza não é eterna, fixa e/ou estável.

De igual modo, Peters (2000) argumenta que o pós-estruturalismo tem provocado questionamentos sobre o cientificismo arraigado nas ciências humanas, à medida que esta escola do pensamento assume uma posição antifundacional na epistemologia. Com a sinalização que dentro do pós-estruturalismo estratégias e abordagens filosóficas inovadoras foram produzidas para a análise de textos, vale destacar que:

O fato de o Pós-estruturalismo não definir a priori um método para as pesquisas e desafiar os pesquisadores a construí-lo no decorrer do processo implica um afastamento da Modernidade e de sua aposta em um unitarismo epistemológico ou perspectiva privilegiada capaz de compreender como o mundo é e como funciona. Afinal, o Pós-estruturalismo parte da perspectiva de que as metodologias devem ser construídas no percurso da investigação, de acordo com o objeto de pesquisa e as questões elaboradas e suscitadas, pois não é possível estabelecer antecipadamente os passos ou procedimentos denominados metodológicos e construir caminhos em abstrato ou modelos prévios. (TEDESCHI, PAVAN, 2017, p.02).

Acentua-se nesse pleito um ponto de vista específico dentro de estruturas interpretativas que rompem com racionalismo anteriormente abraçado pelo positivismo, pondo em pauta a eficácia processual e transformadora do método científico enquanto simultaneamente, examinam as aspirações estruturalistas para identificação de fundamentos universais supostamente partilhados culturalmente. O estadunidense enfatiza a partir de passagem Gutting (1998), que:

As críticas pós-estruturalistas ao estruturalismo estão, tipicamente, baseadas em duas teses fundamentais: (1) nenhum sistema pode ser autônomo (autosuficiente) da forma que o estruturalismo exige; e (2) as dicotomias definidoras nas quais o sistema estruturalista está baseado expressam distinções que não se sustentam após uma cuidadosa análise. Os pós-estruturalistas mantêm a crítica estruturalista do sujeito, negando ao sujeito qualquer papel importante na fundação da realidade ou no conhecimento que podemos ter dessa realidade (GUTTING, 1998, p. 597 apud PETERS, 2000, p.39).

A partir desse registro, fica evidente dentro do movimento entre estruturalismo e pós-estruturalismo que o último por sua vez procura romper e desnaturalizar estabilizações frente a perpetuadas relações que desvelam distinções ou dicotomias, pois estas não seriam fundacionais e/ou exclusivas como defendem os estruturalistas (PETERS, 2000). Dentro desse princípio, defendemos a ausência de fundamentos últimos que reverberem na constituição da realidade social, bem como as pretensões oriundas da abordagem estruturalista que visam impor determinismos.

Em outras palavras, argumentamos que a ausência de fundamentos é o que possibilita “estar sempre atuando politicamente na tentativa de produzir esse fundamento, sabendo-o precário” (LOPES, 2015, p.461). Vale ainda ressaltar que assim como o pós-estruturalismo não pretende superar seu antecedente, o pensamento pós-fundacional não busca um apagamento do fundamento, contudo, isso não adia apostar na impossibilidade de fundamentos que garantam a construção de uma ordem social, portanto, operamos no terreno da provisoriedade, sempre compreendendo que tais aportes se sustentam somente numa dada instabilidade.

Dito isso, Oliver Marchart (2009) advoga que o pensamento político pós-fundacional se difere do antifundacionismo pós-moderno, pois, ao mesmo tempo que baliza a não existência de um fundamento último do social, também destaca a necessidade de um fundamento, mesmo que este seja contingente e precário. O autor argumenta que o movimento seria uma “constante interrogação às figuras metafísicas fundacionais tais como a totalidade, a universalidade, a essência e o fundamento.” (2009, p.14, tradução nossa).

Por esse prisma, uma abordagem pós-fundacional não visa negar completamente esses elementos, mas sim garantir o seu enfraquecimento ontológico. Tal condição não supõe uma inexistência ou perda total dos fundamentos, mas reverbera a impossibilidade de um fundamento último ao “dar a ele um status completamente diferente ao que lhe tem sido comumente atribuído pelas mais distintas perspectivas fundacionalistas” (MENDONÇA et. al, 2016, p.167).

Nesse sentido, com a ancoragem das teorias da esquerda heideggeriana, observamos representações de contingência que fazem parte do que poderíamos chamar de “tropolgia pós-fundacional da infundabilidade” (MARCHART, 2009, p.15, tradução nossa). Na grande

maioria das vezes, deparamo-nos com uma concepção radicalizada do acontecimento enquanto algo que se manifesta e não pode ser absorvido pela lógica da fundação, ao mesmo tempo em que o acontecimento assinala o momento desestabilizador e perturbador em que os fundamentos colapsam.

Desse modo, a liberdade e a historicidade são lidas a partir da premissa de inexistência de um fundamento último, portanto, a encruzilhada incessante entre fundamento e abismo manifestam a tomada de decisão balizada na e pela indecidibilidade ontológica. Para tanto, “se o fundamento é o abismo (Abgrund) e o abismo é o fundamento (dimensão ontológica), não há qualquer archè ou telos que defina a priori as possibilidades de fundamentação” (MENDONÇA et. al, 2016, p.179).

Diante desse cenário, a ação política, mesmo que reúna figuras do fundamento não ocorre num dado vazio, por sua redoma estar envolta de fragmentos frutos de processos de sedimentação. A distinção entre “política” e “o político” ocupa um papel central no pensamento social e político pós-fundacional, destacando a impossibilidade de estabelecer um marcador específico enquanto uma base positiva para a sociedade.

Isto marca uma divergência paradigmática da noção tradicional de política, introduzindo o termo "o político" para significar a dimensão ontológica da sociedade. Enquanto isso, 'política' continua a denotar as práticas ontológicas associadas às atividades políticas convencionais, sendo a distinção entre política e o político o resultado e/ou sintoma da ausência de um fundamento último na sociedade, possibilitando pensar na necessidade e na dada impossibilidade fundacional, visto que “embora a plenitude e a universalidade da sociedade sejam inatingíveis, sua necessidade não desaparece: sempre se mostrará pela presença de sua ausência” (LACLAU, 2011, p.97).

Para Marchart (2009), Claude Lefort constitui uma referência indispensável no pensamento pós-fundacional devido ao seu envolvimento ativo com o momento claramente conflitante da realidade social. Neste contexto, Lefort propõe uma genuína ontologia política alicerçada na “dissolução dos marcadores de certeza” (ibidem, p.19, tradução nossa) e no vazio como sinal da ausência de um fundamento rematado, e com isso, destaca o desafio das teorias fundacionalistas atribuírem um marcador de certeza definitivo como fundamento positivo do social.

Numa leitura pós-fundacional, a diferença assume um status negativo<sup>4</sup>, evitando assim o fechamento total da sociedade e conotando a impossibilidade de uma constituição social

---

<sup>4</sup> A negatividade nessa perspectiva não é sinônimo de algo negativo ou ausente. Ela se refere à incompletude constitutiva dos significados e à natureza instável das identidades e relações sociais.

permeada por fundamentos estabilizados, logo, a emergência de diferenças políticas requer primeiro a demarcação do campo político e da própria política como tal.

Da mesma forma, a diferença ontológica consiste na incompletude do ôntico, de modo que “o político” é sempre adiado, ao mesmo tempo que é parcialmente sustentado pela impossibilidade do social, revelando igualmente a inviabilidade de fornecer uma definição final para a política. Assim sendo, conforme destacam Mendonça et. al (2016, p. 180) “a razão de o pós-fundacionalismo prever somente a possibilidade do estabelecimento de fundamentos parciais resulta, seguindo Heidegger, da diferença ontológica entre o ôntico e o ontológico”.

Segundo Marchart, ao referir-se aos contextos particulares onde se inscreve a contingência, as tomadas de decisões de cunho empírico partem da compreensão de que no cerne do heideggerianismo de esquerda, não há postulações que indiquem um princípio fundamental que unifique a semelhança familiar, portanto, não é o fundamento último da sociedade, mas a falta deste fundamento que dá origem as múltiplas interpretações.

Tal mobilização representa conforme anunciado anteriormente, o movimento tropológico pós-fundacional da infundabilidade, apontando a divisão à margem da diferença ontológica entre um fundamento puramente negativo e a viabilidade de "fundamentos contingentes<sup>5</sup>". Nesse prisma, qualquer fundamento será parcial e sempre contraditório dentro de uma arena vis-a-vis de tentativas fundacionais.

A política, considerada no seu nível fundacional, é muitas vezes entendida como um conjunto distinto de discussões, uma estrutura comunitária única e uma forma particular de ação. No entanto, quando observada através de uma perspectiva ontológica, o conceito de política assume um papel significativamente diferente, tornando-se a base da autonomia política ou o ponto crucial em que a sociedade toma forma.

Ao contrário da mera política, a ideia do político não pode ser reduzida a desigualdades sociais, padrões repetitivos, práticas tradicionais, institucionalização ou burocracia. Semelhante a outras manifestações de incerteza e de ausência de uma base fixa, tais como acontecimentos imprevisíveis, forças opostas, verdades ilusórias, realidades subjetivas ou a busca da liberdade - o político reside essencialmente no terreno da ausência.

No entanto, esta ausência não a torna totalmente inexistente na sociedade, pois, esta “...(rea)aparece e é complementado pelo momento que podemos chamar, com referência ao

---

<sup>5</sup> Como ressalta (Marchart, 2009), a expressão foi cunhada por Judith Butler em (1992) e confere ao conceito a representação do enfraquecimento ontológico da condição fundacional sem negar completamente os fundamentos.

“momento maquiavélico” de J. G. A. Pocock (1975), o momento do político” (MARCHART, 2009, p.22, tradução nossa), sendo assim, esta passagem focaliza a complexidade inerente à política e sua relação com o conceito de fundamento.

Argumentamos que a política não é algo inerente aos indivíduos, mas o resultado de práticas discursivas que estruturam o social. Ainda assim, as práticas políticas são continuamente atualizadas por meio de regulamentações específicas que visam estabilizar sentidos no campo discursivo, embora nunca consigam alcançar uma fixação plena ou definitiva.

O discurso em torno da política e de sua essência participa tanto de sua formação inicial quanto de sua constante reconstrução. No entanto, esses dois momentos – o estabelecimento do político e sua rearticulação – nunca se fundem completamente, devido à natureza contingente e à impossibilidade de uma total sutura do social.

Consequentemente, esta distinção serve como uma característica da nossa condição pós-fundacional, ao destacar que: “a busca por fundamentos não é abandonada (como no caso de um antifundacionalismo pouco sofisticado), mas sim aceita como um empreendimento impossível e ao mesmo tempo indispensável” (MARCHART, 2009, p.24, tradução nossa).

Compreender a primazia do político sobre o social, como sublinha Marchart (2009), exige o reconhecimento da intrincada interação entre as duas esferas. Não se trata de isolar uns dos outros ou de procurar uma hierarquia definitiva, mas sim de apreciar a contingência inerente que os une e separa. À medida que os processos políticos se desenrolam e as ordens sociais mudam, esta interação continua a moldar a trajetória das sociedades humanas, para sempre enredadas na intrincada dança do poder, da contingência e da transformação social.

Dada a teorização política de Laclau e a exploração de uma “filosofia primeira<sup>6</sup>”, é evidente que o enfoque discursivo do autor é cerceado numa ontologia política que se qualifica como uma teoria geral da produção de significado ou como uma teoria política da significação. Como podemos constatar, a adoção de uma postura pós-estrutural e pós-fundacional envolve a leitura de que a criação de qualquer sentido ocorre no cerne de “sistemas de linguagem ou significação” (LOPES; MACEDO, 2011, p.202), afirmando dessa forma que toda e qualquer manifestação de significado só pode emanar destes intrincados jogos linguísticos.

Tendo elucidado como atua o estruturalismo, vale lembrar que nessa perspectiva a linguagem é lida como um sistema estruturado de signos, abrangendo um significante (seja na forma de som ou de palavra) e o seu significado correspondente (incorporado no seu conceito),

---

<sup>6</sup> Noção cunhada por Nancy está ligada a visão ontológica que compreende a ciência não desta ou daquela espécie particular de seres, mas do ser em geral. Para mais, ver (MARCHART, 2009, p. 109-110)

em que uma relação arbitrária é mantida entre os dois elementos. Na posição pós-estrutural, nesse sentido, a linguagem não é construída como uma representação direta da realidade social, pois é a partir dos processos culturais que qualquer significado pode ser atribuído a um determinado significante. Assim sendo, é a partir da desconstrução das estruturas que o pós-estruturalismo separa significante do significado. Segundo Lopes e Macedo (2011):

Não há relações estruturais entre dois significantes, não há relações diferenciais fixas entre eles e, portanto, não há significados a eles associados. Cada significante remete a outro significante, indefinidamente, sendo impossível determinar-lhe um significado; este é sempre adiado. Todo significante é, portanto, flutuante e seu sentido somente pode ser definido dentro de uma formação discursiva histórica e socialmente contingente. (p.40)

De acordo com Laclau (2011), se estamos discutindo os limites de um sistema de significação, “não podem ser eles mesmos significados; eles têm de mostrar a si mesmos como *interrupção* ou *quebra* no processo de significação” (p.67). Esta incongruência surge quando as próprias fronteiras que definem um sistema de significado, ou seja, seus limites, são constituídas por sua própria existência, cessando simultaneamente a extensão contínua do processo de significação, traduzindo sua condição de impossibilidade. Para o autor, tais limites nunca são subscritos na neutralidade, logo, reivindicar sua autenticidade resulta numa presumida exclusão, pois “os verdadeiros limites são sempre antagônicos” (p.67).

Acerca de sua sistematicidade, advoga-se que um sistema se constitui quando há exclusão radical, representando a natureza inerente de toda identidade sistêmica. Em outras palavras, um sistema só pode estar verdadeiramente presente quando confrontado com uma impossibilidade radical, “que esteja por todas as exclusões, os sistemas efetivos (no plural) podem existir” (p.68).

Logo, quando a sistematicidade do sistema surge dos limites da exclusão, somente esta exclusão como tal é capaz de fundar o próprio sistema. Tais condições anunciam a necessidade de produção de significantes vazios na realização de sua própria significação. Este aspecto é crucial, pois implica que o sistema não pode possuir uma base positiva e, conseqüentemente, não pode definir-se em termos de qualquer significado positivo.

A configuração das condições da existência de um determinado sistema de significação não é acidental como num jogo de azar onde o resultado depende da sorte, contudo, estas condições serão sempre contingentes pois não se desdobram de uma lógica internalizada ou racionalidade do sistema como tal. Laclau argumenta que: “se a escolha não é determinada pela estrutura, é uma operação inteiramente hegemônica, uma decisão essencialmente política” (LACLAU, 2011, p.177).

Com a incorporação de aportes teóricos-estratégicos discursivos, assumimos nosso compromisso com as discussões pós-estruturais e o pensamento pós-fundacional ao qual Marchart (2009) esclarece, têm uma vinculação com o movimento do Heideggerianismo de esquerda. Por este viés, contestamos aliadas à tais perspectivas projeções sociais que tentem estabilizar fundamentos absolutos, pois defendemos que criamos politicamente o que entendemos por social e através deste elo, investigamos as ações políticas articuladas aos estudos da formação de professores, do currículo e projetos desenvolvidos buscando uma fixação última (lê-se em nosso caso, a Plataformização da Educação).

Apoiadas em Lopes e Macedo (2011), investimos em um debate que possibilita aberturas de múltiplas interpretações acerca das disputas por produções de sentidos provisórios e precários, que circulam sempre no terreno da contingência e que são viabilizados por meio de práticas de significação marcadas na/pela impossibilidade. Para sustentar esse diálogo, nos apropriamos da Teoria do Discurso incorporada pelas autoras no campo curricular brasileiro, com o intuito de aprofundar a dada argumentação.

## **1.2 O percurso investigativo interseccionado pela Teoria do Discurso**

Conforme elucidado previamente, a presente discussão se posiciona numa leitura pós-estrutural e pós-fundacional de políticas de currículo, por meio da incorporação da Teoria do Discurso (TD) de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe por Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo no campo curricular. Tais enfoques teóricos consideram a diversidade e a complexidade dos processos educacionais, problematizando ideias que visam sustentar uma visão única de currículo, docência, processos educacionais, entre outros. As obras dos autores caracterizam-se como um investimento notável para abordar a questão política e a impossibilidade do social a partir de uma perspectiva pós-fundacional.

Ao investirmos na discussão acerca da constituição de políticas curriculares voltadas para a formação de professores, pontuamos a relevância de referenciar como temos compreendido currículo e políticas de currículo a partir de uma perspectiva discursiva. Isto posto, não pretendemos assumir nem determinar uma definição singular sobre e para esses significantes, mas sim contribuir com a interpretação de currículo enquanto prática de significação (LOPES; MACEDO, 2011), ao passo que as políticas de currículo são lidas como as disputas que efervescem a produção de textos curriculares. Poder-se-ia dizer que ao elucidar o cunho discursivo do currículo, as lutas políticas por significação destacam-se em prol de legitimidade, almejando direcionar sujeitos, no entanto isso ocorre apenas de modo parcial.

Tencionamos em concomitância com Lopes (2018) que os movimentos transitórios de instabilidade e estabilidade na significação são frutos de uma decisão política e, portanto, só podem ser constituídos politicamente. Mas, afinal, o que é a Teoria do Discurso?

Trata-se de uma perspectiva que privilegia a ideia “de que o social deve ser percebido a partir da lógica do discurso” (MENDONÇA, 2009, p.155). Nesse sentido, tal abordagem focaliza o papel da linguagem e da retórica na construção do significado e constituição da realidade social, o que nos permite pensar a política enquanto formação discursiva.

Neste texto, a TD é lida como:

[...] uma teoria de identificação dos significantes cuja contestação ou múltiplo investimento por parte de vários atores sociais permite construir articulações que alteram a ordem vigente – deslocada por crises ou deslegitimada por fracassos ou arbitrariedades – e apontam para alternativas emancipatórias. (LOPES; MENDONÇA; BURITY, 2015b, p. 16-17).

Assim, interpretamos *discurso* como “[...] uma categoria que une palavras e ações, que tem natureza material e simbólica simultaneamente na medida em que o material não existe separado de sua significação” (OLIVEIRA; LOPES, 2011, p.31), decorrente da articulação entre o linguístico e o extralinguístico. Com a compreensão de que todo discurso é prática, advoga-se que “toda configuração social é significativa” (LACLAU; MOUFFE, 2015a, p.39), portanto, o mundo não antecede o sujeito que se constitui discursivamente.

Nesse sentido, a denominação se inscreve no estatuto ontológico do social, que por sua vez será sempre conduzida num pleito discursivo, de igual modo, enfatizamos que: “não queremos nos referir a uma combinação de fala e escrita, mas que fala e escrita não passam de componentes internos de totalidades discursivas” (ibidem, p.39), demonstrando assim sua associação com qualquer prática de significação.

Partindo dessa premissa, vale ressaltar que na TD, o social é constituído de modo provisório, sendo o discurso fruto de uma prática articulatória precária e emergente das proliferações de sentidos demarcados pela relação com a diferença. Desse modo, “... todo discurso é passível de ser subvertido, está sempre sujeito a deslocamentos pela emergência de eventos que não podem ser integrados nessa mesma formação discursiva” (LOPES, 2018, p.144). Isso demonstra que a articulação é sempre contingente e que “o momento articulatório como tal será sempre um lugar vazio” (LACLAU, 2011, p.95) e, portanto, os esforços para parcialmente preenchê-lo são temporários.

Nessa esteira, na Teoria do Discurso toda ordem social será sempre contingente e precária. Ao realçar a imprevisibilidade, o político intervém para sublinhar que a sociedade não pode contar com uma base fixa ao mesmo tempo que chama a atenção para a plenitude ausente,

que só é possível pela leitura de “hegemonia como uma particularidade que assume a tarefa de encarnar uma plenitude ausente” (MENDONÇA et al, 2016, p.186), logo, a hegemonia é uma articulação contingente.

Dentro desse prisma, reconhecemos enquanto contingência a força articuladora oriunda de contextos exteriores capaz de mediar a relação com os elementos articulados (LACLAU, 2011). Quando argumentamos sobre precaridade, partimos da ideia que a recusa do essencialismo nas relações sociais denota o caráter precário de toda identidade política e expressa a impossibilidade de fixar o sentido dos elementos numa fundamentação última na dimensão ontológica do social.

Se o contingente exhibe uma exterioridade, por sua vez, a particularidade quando requisitada pelo particular, acaba por “assumir um papel universal que só pode ser precário e não suturado” (LACLAU, 2011, p.41), ao mesmo tempo que recusa também solicita uma totalidade (fundação). Todavia, se o sentido é pré-estabelecido por uma fundação, sua própria possibilidade do fundamento como lugar vazio, a política ocupada contingencialmente por forças sociais é dissipada.

A hegemonia é um conceito central na TD e como afirma (LOPES, 2018, p. 144) “hegemonia equivale ao discurso. Um discurso, constituinte de uma hegemonia, é efeito de uma prática articulatória.” Considerando seu caráter instável na tentativa de fixar significados, nosso objeto de investigação focaliza o entendimento que: “as práticas de articulação por meio das quais se estabelece uma determinada ordem e se determina o significado das instituições sociais são práticas hegemônicas.” (MOUFFE, 2015, p. 17).

Isto posto, a articulação no campo da discursividade é que permite uma estabilização precária da significação, ao mesmo tempo que também viabiliza a formação de identidades ocasionada pela totalidade ou universalidade do coletivo. Tal ocasião advém de uma faltosa totalização completa que “só pode adquirir presença discursiva por meio de um conteúdo específico que se priva de sua particularidade a fim de representar aquela plenitude”. (LACLAU, 2011, p.88)

Ao defender a política como movimento tropológico, sempre em busca de significação, os sentidos são inscritos num processo ininterrupto de negociações via práticas discursivas. Em vista disso, as práticas hegemônicas são compreendidas na contingência, sempre abertas à contestação, pois diferentes sujeitos políticos podem ter interesses conflitantes que não são passíveis de conciliação, ao mesmo tempo em que práticas hegemônicas são necessárias para o funcionamento da política democrática.

Considerando a TD “como uma teoria pós-fundacionalista da política, o intento intelectual do autor é demonstrar que qualquer fundamento político ou de teoria política será sempre provisório e dependente das condições efetivas de sua inscrição” (LOPES, 2015, p.85). De tal maneira, toda significação é temporária, precária e contingente, uma vez que os sentidos são acordados e produzidos em múltiplos contextos, não podendo se estabelecer uma fixidez completamente parcial.

Ao nos apoiarmos na Teoria do Discurso, questionamos a busca por um significado único e imutável nos discursos políticos. Essa perspectiva nos recusamos em adotar uma postura de neutralidade teórica, pois reconhecemos que os significados são construídos socialmente e estão em constante movimentação. Assim, ao analisarmos a Plataformização da Educação como estratégia de formação docente, buscamos desconstruir as dicotomias e as fixações discursivas que a acompanham. Ao invés de buscar uma verdade absoluta, propomos uma análise que leve em consideração a complexidade e a historicidade dos discursos, compreendendo-os como processos de articulação e disputa de significados.

Neste escopo, o discurso seria o horizonte aberto que permite que o social seja visto a partir do político enquanto seu instituidor, “chamamos horizonte àquilo que estabelece simultaneamente os limites e o terreno de constituição de todo objeto possível – e, como resultado, impossibilita qualquer coisa além de si.” (LACLAU, 2011, p.153). A TD coloca em marcha que a política é, por sua própria natureza, conflituosa. Nos apoiamos nas discussões de Mouffe (2015) e seu modelo agonístico que traduz a política enquanto campo de luta onde diferentes grupos e sujeitos competem por poder e influência, sendo o conflito fator inerente à política, portanto, a tentativa de negá-lo é uma atitude equivocada.

Em suma, esta abordagem desconsidera a noção tradicional de consenso como uma meta política desejável tal como valoriza a dimensão do político. Conforme discutimos previamente com Marchart (2009), a distinção entre “política” e “político” é primordial na visão ontológica do social. Consideramos de suma importância para a compreensão da composição teórico-estratégica aqui proposta a incorporação desenvolvida por Chantal.

Mouffe advoga que:

[...] entendo por “o político” a dimensão de antagonismo que considero constitutiva das sociedades humanas, enquanto entendo por “política” o conjunto de práticas e instituições por meio das quais uma ordem é criada, organizando a coexistência humana no contexto conflituoso produzido pelo político. (2015, p.8)

Para a autora, compreender o político consiste na interpretação de que toda ordem tem caráter hegemônico e que a sociedade se constitui por meio de conjunto de práticas (relações sociais) que visam estabelecer uma dada ordem. Dito isso, se faz necessário diferir o social do

político, pois o social é a esfera das práticas sedimentadas, que são uma parte constitutiva de qualquer sociedade viável, enquanto o político “implica a visibilidade dos atos da instituição social, é impossível determinar a priori o que é social e o que é político independentemente de qualquer referência contextual” (MOUFFE, 2015, p.16).

Cumprir enfatizar que essa divisão entre os termos destaca um ponto de partida estratégico do pensamento político pós-fundacional, daí compreendemos o político como o momento instituinte da sociedade e a política como os atos da instituição política. Para Mouffe (2015) realizar uma distinção entre política e político, de acordo com nosso enfoque discursivo reverbera numa distinção complementar para compreender essa dimensão. Este tópico sugere que há dois tipos de abordagens que adentram o debate: o do campo empírico das políticas incorporado pela ciência política e a dimensão de ação sob o domínio de filósofos que não examinam os acontecimentos da política, visto que focalizam a essência do ‘político’, concepção alinhada à teoria política.

Igualmente, conforme argumentamos anteriormente com Marchart (2009) e agora com Mouffe (2015, p.8). “se queremos expressar tal distinção de uma maneira filosófica, podemos dizer, tomando de empréstimo do vocabulário de Heidegger, que ‘políticas’ se refere ao aspecto ‘ôntico’, enquanto ‘a política’ tem a ver com o ‘ontológico”.

Nesse sentido, o primeiro compõe o “conjunto de práticas e instituições através qual se cria uma ordem, organizando a convivência humana no contexto de conflitualidade proporcionado pelo político” (ibidem, p.8) e seu sucessor, referente ao momento instituinte da sociedade enquanto resultado de uma dimensão antagônica. Outrossim, o conceito de “político” têm sido retratado no seio do liberalismo filosófico enquanto uma abordagem individualista e racionalista que visa reduzir ao econômico e o ético por intermédio de nuances que se juntam não por uma essência equivalente, mas por múltiplos contextos apelidados por Wittgenstein de “semelhanças de família”, conforme indicado por Mouffe (2015, p.9).

O pensamento dominante liberal não capitaliza a versão do pluralismo social e seus conflitos inerentes que recusam qualquer sentido racional, efeito elusivo da dimensão antagônica, nesse prisma, convém ao liberalismo contemporâneo ilustrar a negação ao político dada sua natureza antagônica sob o pretexto que ao destacar o momento de decisão, o ato de ter que decidir num terreno indeterminado por si só é inescapável – fato que o antagonismo torna visível o intrínseco limite de qualquer consenso racional.

De modo geral, as noções delineadas constituem importantes chaves de leitura para a compreensão dos sentidos produzidos em torno da plataforma da educação no contexto da docência. Ao considerar que tais sentidos circulam em múltiplos contextos, marcados por sua

precariedade e contingência, o conceito de antagonismo, conforme discutido por Laclau (2011) e Mouffe (2015), destaca que a sociedade é particularmente dividida. Nesse sentido, os conflitos entre grupos com interesses divergentes são inevitáveis, mas não devem ser compreendidos de forma negativa, uma vez que tais embates são fundamentais para a dinâmica do social.

Assim, ao atribuir o antagonismo, é preciso identificar os diferentes sujeitos que participam dessa disputa conflituosa (docentes, discentes, agentes educacionais, instituições filantrópicas, entre outros) e como estes têm sido posicionados frente ao fenômeno da Plataformização da Educação.

Portanto, “o antagonismo é considerado enquanto instituição de uma realidade democrática vista como um “consenso conflituoso”, portanto, se configura como uma relação nós/eles em que os dois lados não acordam entre si.” (MOUFFE, 2015, p.19), articulado a exclusão, o conceito desencadeia a condição de possibilidade e de impossibilidade de toda constituição identitária (LACLAU, 2011), enquanto o agonismo seria “uma relação nós/eles em que as partes conflitantes, embora reconhecendo que não existe nenhuma solução racional para o conflito, ainda assim reconhecem a legitimidade de seus oponentes” (MOUFFE, 2015, p. 19).

Argumenta assim que a perspectiva otimista da globalização desencadeia a ideia de consenso, “sustento que a falta de canais políticos que desafiem a hegemonia do modelo de globalização neoliberal é que está na origem da proliferação de discursos e práticas de negação radical da ordem estabelecida”. (MOUFFE, 2015, p.81).

A política deixa de ser uma determinação – em primeira ou em última instância – da economia para assumir primazia na constituição do social. A economia é ela mesma política, depende de decisões políticas. Os discursos instituídos da política – linguagem, práticas, instituições – são entendidos como formas de ordenar dimensões, mas também como capazes de subverter e refundar o social de outras maneiras, reconhecidamente antagônicas e conflituosas. Política remete muito mais a conflito do que a consenso, muito mais a produção de sentidos e movimentos diferentes do que a definição de universalismos categóricos e de regras de organização. (LOPES, 2015, p. 448)

Partindo dessa premissa, a política não é apenas uma questão de concordância ou consenso, mas sim uma arena de luta onde disputas e negociações são mobilizadas por interesses distintos, mediados pela prática discursiva por constituição de representações. Logo, “abrir caminho para o dissenso e promover as instituições em que possa ser manifestado é vital” (MOUFFE, 2015, p.22) para a trajetória teórica que nos propomos em realizar nessa pesquisa.

É a partir do antagonismo que as chaves argumentativas da TD revelam seu caráter hegemônico, sendo este conceito incorporado no campo da discursividade enquanto “limite de toda objetividade” (LACLAU, 1990 apud LOPES, 2018, p.146).

O antagonismo, longe de ser uma relação objetiva, é uma relação no qual se mostram os limites de toda objetividade – no sentido que Wittgenstein costumava dizer que o

que não pode ser dito pode ser mostrado. Mas se, como demonstramos, o social só existe como esforço parcial de construção da sociedade – ou seja, um sistema de diferenças objetivo e fechado -, o antagonismo, como testemunha da impossibilidade de uma sutura final, é a ‘experiência’ do limite do social. Rigorosamente falando, os antagonismos não são internos, mas externos à sociedade; ou melhor, eles constituem os limites da sociedade, a impossibilidade última desta última se constituir plenamente (LACLAU; MOUFFE, 2015 [1985], p. 202-203)

O reconhecimento da dimensão antagonística é fundamental para nossa pesquisa, especialmente lida “enquanto constitutiva do político que não destrua o ente político” (MOUFFE, 2015, p.50). Investigaremos como o antagonismo, presente nos discursos e demandas das plataformas digitais, impacta as práticas docentes e os processos de subjetivação.

Ao implicar na constituição do social desde seu interior, e na relação com o outro a partir de uma exterioridade constitutiva<sup>7</sup>, o antagonismo na condução do seu papel, interpela a criação de identidades diferenciais mediante aos limites antagônicos que abalam e subvertem essas diferenças, portanto, “se o limite ameaça igualmente todas as diferenças, torna-as equivalentes umas às outras”. (LACLAU, 2011, p.86).

Concomitantemente, cada lado (concorrentes) apresentarão processos distintos de identificação, resultante da condensação das diferenças numa cadeia de equivalências. Por sua vez, esse ato (identificar) anula o seu respectivo conteúdo positivo, visto que o “outro” ao distanciar-se de uma zona consensual não pode ser um outro puramente positivo ou neutro, mas um outro que veda uma estabilização preexistente essencialista do ser ante o momento que se encontram, assim, é só a partir dessa relação diferencial que a identidade de constitui. Em um cenário cujo a equivalência é interpretada como “completa”, a positividade diferencial de todos elementos é dissolvida, e, portanto, não pode mais ser representada ou simbolizada a não ser através do próprio fracasso da simbolização como tal.

A divisão constitutiva de toda identidade manifesta-se através destes movimentos conflitantes, sendo a totalidade inatingível e, portanto, dispositivo que habita no particular sempre através da falta constitutiva, ou por outras vias, a ausência de uma dada plenitude identificada numa perspectiva laclauiana reluz enquanto um objeto impossível de se totalizar, pois seu alcance é inalcançável e todas as tentativas fracassam no estabelecimento de um sentido unânime, o que não impede um preenchimento provisório de um vazio aberto contextualmente pelo caráter universal.

Lopes e Macedo (2011), sinalizam que movimento de descentramento do sujeito desdobrou-se das abordagens estruturais e pós-estruturais, cujo pensamento que subjaz a

---

<sup>7</sup> Termo cunhado por Henry Staten (1985) e que reconhece “que toda identidade é relacional e que a afirmação de uma diferença é a pré-condição para a existência de qualquer identidade – ou seja, a percepção de um “outro” que constitui seu exterior”. (MOUFFE, 2015, p. 14)

tentativa de fixação das identidades pode ser interpretada como uma concepção realista onde que idealiza “perfeita representação” entre o conceito e o objeto, contudo, dentro de um enfoque discursivo, as identidades são definidas por aquilo que não se é, pela diferença. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 223) e não pela tentativa de materialização do imaginético.

Ou seja, as identidades são definidas pela sua diferença em relação a outras identidades e não por algo que lhes é próprio. Uma vez definidas, recebem marcadores simbólicos que fazem com que sejam vistas como se fossem essenciais: a cor da pele, o pênis, o córtex, a posse dos meios de produção. (ibidem, p. 223)

Dessa forma, as identificações contingentes são fixadas em momentos específicos pelas formações discursivas. Nessa configuração estabilizadora, coloca-se em relevo que os “significados são construídos dentro dos sistemas de significação e que é no contato com as representações que os sujeitos constroem suas identidades. (LOPES; MACEDO, 2011, p.225)

É a partir disso que a Teoria do Discurso ao assumir uma argumentação antiessencialista, passa a contestar as figuras presentes na perspectiva fundacional, como exemplo: a totalidade, a universalidade, a essência e o fundamento. Ao refletir acerca das categorias organizadoras do campo político que permitem uma comparação sem uma interpretação retórica, a partir de uma distinção husserliana entre sedimentação e reativação é que argumentamos que o social é constituído por práticas sedimentadas. Laclau sugere então uma proposta de desconstrução que “[...] consiste em reativar o momento da decisão que subjaz todo o conjunto sedimentado de relações sociais”. (LACLAU, 2011, p. 124).

A sedimentação seria aquilo que concilia os atos da sua instituição original (a política), enquanto a reativação (o político) seria o momento que esses atos são já existentes são lembrados. À priori, a esfera do social manifesta a visão do sedimentado conjunto de práticas sociais aceitas pela sua intenção nominalista enquanto tal, isto é, não problematiza a atuação sob o pano de fundo dos elementos fundadores da sua instituição.

No entanto, em nossa interpretação do político, os antagonismos sociais mostram a contingência inerente a essas estruturas, implicando que o social sempre vai ultrapassar as estruturas institucionalizadas da sociedade. Mediante a natureza contingente do social, o político emerge destacando que este por sua vez não pode contar com uma estrutura imutável, por esse motivo, o político se direciona para o aspecto ausente do social paralelamente ao substituir a dada ausência (re)fundamentando esta última. Por sua vez, a noção de antagonismo articulada ao político exprime que práticas sedimentadas de objetividade constituem o campo que consideramos como social.

Não se trata de refutar os fundamentos, como as perspectivas pós-modernas tendem a proceder, mas sim de refutar a possibilidade de que esses fundamentos sejam dados previamente por algum princípio racional que se sobreponha à política e à

argumentação pelo razoável. Há sempre atos de poder que constituem as práticas hegemônicas a serem sedimentadas, numa condição de radical contextualização (LOPES; BORGES, 2015, p.490).

Ao pontuar que: “o antagonismo não é excluído de uma sociedade democrática; ele é a condição de sua instituição” (LACLAU, 2011, p.179), o autor reitera a concepção da sociedade como um domínio de práticas discursivas sedimentadas, ao passo que o político consiste em representar momentos em que as instituições sociais e a natureza contingente de cada instituição são reativadas. Nesse sentido, as relações sociais constituem o modo sedimentar da experiência inicial, mas adormecida das instituições políticas.

Num enfoque discursivo oposto a Husserl, a reativação não é tida como retomada “ao momento de origem de institucionalização do instituído, e sim visibilizar a sua contingencialidade, através da emergência de antagonismo” (COSTA, 2012, p.578). Destarte, indica-se que a dimensão social não pode ser completamente contemplada por práticas repetitivas e sedimentadas visto que o cenário de construção e criação é inerente a toda prática social, portanto, estas por sua vez não envolvem apenas repetição, mas também reconstrução. Torna-se imprescindível, nesse escopo, identificar como esse momento construtivo, ao esgotar as possibilidades repetitivas abertas por uma sociedade, desestabiliza e transforma continuamente suas configurações. De igual modo, postulamos em nossa pesquisa a necessidade de:

[...]reativar a compreensão histórica do momento do antagonismo, as alternativas que foram dispostas, as que foram excluídas, as relações de poder que atuaram em sua resolução e as formas que foram historicamentenaturalizadas, encobrando o caráter contingente de sua instituição, de sua pretendida objetividade.(BATISTELLA, 2020, p.26)

Considerando os aspectos delineados até aqui, argumentamos que qualquer ato de sedimentação detém sob própria incumbência os sintomas de sua radical contingência. Tal termo compete à: “ausência de significado transcendental que assegura aos elementos do sistema sua necessidade específica” (PERELLÓ, 2016, p.153, Tradução nossa).

Concomitante a isso, argumenta-se que não há necessidade capaz de precipitar um dado sentido a um conteúdo que em si próprio não se encontra. Desse modo, a radical contingência é viabilizada pelo antagonismo, pois, “se a força que me antagoniza nega a minha identidade, a manutenção dessa identidade depende do resultado de uma luta” (LACLAU, 1990, p.183, Tradução nossa).

Dado que a consequência dessa luta não pode ser determinada antecipadamente, o caráter contingencial vi-à-vis de toda identidade é posta em marcha. Para Glynos e Howarth (2018), a “contingência radical opõe o sentido de possibilidade da contingência empírica ao

sentido de impossibilidade: a falha constitutiva de qualquer objetividade para alcançar uma identidade plena.” (p.63).

Nesse rumo, a instituição do social consistirá num processo político nem sempre exitoso, levando em consideração que sua dedicação no que consiste a fundamentação do social está estritamente vinculada a remoção de opções numa dada sobredeterminação contextual. Destarte, “entender a sobredeterminação dos fenômenos sociais, incluindo tecnologias, economia e Estado, exige entender sua significação, a qual se dá num discurso que estabelece regras de produção de sentido”. (LACLAU, 2011, p.10). Isto posto, cumpre alertar que: “este campo de identidades que nunca conseguem ser plenamente fixadas é o campo da sobredeterminação.” (LACLAU; MOUFFE, 2015b, p. 185)

De acordo com Laclau e Mouffe (2015b), a sobredeterminação é constituída pelo âmbito do simbólico e, portanto, não retém qualquer significação em seu exterior. Assim sendo, “o caráter simbólico – isto é, sobredeterminado – das relações sociais implica, portanto, que lhes falta uma literalidade última que as reduziria a momentos necessários de uma lei imanente.”. (ibidem, p.169). Logo, toda formação social é fruto de um fenômeno de sobredeterminação, ou seja, não há uma causa única suficiente para explicar a sua ocorrência que advém de uma ordem simbólica.

Não há dois planos, uma das essências e o outro das aparências, uma vez que não há possibilidade de se fixar um sentido literal último em relação ao qual o simbólico seria um plano segundo e derivado de significação. A sociedade e os agentes sociais carecem de qualquer essência, e suas regularidades consistem meramente de formas relativas e precárias de fixação que acompanham o estabelecimento de uma ordem social (LACLAU; MOUFFE, 2015b, p. 169)

Para compreendermos tal relação com a sobredeterminação e totalidade social na Teoria do Discurso, precisamos pontuar que Laclau e Mouffe incorporam as discussões de Althusser sobre o conceito oriundo da psicanálise. Para tal, o autor se distanciou do pensamento Hegeliano acerca da totalidade, formalizando a concepção de “conjunto estruturado complexo”, que se vincula à lógica da sobredeterminação.

Outrossim, mesmo que não tenha rompido totalmente com a visão Hegeliana, já que atribui à determinação pela economia em última instância e o desaparecimento do termo em suas escritas, o filósofo possibilitou o aporte teórico para pensar a identidade como relacional (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 188).

Sua intencionalidade a princípio era de viabilizar a ruptura do essencialismo ortodoxo, não corroborando com tentativas de fixar um sentido último, uma vez que o caráter aberto da sociedade sempre vai atuar na medida que novas significações emergirem. Tendo isso em vista, balizamos que o vínculo incessante de abertura do social não pode ser determinado ou fixado

aprioristicamente, posto que uma perspectiva que rejeita o enfoque essencialista das relações sociais precisa advogar acerca da dimensão precária da constituição identitária.

Ressaltamos que, nas políticas, o movimento ininterrupto de sentidos nem tem origem em uma arena específica, lócus de atores privilegiados, nem pode ser estagnado por determinações. Sentidos deslizam submetidos à multiplicidade de interpretações, sedimentações. A instabilidade dos sentidos resulta de condensações e deslocamentos operados pela sobredeterminação simbólica atinente ao tecido próprio do qual é feito o social: a linguagem (LOPES; CUNHA e COSTA, 2013, p.396).

Nessa bifurcação, “o sentido de toda identidade é sobredeterminado na medida em que toda a literalidade aparece constitutivamente subvertida e excedida” (LACLAU & MOUFFE, 2015b, p. 177), isso implica diretamente na existência de objetos inscritos uns nos outros, resultando na impossibilidade de fixar qualquer identidade plenamente. Naturalmente, isso assinala o status relacional de toda identidade, do mesmo modo que demonstra que qualquer incidência discursiva é subvertida por suas próprias condições de possibilidade no campo da discursividade.

Dessa angulação, uma totalidade essencialista se rompe ao admitir o caráter relacional das identidades e a incompletude de toda formação discursiva, visto que o caráter ambíguo do significante e sua falta de fixidez a qualquer significante só se formaliza mediante uma proliferação de significados. Logo, é “a polissemia que desarticula uma estrutura discursiva. É isso que estabelece a dimensão sobredeterminada, simbólica de toda identidade social” (ibidem, 2015b, p. 188).

Nesse propício momento, achamos pertinente enfatizar que no espectro discursivo:

A categoria “totalidade social” não pode ser certamente abandonada porque, na medida em que toda ação social tem lugar num terreno sobredeterminado, esta “totaliza” de alguma forma as relações sociais; contudo, “totalidade” torna-se agora o nome de um horizonte, e não mais de um fundamento. Pela mesma razão, os atores sociais tentam superar suas limitações; no entanto, como a noção de um ator histórico ilimitado foi abandonada, tal superação só pode ser o processo pragmático de construção de identidades sociais altamente sobredeterminadas. (LACLAU, 2011, p.154)

Partindo disso, as fixações de sentido só podem ser parciais, nunca plenas, pela sua condição impossível. É a partir do campo discursivo que todo e qualquer objeto é significado, manifestando a impossibilidade do discurso estabelecer uma sutura última, visto que na perspectiva discursiva é preciso um sentido para adiar e subverter. Em caso contrário, o fluxo das diferenças seria impossível por si só, isto posto, ao não realizar uma fixação o social não consegue dar conta do modo inteligível e ordenado presentes na sociedade.

Nesse caso, não há um espaço passível de suturação última que se formalize enquanto sociedade, pois o social é desprovido de uma essência totalizante e completa. Dessa forma, o social dedica-se na construção desse objeto impossível, enquanto o discurso vislumbra

tentativas de dominação do campo da discursividade, de pausar o fluxo das diferenças, de constituir um ponto central. (LACLAU; MOUFFE, 2015b).

Tecendo o fio, a chance de atingir provisoriamente o fechamento da cadeia de significação é viabilizada pela tentativa de fixar de modo parcial sentidos que circulam em torno de um ponto discursivo privilegiado, traduzido na TD como pontos nodais. Tal concepção abrange a abertura do social, via surplus<sup>8</sup> de sentido em circulação contínua de qualquer discurso pela infinitude do campo da discursividade. O conceito advém da psicanálise e foi nomeado por Lacan como *points de capito*<sup>9</sup>.

Igualmente, “o ponto nodal vincula-se à prática articulatória que torna um dado particular a expressão do universal” (LOPES, 2012, p.706). Nesse prisma, sua função é articular elementos e diferenças, conferindo assim uma identidade sempre inacabada em uma dada formação discursiva visto que “...sua própria incompletude, evidenciada sobretudo na atuação de outras formações discursivas, está continuamente ameaçando sua coerência e disputando seus momentos já articulados e outros elementos presentes no campo.” (OLIVEIRA, G., 2018, p.178).

Um aspecto crucial a ser considerado na presente pesquisa é que vamos desenvolver a compreensão do fenômeno da “Plataformização da Educação” enquanto ponto nodal, identificando os sentidos que circulam e são aglutinados por este significante privilegiado (LACLAU; MOUFFE, 2015b). O investimento nessa aproximação considera a interpretação dos nós produzidos e suas implicações em relação à formação docente e o currículo, objetos centrais dessa investigação. Para tal, o enquadramento nodal será incorporado reconhecendo que:

O framework nodal nos oferece uma maneira não apenas de estruturar nossa abordagem lógica ao conduzir nossa análise de documentos de política e o discurso político popular mais amplo relacionado a esse serviço. Ele também oferece uma maneira de "aplicar" nossa abordagem lógica às práticas em si, permitindo-nos considerar a forma como as políticas são implementadas ou falham em ser implementadas. (GLYNOS et. al., 2021, p.14, Tradução nossa)

Assim sendo, direcionamos nosso estudo para um repertório interpretativo de discursos, por vezes apresentados como textos políticos, seja via levantamento bibliográfico de artigos científicos, documentos normativos oficiais ou não, textos acadêmicos, sites com propostas curriculares e/ou para docência, entre outros, sempre valorizando os múltiplos contextos em ação. Por textos políticos, suscitamos que “podem representar a política se considerarmos uma

<sup>8</sup> Se refere ao caráter excedido. Como argumentam LOPES & DIAS (2009, p.47) , a ideia de surplus indica que “todo discurso é sempre passível de ser subvertido por um campo de discursividade mais amplo que o extrapola”

<sup>9</sup> No pensamento Lacaniano, significa “botão de estofamento”.

dada articulação hegemônica, na qual diferentes sentidos com infinitas possibilidades de leitura conseguem de forma contingente e precária, aglutinarem as diferenças em disputa”. (OLIVEIRA et al. 2011, p. 8).

Com os aportes da Teoria do Discurso, destacaremos as lutas político-discursivas que disputam uma dada significação a partir das flutuações de sentido e, para tanto, também compreendemos a importância da incorporação do conceito de demandas, conforme exposto em discussões de DIAS (2009; 2013; 2016; 2021).

Conferimos centralidade a tal operador em nosso encaminhamento teórico-estratégico com o intuito de elucidar os movimentos de articulação discursiva nos textos políticos que vislumbram tentativas de inserir-se nas políticas curriculares para a formação de professores e conseqüentemente, trazem à tona implicações na atuação e trabalho docente na medida em que observamos uma intensificação nesses investimentos. Assim, em entrevista conduzida por Roberto Rafael Dias da Silva, a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elizabeth Macedo detalhou sua compreensão de demandas, considerando que:

- (1) elas só existem na medida em que são demandadas, sendo, portanto, contextuais;
- (2) elas nunca se apresentam da mesma forma a cada reiteração e, nesse sentido, são performativas;
- (3) os grupos demandantes não são pré-constituídos, são nomeados a partir da demanda. (SILVA, 2018, p.169-170)

No pensamento Laclauiano, a unidade mínima de significação é compreendida no que tange a Teoria do Discurso como demanda. Lopes (2019a, p.8) discorre sobre a argumentação de Laclau (2005), indicando que o teórico ao “compreender as articulações que se fazem em torno de demandas constituídas na própria luta política, defende que a unidade mínima de análise de um fenômeno social seja a demanda constituída”. Em “A razão populista”, o autor (2013), reitera que:

O percurso que resolvi fazer a fim de tratar dessas questões é duplo. É necessário, primeiramente, dividir a unidade do grupo em unidades menores, que denomino demandas: a unidade do grupo, na minha visão, é o resultado de uma articulação de demandas. Essa articulação, entretanto, não corresponde a uma configuração estável e positiva, que poderia ser considerada como uma totalidade coerente. Ao contrário: visto que é da natureza de toda demanda apresentar reivindicações a uma certa ordem estabelecida, ela se encontra numa relação peculiar com essa ordem, situando-se dentro e fora dela. Como essa ordem não pode absorver completamente a demanda, ela não pode se constituir como uma totalidade coerente. A demanda, entretanto, requer algum tipo de totalização, caso ela se cristalize, enquanto reivindicação, em algo que possa ser inscrito no “sistema”. (LACLAU, 2013, pp. 25-26)

Nessa direção, o conceito pode ser interpretado a partir de duas vias, sendo elas: solicitação (um pedido) e reivindicação (uma exigência). Naturalmente, essa dada ambigüidade defendida pelo teórico argentino corresponde a transição de uma solicitação que não foi devidamente atendida “a uma exigência ou reivindicação coletiva” (LOPES, 2019a,

p.8), portanto, este imbróglio possibilita a articulação com outras demandas insatisfeitas visto que demonstram a vontade de reconhecimento.

Todavia, salientamos que as demandas por si só não são semelhantes, consensuais, padronizadas e/ou equivalentes num caráter apriorístico. Interessa-nos destacar que dentro desse entendimento, tais demandas só podem emergir contextualmente, isto é, só entram em cena por meio de práticas articulatórias que “borbulham de forma desordenada como possibilidades não sendo apresentadas por nenhum sujeito previamente constituído” (LOPES; MACEDO, 2011, p.229).

Conforme destacado por Kamila Nascimento (2019) em sua tese, dependendo do feedback do que fora solicitado, as demandas podem realizar diferentes percursos. A autora, apoiada na discussão Laclauniana (2013) pontua que há três possíveis destinos nos quais uma demanda pode se direcionar:

- 1) pode ser atendida diferencialmente pelo sistema e, nesse caso, participará da lógica institucional (lógica da diferença);
- 2) pode não ser atendida e permanecer isolada e;
- 3) pode não ser atendida e se articular, constituindo-se em um dos elos de uma cadeia de equivalências, a qual expressará uma formação populista que construirá o povo. (NASCIMENTO, 2019, p.192)

Nesse sentido, as demandas sociais são articuladas por grupos, se transformando em demandas políticas. Laclau (2013), discorre de uma tríade acerca dos processos heterogêneos que surgem nesse cenário. Em um primeiro momento, o autor identifica que a heterogeneidade é manifestada quando uma demanda social específica se encontra insatisfeita no interior do sistema simbólico e acaba excedendo “aquilo que é representável diferencialmente dentro dele.” (LACLAU, 2013, p. 169).

O caráter heterogêneo por sua vez tende a ocupar um espaço diferencial dentro de uma ordem simbólica, sendo este o segundo sentido destacado pelo autor. Por conseguinte, o teórico ressalta mais um tipo de heterogeneidade cujo qual defende como aquela que surge das relações de troca entre demandas insatisfeitas. Desse modo, não estão mais juntas ou divididas numa particularidade sistemática, visto que é precisamente o deslocamento desse sistema que as gerou (idem).

Visto a partir dessa mobilização, “as demandas encarnam as expectativas pelas quais sujeitos lutam no processo político e com que negociam” (DIAS, 2013, p.466). Isto posto, no interior de uma relação hegemônica seja uma demanda particular, grupo ou identidade – estes por sua vez são designados a encarnarem uma universalidade ausente e esvaziada. Dito de outra forma, a demanda particular é incumbida de representar o universal e, portanto, “concede-lhe o

valor de um horizonte que dá coerência à cadeia de equivalências e, simultaneamente, a mantém indefinidamente aberta”. (LACLAU, 2011, p.93).

Desse modo, o autor argumenta que as tais demandas não são simplesmente o resultado de condições sociais objetivas, mas são moldadas pelas práticas discursivas de diferentes sujeitos. Trabalhar com essa noção é importante para compreender a movimentação de produção da política, como por exemplo, quais solicitações têm sido mobilizadas nas políticas curriculares para a docência? Tal indagação é uma demonstração do que o conceito nos mobiliza a problematizar.

Martín Retamozo (2009) defendeu a necessidade de um terceiro registro de compreensão de demandas. Para o autor, a leitura se faz presente a partir da luta pelo reconhecimento interpelada nos estudos da Fenomenologia<sup>10</sup>, a figura do desejo. Assim, a demanda surge como uma "falta", podendo se transformar em “um veículo de efeitos deslocatórios, o que dependerá da capacidade de articulação da demanda, mas também de seu conteúdo (literal e seu excesso metafórico)” (ibidem, p.114).

Nesse sentido, a compreensão do desejo como demanda possibilita a visualização das arestas entre subjetividade e sujeito, ou seja, a demanda se formaliza na relação com o outro em busca de seu reconhecimento. Diante do exposto, o autor argumenta que dentro de uma perspectiva coletiva, a “construção de uma demanda social está inscrita em uma solicitação para outro (frequentemente o sistema político) que leva aqueles que referimos inicialmente: um pedido ou reivindicação.” (RETAMOZO, p.116, 2009. Tradução nossa).

Os processos postos em curso diante de episódios de produção das demandas sociais, não são preenchidos provisoriamente a priori. Em outras palavras, os três sentidos de demandas aqui enfatizados são importantes chaves de leitura para nossa investigação. Por conseguinte, são as demandas que oportunizam os processos de identificação, que por sua vez se encontram interseccionados pela relação de diferença e equivalência.

Apostamos na interpretação em torno do jogo político que cerceia a promoção da presente discussão, considerando que nosso eixo de interesse se configura numa zona conflituosa onde as disputas discursivas por significação visam estabelecer sentidos diversos, enquanto as múltiplas demandas que emergem de forma contextual são mobilizadas em diferentes textos políticos procurando uma dada legitimação. Isto posto, executam uma tentativa de gerenciamento de textos curriculares normativos para formação de professores, entre outras pautas para que suas reivindicações sejam atendidas.

---

<sup>10</sup> No artigo é citado a obra “Fenomenologia do Espírito” de Hegel.

Em outro momento, Laclau (2011) interpela que o conceito de Hegemonia também pode ser interpretado como a relação entre as dimensões do universal e do particular, em virtude das equivalências e diferenças provisórias que são estabelecidas pelas demandas. Partindo disso, cumpre lembrar que as práticas articulatórias revelam um processo cujo a movimentação incessante alavanca duas lógicas conectadas, porém que são opostas uma a outra: a “lógica da diferença” e também a “lógica da equivalência”, tais componentes são interdependentes, tornando impraticável sua contemplação de modo separado. Ambas as lógicas impulsionam a circulação de sentidos em busca de legitimação, sendo o resultado da não divisão entre estas o que torna a relação entre o universal e o particular uma relação hegemônica. Nessa esteira, a universalidade que é percebida na hegemonia ao se articular em todos os momentos do processo também se apresentará enquanto “precária e contestada”. (LACLAU, 2011).

Importa sublinhar que o pensador político reconhece a lógica da diferença enquanto oriunda da homogeneidade social, o que a torna parte da constituição deste próprio tecido. Assim, se expressa “por meio da afirmação das diferenças entre as particularidades” (LOPES, 2018, p.141), isto é, os vínculos com particularismos das demandas são frutos de seu caráter diferencial (LACLAU, 2013, p.129). Dentro de nossa compreensão, tal lógica é acionada quando:

[..]ao lidar com a demanda como solicitação. Nesse caso, a demanda (satisfeita ou não) é tomada como uma diferença isolada. Se satisfeita, a demanda como solicitação se encerra. Caso não atendida, pode-se gerar um processo de articulação de demandas heterogêneas em torno de um nome que dá forma, que representa (ainda que de modo opaco/precário), a articulação dessas demandas. (RANGEL, 2022, p. 47-48)

A lógica da equivalência é descrita como “meio de uma rendição parcial da particularidade, enfatizando tudo o que as particularidades possuem em comum no plano da equivalência” (ibidem, p.129). Assim, as equivalências são capazes de enfraquecer as diferenças temporariamente, mas não pode detê-las ou exterminá-las de vez.

A subversão da diferença revela que a identidade é um processo contínuo de negociação entre a singularidade individual e a busca por reconhecimento dentro de um grupo. Essa tensão, impulsionada tanto pela lógica da diferença (que busca destacar o que nos torna únicos) quanto pela lógica da equivalência (que busca o que nos une), se amparam na construção social.

Embora a busca por uma totalidade abrangente seja vista como uma categoria e não horizonte, a própria experiência humana demonstra que tal totalidade é sempre parcial e contingente. No entanto, a completa ausência de limites ou de um horizonte de sentido também seria inviável, uma vez que sem algum tipo de encerramento, por mais precarizado que fosse, não haveria significado nem identidade. (LACLAU, 2013).

Mais que isso, a lógica da equivalência assimila elementos através de uma cadeia contínua enquanto implementa mudanças de significação, conforme argumenta o filósofo argentino: “numa relação de equivalência, cada um dos termos equivalentes funciona como um símbolo da negatividade como tal, de certa impossibilidade universal que penetra a identidade em questão” (LACLAU, 2011, p.40).

Nesse cenário, dentro de uma cadeia equivalente, uma ou mais demandas se sobressaem e articulam em torno de si mesmas todas as outras, assim, “uma equivalência é estabelecida entre uma multiplicidade de demandas heterogêneas, de uma forma que mantenha a diferenciação interna do grupo”. (MOUFFE, 2018, p.83).

Numa perspectiva discursiva, “isso significa que cada demanda individual está constitutivamente dividida: por um lado, é ela mesma em sua própria particularidade; por outro, ela aponta, através de vínculos equivalentes, para a totalidade das outras demandas” (LACLAU apud MOUFFE, 2018, p.83). Ao focalizarem interesses similares, convém destacar que “os indivíduos se mobilizam em torno de demandas em oposição a algo que os mobiliza” (DIAS, 2013, p. 467). Por outro lado, as diferenças representam as singularidades, enquanto as equivalências articulam as diferenças, estabelecendo as condições de possibilidade para que uma dada articulação discursiva seja construída (LACLAU, 2011).

Compreendemos que a lógica da equivalência “não dilui ou apaga a diferença existente entre as demandas em uma mesma cadeia, mas permite a vinculação delas em torno de um propósito no qual há uma convergência, ampliando o arco de alianças. ” (DIAS, 2009, p.90), concomitantemente, defendemos que uma relação de equivalência preserva as ativações diferenciais, não presumindo um “colapso equivalencial de todas as identidades diferenciais” (LACLAU, 2011, p. 73).

Todavia, a construção discursiva de uma fronteira antagônica<sup>11</sup> (LACLAU, 2013) é a *conditio sine qua non*<sup>12</sup> para que a relação equivalencial prevaleça e as identidades resultadas de diversas demanda não se diluam em sua particularidade, como ocorre quando a lógica da diferença entra em jogo. Conforme já dito anteriormente, a oposição comum ao Outro que as conectam não é um conteúdo positivo, mas sim seu obstáculo comum, esse traço de negatividade, que lhes permite se equivaler.

Dentro de uma relação hegemônica, uma estrutura é deslocada ao nosso ver, “quando o modo como seus elementos integrantes foram articulados é questionado” (LACLAU, 2011,

---

<sup>11</sup> Tal discussão se aproxima do conceito de limite com o qual optamos em desenvolver nesse trabalho.

<sup>12</sup> Termo usado por Laclau para se referir ao universo antagônico, que é indispensável em nosso corpus interpretativo.

p.138), outrossim, quando sua contingência ou sua historicidade intrínseca não estão mais ocultadas e se tornam perceptíveis, viabilizando indagações diversas - tal movimento consiste numa relação de possibilidade e impossibilidade de caráter hegemônico.

Uma vez deslocada, o descentramento estrutural implica em habilitar outros modos de articulação e arranjos hegemônicos que se direcionam a caminho de uma atual formação hegemônica. O deslocamento seria “o exterior constitutivo, o não representável que torna todas as identidades instáveis, expressa uma disjunção entre o Real e o simbólico” (LOPES; BORGES, 2017, p. 565).

Entrar na linguagem e inevitavelmente ser atravessado por ela implica uma perda imediata, temos, então, a castração simbólica. O Real é aquilo que comparece na estrutura fazendo furo no simbólico – que não cessa de se inscrever - e no imaginário – alienação de que existe uma compreensão, um sentido fechado e definitivo. Lacan (2007) adverte que o Real não cessa de não se inscrever – a incompletude. (SILVA, 2021, p.28)

Essa modalidade do Real é introduzida na Teoria do Discurso a partir da obra ‘New reflections on the revolution of our time’ de Ernesto Laclau (1990), onde o autor incorpora uma compreensão mais lacaniana tanto das formações subjetivas quanto das configurações da objetividade. Neste contexto, o filósofo emprega a noção de deslocamento para discorrer acerca de uma falha estrutural que reflete no impedimento da significação, a presença de uma ausência e a distância da estrutura em relação a si própria.

Desse modo, atrela-se à exclusão radical entre o real e o simbólico, “então, se a representação de algo irrepresentável for a própria condição de representação como tal, a representação (distorcida) dessa condição envolverá uma substituição” (LACLAU, 2011, p.197). Tendo isso em vista, o antagonismo seria o Real no imaginário, configurando uma relação nós/eles, bem como o deslocamento se traduz como o Real na medida em que está faltando o simbólico, desdobrando-se em termos enquanto fracasso do fechamento de qualquer estrutura, lê-se aqui a heterogeneidade.

Portanto, o Real é tanto quanto o indefinido, é o estilhaço de significação que em termos Lacanianos expressam o gozo e a fantasia, conceitos incorporados na Teoria do Discurso, de acordo com Lopes e Borges (2021), no que concerne a “condição da fantasia ser um suporte da realidade exercendo uma dupla tarefa: a de tamponar a falta constitutiva do Outro e o de se colocar como aquilo que vai recuperar o gozo (desde sempre perdido)” (p.131).

Poderíamos atribuir o momento do deslocamento enquanto uma crise na significação visto que “uma estrutura deslocada é uma estrutura que experimenta um momento de crise, um momento em que é posta radicalmente em xeque” (MENDONÇA, 2012, p.214). Isto posto, o

deslocamento antecede o instante da significação ao mesmo tempo que também é puramente externo ao antagonismo.

Desse modo, conforme argumentamos anteriormente, deslocar nesse contexto caracteriza-se por processos de significação que atribuem novos sentidos a si mesmos através de outros processos de significação, sempre intermediados pelo deslize estrutural oriundo do deslocamento que impossibilita a produção de significados de um determinado sistema.

De acordo com Mendonça:

Assim, pensar uma determinada estrutura discursiva é pensar num conjunto de sentidos hegemônicos sedimentados que constituem uma determinada ordem. Evidentemente essa ordem hegemônica pressupõe uma série de antagonismos, uma vez que politicamente toda constituição discursiva, se por um lado é um ato de inclusão de sentidos, por outro lado representa uma série de outras exclusões. (2012, p.214).

Esta mobilização repercute através de deslocamentos antagônicos, a dimensão da negatividade que rodeia o momento de constituição de identidade. Daí, localiza-se a importância que: “é postular um “para além de” que não seja mais uma diferença, mas algo que coloque uma ameaça a – isto é, negue – todas as diferenças dentro desse contexto” (LACLAU, 2011, p.86). Em virtude disso, o limite de um determinado sistema de significação não pode ser significado só se manifestando pelos modos de interrupção ou quebra do processo de significação, conforme dissertamos anteriormente<sup>13</sup>.

Na TD, limites são considerados antagônicos, postulando conseqüentemente que “o antagonismo e a exclusão são constitutivos de toda identidade” (LACLAU, 2011, p.87). Caso não houvesse limites para a construção de uma negatividade, lidaríamos com a difusão indeterminável de diferenças no qual o desaparecimento de limites sistemáticos tornaria inviável qualquer construção diferencial de identidade.

O limite excludente exerce ao mesmo tempo condição de possibilidade e condição de impossibilidade de sentido, introduzindo uma ambivalência essencial em todo sistema de diferença constituído pela exclusão. Em suma, “só há sistema se houver exclusão radical, essa divisão ou ambivalência é constitutiva de toda identidade sistêmica” (LACLAU, 2011, 68).

Isso indica que somente a impossibilidade radical de um sistema que seja totalmente puro existiria, no entanto, enquanto resultado do limite excludente da sistemacidade for único, tal exclusão fundará o sistema. Assim sendo, um certo ponto de sistemacidade é necessário para que surja o significado, e conseqüentemente, a sistemacidade do sistema é sustentado por um limite antagônico.

Afirmar, pois, que o “ser” das coisas deste mundo é relacional, pressupõe reconhecer que nenhum ato de significação é possível fora de um sistema de diferenças. Além

---

<sup>13</sup> página 29.

disso, a diferença – identitária e semântica – que assim se constitui é entendida como sendo provisória e incompleta, resultante contingente de disputas sociais pela imposição de sentidos particulares como universais, resultante de lutas hegemônicas. Essa compreensão permite operar com a ideia de que as articulações discursivas não são apenas traços de uma luta pelo poder que ocorre em outro plano, mas sim a dinâmica mesmo por meio da qual as lutas hegemônicas acontecem. (GABRIEL, 2013, p. 58).

Dado que sistematicidade do sistema que Laclau também denomina como ‘ser’ é fruto do limite excludente, o antagonismo atua como terreno à medida que passa a subverter a identidade do sistema. A ação desconstrutiva do argumento repousa no pensamento de que é impossível alcançar a sistematicidade absoluta do sistema, muitas vezes referido como o “ser completo”, não deixando de reconhecer que os efeitos da sistematização são necessários para que o significado exista.

Consequentemente, sem algum grau de antagonismo, tanto a sistematicidade como o significado estariam ausentes, logo, a dimensão antagonônica é um pré-requisito na produção de significados, pois uma relação sem antagonismo não possui sentido.

Conforme elucidado, a contingência que suscita as condições de existência de qualquer identidade, objetividade ou sistema serão sempre contingentes. Os antagonismos sociais em particular revelam a contingência intrínseca destes quadros e consequentemente, todas as práticas sociais possuem inerentemente uma dimensão de construção e criação que vão além da mera repetição visto que envolve não apenas a reiteração de normas estabelecidas, mas também o processo contínuo de reconstrução.

Esta perspectiva matizada sublinha que o social é um domínio dinâmico em constante evolução e sujeito às tensões e incertezas inerentes que surgem da natureza contingente dos quadros sociais. No contexto das lógicas políticas, este reconhecimento das facetas dinâmicas e construtivas das práticas sociais acrescenta profundidade à nossa compreensão das complexidades subjacentes ao funcionamento dos sistemas políticos.

Desse modo, assumimos que as lutas político-discursivas se dão sempre em relações contextuais e contingentes, em que diferentes demandas emergem e disputam para hegemonizar sentidos, ainda que de forma provisória e precária. Reafirmamos nosso compromisso na defesa da tradução de currículo como prática de significação: “...o currículo é ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos”. (Lopes e Macedo, 2011, p.41), estando sempre aberto a negociações provisórias e contingentes que impossibilitam seu fechamento.

Essa impossibilidade é compreendida por Lopes (2018, p.140), por intermédio do surplus de sentidos nos significados, que gera uma proliferação de interpretações que acabam

impedindo o fechamento definitivo ou o preenchimento total de qualquer discurso. Diante dessa instabilidade, as lutas políticas são sempre contextuais e provisórias, com diferentes grupos disputando outras maneiras de compreensão do social.

### **1.3 Sob a égide das reformas educacionais globais: os limites da pesquisa em pauta**

Nas seções anteriores nos propusemos a dialogar com o enfoque pós-estruturalista e pós-fundacional que assumimos para nosso referencial teórico. Com isso, perpassamos pela transição do estruturalismo para o pós-estruturalismo, pela distinção entre política e político e pela defesa de pensar o social sem fundamentos determinados aprioristicamente.

Em seguida, apresentamos a Teoria do Discurso e os desdobramentos que de certa forma se relacionam com o que temos apostado em nossas pesquisas. Salientamos, de igual modo, que não tivemos a pretensão de dar conta de toda essa argumentação uma vez que ela mesma se apresenta como inatingível, mas defendemos a necessidade de apresentar tais aproximações para nossos leitores.

Dito isso, gostaríamos de pontuar que nossas principais chaves interpretativas, dentro do que temos apostados são os conceitos *de antagonismo, articulações discursivas, demandas, discurso, pontos nodais*, tal como já afirmamos estar em cena a relação entre o político e a política. É a partir disso que iremos defender nosso comprometimento com a leitura de política/currículo/docência como prática de significação e identificar as reverberações do fenômeno “Plataformização da Educação” enquanto ponto nodal que mobiliza discursos e sentidos privilegiados, nesse caso, os advindos do campo digital conforme explicitaremos mais adiante.

Estas manifestações ajudam a tecer articulações sustentadas por características contextuais que mobilizam: “o fortalecimento de algum significante na cadeia discursiva e a diferença/aproximação de sentidos entre os contextos”. (CRAVEIRO, 2017, p.241).

Neste tópico, tencionamos apresentar a contextualização que envolve a temática investigada, analisando como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) mobilizadas em disputas discursivas permitem interpretar a luta por significação que atravessa as políticas curriculares voltadas à formação de professores. Pretendemos destacar, nesse contexto, como essas disputas acirram a homogeneização de sentidos, impactando as demandas curriculares e formativas e ressignificando o papel docente no contexto da Plataformização da Educação (PdE).

Desse modo, apostamos mais especificamente em investigar como, em um contexto marcado pelas reformas educacionais neoliberais, os discursos sobre competências digitais docentes foram centralizados e ressignificados, circulando em múltiplos contextos e se proliferando por meio de práticas estratégicas híbridas que reorganizam a educação, o currículo e o papel dos professores em tempos pandêmicos.

Consideramos importante nesse primeiro momento ressaltar que o processo da neoliberalização da educação opera produzindo sentidos no pano de fundo dos objetos que pretendemos pesquisar. Isto pois, sua inscrição nas políticas educacionais e curriculares para formação de professores tem estancado cada vez mais os paradigmas economicistas que circulam via discursos (presentes em textos normativos ou não) e práticas institucionais que formalizam a intenção de controlar e regular múltiplos setores da esfera social. Nesse sentido, o neoliberalismo emergiu como uma vertente dominante no final do século XX, influenciando significativamente as políticas e instituições econômicas globais.

Dialogando com a exteriorização de nossa compreensão discursiva de política, também recorreremos as contribuições de Wendy Brown acerca da lógica neoliberal, pois, apostamos ser potente a perspectiva da pesquisadora para suscitar nossa investigação acerca do fenômeno da Plataformatização da Educação.

Em seu trabalho, sustenta-se o argumento de que o neoliberalismo não é apenas uma doutrina econômica, mas uma ideologia cujo *modus operandi* abrangente transformou a maneira como pensamos sobre política, sociedade e nós mesmos. Na visão de mundo neoliberal, o mercado é visto como o mecanismo mais eficiente para alocar recursos e resolver problemas sociais, enquanto o Estado é tido como um obstáculo ao crescimento econômico e à liberdade individual.

Logo, na sua obra *Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution* (2015) Wendy discursa acerca da razão neoliberal enquanto um conjunto de políticas econômicas que oportunizam ações irrestritas, fluxos e acumulações de capital que tentam minimizar o papel social do Estado em prol do livre mercado. De tal maneira:

[...] a razão neoliberal, onipresente hoje na política e no local de trabalho, na jurisprudência, educação, cultura e uma vasta gama de atividade cotidiana, está convertendo o caráter distintamente político, significado e operação dos elementos constitutivos da democracia em economia. Instituições, práticas e hábitos democráticos liberais podem não sobreviver a esta conversão. (BROWN, 2015, p. 17 tradução nossa).

Nessa perspectiva, o “neoliberalismo” se constitui enquanto um significante impreciso, não contendo marcadores definitivos uma vez que dispõe de “variações temporais e geográficas

em suas formulações discursivas, implicações políticas e práticas materiais” (BROWN, 2015, p.20, tradução nossa). Em outra passagem, argumenta-se que:

Diferentemente da ideologia - uma distorção ou mistificação da realidade - a racionalidade neoliberal é produtiva, formadora do mundo: ela economiza todas as esferas e os esforços humanos, e substitui um modelo de sociedade baseada em um contrato social produtor de justiça por uma sociedade concebida e organizada como mercados, e com estados orientados pelas necessidades do mercado (BROWN, 2019 p. 96-97).

Para Brown (2019), a “racionalidade neoliberal preparou o terreno para mobilizar e legitimar forças ferozmente antidemocráticas na segunda metade do século XXI” (BROWN, 2019, p. 16). A ascensão do reacionarismo contemporâneo, embora não fosse o objetivo explícito do neoliberalismo, encontrou terreno fértil nas falhas e contradições deste sistema econômico-político.

As deficiências do modelo neoliberal criaram um vácuo ideológico e social que foi habilmente preenchido por forças ultraconservadoras<sup>14</sup>. Estas forças souberam capitalizar o descontentamento generalizado, articulando-se com diversas manifestações de intolerância e retrocesso social. O racismo estrutural, o niilismo cultural, o negacionismo científico, a homofobia e a misoginia encontraram novas formas de expressão e legitimação neste contexto.

Além disso, um sentimento generalizado de fatalismo em relação ao futuro e um profundo ressentimento social emergiram como subprodutos das promessas não cumpridas do neoliberalismo. A demonização do social, como observada por Wendy Brown, se manifesta na erosão dos laços de solidariedade e na exacerbação do individualismo extremo, “à medida que a vida cotidiana é mercantilizada de um lado e familiarizada de outro pela racionalidade neoliberal, estes processos gêmeos contestam os princípios de igualdade, secularismo, pluralismo e inclusão” (BROWN, 2019, p.133).

O advento da globalização<sup>15</sup> nas políticas educacionais em escala mundial tem sido tema de debates no meio acadêmico, eventualidade que incorporou sentidos multifacetados às análises acerca do mesmo devido sua larga influência. Assim, a contextualização dos efeitos complexos dessa tendência e como impactaram profundamente o dinamismo social expressam as mudanças que ocorreram na sociedade desde então. Numa perspectiva discursiva, interpretamos que “a sobredeterminação dos fenômenos sociais, incluindo tecnologias, economia e Estado, exige entender sua significação” (LACLAU, 2011, p.10)

---

<sup>14</sup> Alinhada à discussão de liberdade autoritária antidemocrática, a manutenção dessas forças cria um *Frankenstein*, “criatura ofendida e reativa formada pela razão neoliberal e seus efeitos” (BROWN, 2021, p. 137-138).

<sup>15</sup> O entusiasmo pelo mercado é tipicamente aninado por sua promessa de inovação. (BROWN, 2019, p.110)

Situando-nos mais especificamente no cenário de reformas educacionais nas décadas de 1980-1990, projetos de currículo nacional foram desenvolvidos ao redor do globo, influenciados pela revolução neoliberal comandada por Margareth Thatcher e Ronald Reagan. Tais projetos de centralização curricular local pretendem promover a homogeneidade, supondo que a universalização de saberes básicos, padrões específicos de ensino comum a todos e incorporação de mecanismos internacionais é objeto desejado pela sociedade.

Desta forma, em seu livro “Nas ruínas do neoliberalismo a ascensão da política antidemocrática no ocidente” (2019), Wendy Brown destaca a revolução neoliberal de Thatcher-Reagan promovida no final da década de 1970, que ao explorarem um cenário de crise econômica, programas neoliberais foram “implementados” pelas figuras que conseguiram difundir ações políticas rapidamente na Europa Ocidental. Igualmente, a crise ocasionada pelo Bloco Soviético marcou o final de 1980 enquanto período em que majoritariamente os habitantes da Europa Oriental incorporaram a racionalidade neoliberal em suas práticas.

Para Brown, tal revolução “visava habilitar o mercado e a moral para governar e disciplinar indivíduos, ao mesmo tempo, maximizando a liberdade, e assim o fez por meio da demonização do social e da versão democrática da vida política” (BROWN, 2019, p. 21).

Além disso, ao enfatizar aspectos como: individualismo, competição e o livre mercado, o neoliberalismo modificou a maneira como pensamos sobre nós mesmos e nossos relacionamentos com os outros, resultando assim em implicações significativas para o futuro da democracia e da justiça social.

Tais percepções mobilizam o que a autora compreende como empreendedorismo de si e autoregulação<sup>16</sup>. Nessa perspectiva, os atores políticos são incentivados a tornarem-se autoinvestidores, gerindo suas vidas como empresas. Consequentemente, isso acarreta em modelos de responsabilização individual, onde internalizam-se mecanismos de controle de acordo com normas de eficiência e produtividade.

Ao promover a lógica dos sujeitos enquanto próprios gestores, controlando suas emoções, comportamentos e decisões, promovem discursos de autonomia e liberdade que são pretensiosamente ilusórios. Isto pois, não deixam de imprimir normas de conduta neoliberais que não só limitam, como também são esforços de uma “cultura política autoritária” (BROWN, 2021, p.135).

Desse modo, tais efeitos compõem a legitimação de sacrifícios (BROWN, 2018), levando a cidadania sacrificial. Essa manifestação descreve como, no neoliberalismo, os

---

<sup>16</sup> Vinculam-se a discussão de Homo Politicus e Homo Oeconomicus, presente na obra da autora *Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution* (2015).

cidadãos são convocados a fazer sacrifícios em nome da economia e do Estado, abrindo mão de direitos e bem-estar social.

[...] Se a virtude cidadã é retrabalhada na forma de empreendedorismo responsabilizado, ela também o é enquanto “sacrifício compartilhado”, potencialmente necessário a uma economia saudável ou problemática, mas, acima de tudo flexível. (BROWN, 2018, p.33).

A razão neoliberal, ao inverter a lógica da cidadania, propicia a redistribuição estratégica dos direitos para entidades, como corporações, o que favorece o sacrifício individual apresentado como necessário em nome de um regime governança que “na integração de esforços individualizados a fins harmônicos – facilita tanto a prática como a legitimidade da responsabilização” (idem, p.38).

Consequentemente, os indivíduos são responsabilizados pelos êxitos e fracassos. O Estado despolidizado, proposto como antídoto aos supostos perigos da política democrática, incentiva os cidadãos a sacrificarem sua participação política ativa, resultando no processo de desdemocratização liderado pelo neoliberalismo.

Assim, o cenário educacional global marcado pelos Atos de Reforma Educacional, orquestrados nos governos Thatcher-Reagan viabilizou à imposição da racionalidade neoliberal nas escolas via relatórios, respectivamente nomeados: “Education Reform Act” e “A Nation At Risk”, enfatizando a necessidade de criação de currículos nacionais. Tais reformas foram norteadas visando o lucro e a competitividade, focalizando em alçar os índices de produtividade econômica.

No decurso das recentes décadas, discussões acerca da formação docente têm se acentuado conforme destacado em trabalhos de DIAS (2009; 2013; 2014; 2016; 2021), principalmente no cenário de produções de políticas curriculares na esfera global. Tal movimento é considerado, na atual leitura, reflexo da influência de organismos multilaterais, onde esses atores participam ativamente, em crescente medida, da construção das agendas políticas internacionais e nacionais.

Esse esforço posiciona os professores à frente de projetos que visam garantir a qualidade da educação. Isto posto, manobras de controle, desempenho, monitoramento, profissionalização e regulação da atuação e trabalho docente tem sido temas centrais nas pesquisas do campo. As considerações sobre as possíveis formas de constituição das identidades políticas têm sido protagonistas dos mais diversos desenvolvimentos do pensamento político dos últimos tempos.

As mudanças vistas enquanto necessárias para alcançar a qualidade da educação são frequentemente creditadas aos professores, que permanecem como os principais agentes na condução desses princípios na prática. Desse modo, tal argumentação tenta forjar uma dada

identidade, ou seja, um “perfil docente ideal capaz de responder às demandas da escola e do ensino” (FIGUEIREDO, 2018, p.63).

Considerando o constante deslocamento político, a concepção de responsabilização docente também reivindica uma posição privilegiada no cerne de discursos concentrados na formação profissional do professorado, tanto como pilar para reforçar as reformas educacionais quanto como zona conflituosa, estando vinculado aos resultados da comunidade escolar que enfatizam “a performatividade na prática do magistério na educação básica” (DIAS, 2013, p.468).

Paralelamente, acaba significando uma intrincada rede de políticas, avaliações e expectativas impostas aos educadores e às licenciaturas ao projetar uma visão utópica de eficiência/eficácia formativa que “ora essa relação é mobilizada para exaltar a força e o papel transformador desse agente político, ora ela serve para reforçar uma posição subalternizada desse sujeito posicionado como professor” (GABRIEL; CASTRO, 2015, p. 428)

Partindo disso, observamos que mecanismos internacionais estão cada vez mais adentrando na produção de textos normativos visando alcançar a qualidade da educação pretendida. Atualmente, pode-se observar a importação de modelos educacionais e curriculares já implantados em outros países.

Dessa forma, estudos como os de Dias (2009); de Craveiro (2014) e de Araújo (2022) sinalizam que tais ações são marcadas pelas expectativas de mudanças e transformações sociais lideradas pelo processo de globalização, cujos efeitos resultam em tentativas de uniformização e padronização “de formações em consonância às transformações do mundo do trabalho e em correspondência à lógica do mercado” (DIAS, 2009, p.155).

Ao nosso ver, tais investidas ocorrem a partir da elaboração de documentos político-normativos difundidos pelas reformas educacionais, pode-se observar que, embora esses textos visem à disseminação ampla de diretrizes e práticas, as ideias contidas neles não se estabilizam de maneira uniforme. Sob a perspectiva pós-estruturalista e discursiva da Teoria do Discurso, essas normas funcionam como práticas significantes que buscam hegemonizar determinados sentidos sobre a docência e a educação, mas sempre em disputa com outros discursos concorrentes.

Assim, a produção discursiva ocorre em múltiplas escalas e contextos, em que os agentes envolvidos (como docentes, gestores e plataformas educacionais) rearticulam essas ideias, gerando ressignificações locais e contingentes. Nesse sentido, os discursos não apenas circulam, mas são constantemente apropriados, contestados e redefinidos, realçando o caráter aberto e dinâmico das práticas políticas e educacionais.

Compreendemos que por intermédio dessas ferramentas, discursos em prol de demandas formativas pretendem se justificar pela projeção de “habilidades e competências delimitadas para o professor qualificado para o mundo globalizado” (CRAVEIRO, 2014, p.111). Face a isso, ilustram diferentes tentativas de regulação não só de práticas como também dos atores sociais inertes a essa conjuntura, no nosso caso, os professores. Não obstante, “a regulação não é algo localizável; ao contrário, ela opera por meio de pessoas que sequer podem saber sobre a política macro, mas que, via discurso, mobilizam ações.” (ARAUJO, p.33, 2022).

Por outro lado, em Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal, Stephen Ball argumenta que: “há claramente agora algo que podemos chamar de “política educacional global” (PEG) – um conjunto genérico de conceitos, de linguagens e de práticas que é reconhecível em várias formas e está à venda!” (2014, p.185).

Tal posicionamento tem favorecido o “edubusiness”, negócios educacionais envolvidos no processo de produção da política, dado que as tensões na economia estão interligadas com o aprofundamento do comércio internacional e dos mecanismos de globalização do capital na economia global, alterando a dinâmica dos sistemas de produção e comercialização de bens e dando origem a novos padrões de consumo.

Nesse tocante, as PEG são tratadas como mercadorias, um instrumento rentável de “exportação ou importação, comercializado por empresas nacionais e multinacionais, podendo ser compradas consumidas e /ou incorporadas como políticas de educação próprias de cada Estado Nacional”. (GRIMM; SOSSAI; SEGABINAZZI, 2016, p.853). Logo, é possível perceber a tentativa de vender como sucesso as estratégias educacionais sempre que uma política educacional global é acionada.

Podemos citar a BNCC cujo seu denominador corresponde a coordenadas de currículo nacional comum, tendo como exemplos de países: os Estados Unidos da América do Norte. As avaliações, formações e consultorias de desempenho são alguns dos exemplos mais destacados, pois são considerados meios favoráveis de legitimar essas propostas. Concordamos com Hypolito (2019):

[...] há uma agenda global que vai se estruturando localmente, a partir de grupos hegemônicos, nem sempre coesos, ora mais liberais, ora mais ultraliberais, ora neoconservadores e autoritários, mas que têm obtido sucesso em impor sua agenda que assume formas múltiplas de atender os ditames do mercado e dos interesses conservadores. A BNCC está no centro desses interesses e, a meu ver, tem servido tanto para aprofundar interesses de mercado como interesses em torno do controle sobre o conhecimento, com as investidas ideológicas conservadoras. (ibidem 2019, p. 199)

Valendo-nos dessa abertura dialógica, ressaltamos que em nossas pesquisas, temos incorporado o conceito de currículo como prática de significação, isto é, “o currículo é ele

mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos”. (LOPES; MACEDO, 2011, p.41), estando sempre aberto a negociações provisórias e contingentes que impossibilitam seu fechamento.

Com isso, nos distanciamos de definições essencialistas que posicionam o currículo como mero artefato de listagem de conteúdo, organização de experiências, seleção de conhecimentos válidos, entre outros, ao passo que as políticas de currículo são lidas como as disputas que efervescem a produção de textos curriculares. Poder-se-ia dizer que ao elucidar o cunho discursivo do currículo, as lutas políticas por significação destacam-se em prol de legitimidade, constituindo sujeitos e identidades, no entanto isso ocorre apenas de modo parcial.

Dentro desse registro, recorreremos ao conceito de Hibridismo para suscitarmos esse movimento de (importação/exportação) de modelos curriculares ao redor do globo. Alice Casimiro Lopes em diferentes trabalhos (2005; 2019b) nos apresenta a inserção dessas noções no campo curricular. Tratado de modo inicial, argumentou-se que as políticas curriculares são configuradas através de recontextualizações por hibridismo, proposto por Stephen Ball (1994) e a própria noção de hibridização<sup>17</sup> que perpassa outros autores.

Deste modo, o hibridismo revela as características elusivas destes discursos, elaborados através das variações de conceitos globais para contextos locais e vice-versa. É a partir da “recontextualização por hibridismos que visam a legitimar certas vozes em detrimento de outras, formular consensos e orientar as mudanças para determinadas finalidades” (LOPES, 2005, p. 60) que a ambivalência presente nos textos políticos se manifesta, polarizando as tensões e disputas por significação que ao atribuírem novos sentidos e significados adquirem o status de híbridos.

Pode-se inferir nesse cerne que isso só ocorre mediante processos de hibridização na produção de normativas, isto é, angariam-se a partir de “um texto caracterizado pela bricolagem, com a finalidade de garantir às políticas a legitimidade, por parte de diferentes grupos, bem como articular demandas desses mesmos grupos.” (DIAS, 2009, p.13).

Estas recontextualizações reverberam o processo de negociação de sentidos e significações em disputa intermediada por relações de poder, que alavancam em ininterrupto fluxo as finalidades políticas, econômicas, globais e locais passam por um processo sempre renovado de hibridização.

Logo, tais vias de fato entram em cena durante a produção de políticas curriculares para a formação de professores e resultam em implicações ambíguas. Ao invés de uma interpretação

---

<sup>17</sup> García Canclini, Homi Bhabha e Stuart Hall de modos distintos são alguns dos autores que discutem os processos de hibridização cultural que ocorrem através das diferentes interações umas com as outras.

ou resultado singular de uma dada política, eleva-se um debate dinâmico sobre várias interpretações potenciais, que não são mutuamente exclusivas, mas antes se misturam para criar reinterpretações híbridas.

Lopes et al. (2013), discorrem que a recontextualização não ocorre de forma linear e simples, mas atravessa diferentes níveis de mediação. Isso significa que, além de serem reinterpretadas por autoridades nacionais, as políticas são continuamente modificadas pelas escolas, professores e até pelos alunos em suas práticas diárias. Nesse sentido, o processo de recontextualização por hibridismo, que consiste em transferir sentidos entre diferentes contextos segue a linha de pensamento de Bernstein e Foucault.

Por outro lado, tal perspectiva não leva em consideração as interações sociais e simbólicas que ocorrem nas transformações sociais, o que demonstra sua limitação ao considerar interpretações fixas. Desse modo, os autores defendem a noção de tradução enquanto alternativa para a investigação das políticas curriculares, isto pois, operar com tal significante veicula a pesquisa “com a compreensão dos jogos de linguagem ou campos discursivos que compõem o cenário da investigação (um texto)” (ibidem, p.404).

Em outro momento, Lopes (2019b) sinaliza que contemporaneamente em seus registros, a noção de hibridismo “caracteriza as políticas de currículo na perspectiva de articulação de diferenças da teoria do discurso” (idem, 2019b, p.65), isto é, subjaz que as interações entre diversas formas de organização curricular se dão em processos de equivalência que se antagonizam postos à prova pelo diferir. Diante do exposto:

Os processos híbridos, como articulações discursivas, se desenvolvem sob o imperativo de relações de poder que possibilitam a hegemonia de certas significações em detrimento de outras. Não há, todavia, um centro fixo de onde o poder emane, seja esse centro um governo, os partidos, instituições internacionais e multilaterais ou comunidades disciplinares, dentre elas as científicas. Por sua vez, não há um referente que estabilize a interpretação desses textos, uma teoria curricular (ou qualquer teoria), uma estrutura econômica, qualquer estrutura capaz de fixar de uma vez por todas a interpretação afirmada (p. 65).

Por outro lado, “o currículo é como muitas outras uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos. Ele é, portanto, uma prática cultural”. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 203). Assim, compreendemos em concomitância com as autoras que cultura abre as portas para a significação e não deve ser tratada como um objeto estático. Daí, o currículo movimenta os fluxos culturais e as práticas de significação, importante chave para nossas leituras.

Nesse sentido, o hibridismo cultural não se configura como “a superação do conflito entre culturas nem a busca de negociação e diálogos entre elas” (ibidem,213), pois na verdade trata-se de uma mobilização que viabiliza a interpretação das culturas “que identificamos como

diferentes são sistemas de significação e representação que se propõem capazes de fechar os sentidos, mas não podem realmente fazê-los” (idem, 213).

Posto isso, Ernesto Laclau (2011) também discute acerca da hibridização e sua centralidade nas discussões atuais para com a identidade.

Como estas são, entretanto, ideológica e culturalmente moldadas pelos grupos dominantes, o perigo é que a identidade diferencial do grupo em luta se perca. Se os novos grupos conseguirem transformar as instituições, ou se a lógica das instituições conseguirá diluir – via cooptação – a identidade deles, é algo que, naturalmente, não pode ser decidido de antemão e depende da luta hegemônica. (p. 82)

De acordo com o autor, “a hibridização não é um fenômeno marginal, mas o próprio terreno em que as identidades políticas contemporâneas são construídas”. (LACLAU, 2011, p.84). Desse ponto, a universalização e seus caminhos de abertura postulam toda identidade a uma ineroxável hibridização, visto que num terreno onde o universal é contingente e precário a negociação de significados com identidades particulares é o que traz a hegemonização à tona.

Contudo, a “hibridização não significa necessariamente declínio decorrente de uma perda de identidade; também pode significar o fortalecimento das identidades existentes pela abertura de novas possibilidades” (ibidem, 103). Apenas uma identidade conservadora, condenada a seu particular seria capaz de resultar na hibridização como perda. Outrossim, tal via deve conceder os fatores contextuais ou não que invadem a sua constituição e aproveitar ao máximo as oportunidades políticas inerentes a essa indecibilidade provocada a partir da sua alusão democrático-hegemônica. (LACLAU, 2011).

Nesse prisma, argumentamos que o cenário caracterizado pela emergência de produção de políticas nacionais e globais, tal como reconhecido pelas reformas educativas e curriculares nesse presente trabalho, é configurado através da reinterpretação de acordos locais negociados no percurso. Este processo é orientado por uma perspectiva globalizante, servindo como ponto de referência central e homogeneizadora de sentidos em disputa por legitimidade “as formas de garantir essa centralidade são definidas na luta política, pela articulação de grupos em torno de posições que precisam hegemônicas, ou seja, ‘vendidas’ como de todo o grupo ou, mais eficazmente, de toda a sociedade” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 229).

Não obstante, não poderíamos deixar de mencionar a participação de organismos internacionais e agências multilaterais nas proposições e definições curriculares, isto é, atores que de alguma forma tentam afirmar seus interesses ao adentrarem no horizonte de elaboração de documentos oficiais em escala global-local. O intrincado processo de produção das políticas alude o ensejo por legitimidade, assim, a hibridização pode ser avistada nas políticas ou

implantação de programas alinhados a mesma a partir de múltiplos discursos que circulam em contextos variados tentando significar currículo e docência.

Para Dias (2019) isso gera uma produção de consensos, que seriam estratégias configuradas no espectro institucional com a finalidade de orquestrar o desenvolvimento dessas políticas. Isso se dá mediante o aspecto processual encadeado pela globalização, que “contribuem para a difusão das políticas favorecendo, de certo modo, convergências em inovações políticas nos mais diversos países em todo o mundo”. (DIAS, 2019, p.17).

Tais convergências tentam assegurar essas estratégias pela oferta de seminários, conforme afirma a autora. Além disso, a autora discorre acerca da intensificação da definição de programas e políticas educacionais coordenados por organismos internacionais. Para tal, frisa que esse caráter tem sido composto por uma “análise que enfoca mais o âmbito macro que o micro e por uma visão verticalizada do poder”. (idem, p.17)

Defendemos, nessa perspectiva, os fluxos discursivos em disputa por significação, reconhecendo a constituição do currículo como uma política cultural pública, logo, “deve ser pensado para além da sua dimensão de Estado, envolvendo todos os sujeitos que produzem o discurso curricular nos vários contextos em que ele circula, seja na escola ou para a escola, como resultado das lutas de vários sujeitos e grupos sociais” (DIAS, 2019, p.21).

Assim sendo, tal compreensão enfatiza a convergência em curso de sentidos que lutam para significar o que vem a ser o próprio currículo, incluindo as instituições escolares, as avaliações, o trabalho docente, entre outros objetos que acreditam ser passíveis de controle absoluto no âmbito educacional.

Corroboramos com Lopes (2019b), ao destacar que as organizações curriculares:

[...] são sempre hibridizadas, uma vez que são situadas e submetidas a outras relações de poder. Igualmente, nem sempre considero que as finalidades de uma reforma se inserem na produção direta de lucro. Há um conjunto de demandas que incluem o lucro, mas não se limitam a ele, na medida em que se busca formar subjetividades que, na falta de melhor adjetivo, denomino neoliberais, nas quais é considerado que também vale a pena investir financeiramente. ( p.71)

Diante do exposto, pesquisar as políticas curriculares para a formação de professores envolve considerar os contextos que deram lugar as reformas educacionais globais. À vista disso, apostamos na identificação de demandas que acendem o terreno de disputas discursivas em busca de legitimação e proliferação de sentidos em textos, sejam eles acadêmicos, curriculares, normativos, publicações virtuais, implicando numa fixidez provisória e contingente.

Desse modo, as normas são sempre negociáveis, mas não são capazes de diluir as tensões e contradições que se apresentam uma vez que outras demandas são formadas na luta

por hegemonia a partir dos interesses de diversos grupos sociais envolvidos. Em suma, “demandas articuladas são também sujeitas ao hibridismo e têm seus sentidos reconfigurados em função da articulação e do antagonismo”. (LOPES, 2019a, p.11).

Tais pontuações relacionam-se as comparações internacionais movidas por organismos multilaterais, conforme veremos à posteriori. Para Brown (2015), a onda expansiva de profissionalização tem desencadeado demandas por treinamento profissional e empreendedorismo acadêmico, trazendo à tona implicações para a atuação dos professores visto que “os docentes ganham reconhecimento e recompensa de acordo com sua posição em campos cujos métodos e temas estão cada vez mais distantes do mundo (realidade) e da sala de aula” (p. 195, tradução nossa).

Entrando na discussão do Ensino Superior, Brown sintetiza que os estudantes de pós-graduação estão à mercê da profissionalização e são guiados a seguir protocolos e recomendações que os orientam a desenvolverem seus próprios pontos de referência nesses espaços. Desse modo, “essa profissionalização visa transformar jovens acadêmicos não em professores e pensadores, mas em capitais humanos” (ibidem, 195).

A preparação desses sujeitos é reconhecido como o que Brown denomina bom investimento. Tal codinome corresponde ao modo como diferentes setores designam às novas contratações, enquanto o termo “empreendedor” se transformou em um adjetivo para especificar jovens considerados promissores.

Frente ao que já fora previamente suscitado, enfatizamos que nem tudo dentro dessa presente discussão se formaliza por vias de fato econômicas, outrossim, o estopim é expandido por estratégias presentes em ações globais e neoliberais, deflagrando um panorama político expansivo, que procura incorporar as principais facetas da cultura empresarial nas políticas curriculares para formação de professores, como competitividade, desempenho, eficiência/eficácia, produtividade e satisfatórios índices. Todavia, estes requisitos são subjacentes à discursos em prol de cânones sociais à exemplo: justiça social, equidade, inclusão, o comum como oferta de padronização curricular<sup>18</sup>, a qualidade da educação, entre outros mais.

Retomamos a Wendy Brown para essa discussão. Face a isso, consideramos importante esclarecer que a articulação desses componentes “pode vir a mascarar diferenças e desigualdades, com uma pretensão, ainda que nunca alcançada, de homogeneizar” (DIAS, 2009, p.35). Nesse caso, encontramos pertinência em exemplificar a nuance onde se posiciona o pressuposto de justiça social dentro da narrativa neoliberal.

---

<sup>18</sup> Indicamos o estudo de BARROS (2021) que pesquisa acerca do significante Comum em discursos em torno da BNCC.

Assim, faz-se importante salientar que:

A justiça social é o antídoto essencial para as estratificações, exclusões, abjeções e desigualdades outrora despolitizadas que servem ao privatismo liberal nas ordens capitalistas e é, em si mesma, uma réplica modesta à impossibilidade da democracia direta em grandes Estados-nação ou em seus sucessores pós-nacionais, como a União Europeia. Mais do que uma convicção ideológica, a justiça social — a modulação dos poderes do capitalismo, colonialismo, raça, gênero e outros — é tudo o que se põe entre manter a promessa (sempre não cumprida) da democracia e o abandono generalizado dessa promessa. (BROWN, 2019, p.38)

Em outras palavras, tal debate se articula às pretensões de indivíduos livres e incumbidos de responsabilização, que se sustenta sob o disfarce que infere a defesa de motivações comuns, se tornando assim um dispositivo que agrega poder de repressão governamental. Isso posto, a justiça social é descrita enquanto uma “miragem” e a atração por ela é "a mais grave ameaça à maioria dos outros valores de uma civilização livre". (BROWN apud HAYEK, 2019, p.41).

Acreditamos que essa iniciativa tenciona condensar e amenizar conflitos inerentes à decisão política que de forma mascarada, postula a progressão econômica e os mecanismos mercadológicos que tem projetado orientações para as escolas, valendo-nos da citação de guias e competências para prática docente e as próprias “relações de poder e conhecimento” (DIAS, 2009, p.163) que se encontram nos limites (sempre antagônicos) dos processos de centralização curricular.

De outra ponta, ao investigar os materiais produzidos em defesa da BNCC, tal como têm se significado as competências gerais e a influência da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) a partir de benchmarks<sup>19</sup> internacionais na elaboração de políticas públicas, Elizabeth Macedo (2019) interpreta o Global Education Reform Movement, traduzindo-o enquanto germe da comparação.

Além disso, destaca que os significantes justiça social e equidade são disputados pelas “perspectivas críticas, plurais e distintas, e por discursos neoliberais de perfil técnico, também eles heterogêneos” (p.41), mesmo que estes tenham perdido força no meio do caminho. Logo, em sua argumentação, pontua que:

Defendo que se trata de uma característica da noção mesma de competência que tem sido posta em funcionamento pelo Germ que vai matando a educação, o germe da comparabilidade. Tal noção, como demonstra Mausethagen (2013), vem sendo “orientada pelo resultado individual e demonstrada por ações de sucesso de professores e alunos” (p.174). (MACEDO, 2019, p.52)

---

<sup>19</sup> Trata-se de um relatório intitulado de OECD Benchmark Definition of Foreign Direct Investment que dispõe diretrizes a partir do Investimento Direto Estrangeiro (IDE) e estatísticas internacionalmente comparáveis, sendo assim uma ferramenta que potencializa ações globalizantes.

Ao salientar o protagonismo da OECD, foi possível identificar que seus mecanismos, os apelidados benchmarks internacionais vêm atuando enquanto força motriz buscando legitimação, sublinhando no Brasil a BNCC (ibidem, 53). Naturalmente, privilegia métricas e desempenhos em rankings disparados pelas referências comparativas que ofertam modelos hegemônicos para o currículo e a docência, como as competências difundidas pelo citado organismo.

A interpretação dos benchmarks, segundo a autora, revela um dos seus principais desdobramentos: o engajamento de “políticas de formação e remuneração de professores (...) que elevem o status da docência como profissão” (p.53), balizando um cenário de concorrências instantâneas que garantam performances com índices satisfatórios do corpo docente. As normas e métricas atuais idealizadas para assegurar o sucesso acadêmico são um exemplo claro do que Macedo (2019) colocou em pauta. Consideramos importante constatar que em múltiplos contextos, essas referências internacionais intermediam ações acadêmicas.

Desse modo, Dias (2016) destaca que os aspectos que orientam as políticas de formação de professores são:

- a) as relações entre o desempenho do professor e do aluno; b) a profissionalização como principal eixo da formação; c) a prática como base para a organização das competências; d) a construção de um perfil profissional; e, e) o estabelecimento de uma cultura da avaliação (p.591).

Dentro da perspectiva que defendemos de currículo como prática de significação, reconhecemos que esses textos políticos se difundem rapidamente abrangendo uma dimensão mais ampla de ações globais no âmbito educacional que visam regular os sujeitos como tentativa de controle do social via prescrições normativas.

Tal regulação opera de diferentes maneiras, mas nunca é absoluta, visto que resulta em “processos heterogêneos e híbridos que não cessam de operar reinscrições” (BORGES, 2015, p.108). Consequentemente, quando confrontada com a tarefa de traduzir propostas globais em práticas locais, estas são reinterpretadas pelo movimento de produção e “implementação”, de discursos híbridos.

Cumprido salientar que as mudanças e definições curriculares promovidas pelas reformas globais mesmo que tenham estratégias similares incorporadas em âmbito local, jamais terão os mesmos resultados e estão sempre passíveis de abarcar novos significados. Ao referirmo-nos às tentativas de controle e de regulação sobre “o que deve ser priorizado na escola e na virtual experiência do sujeito no mundo” (COSTA; LOPES, 2018, p. 317), destacamos os expoentes que abarcam uma pluralidade de sentidos provisoriamente preenchidos de modo precário e contingente por proposições curriculares.

Visamos salientar mais uma vez que ao destacar o neoliberalismo e suas arestas economicistas não estamos reduzindo nossa interpretação de políticas curriculares para formação de professores apenas a essa esfera, pois compreendemos que sua abertura abarca significações outras que não só resultam no lucro, contudo, não poderíamos ignorar que essas veias impulsionam e efervescem o cenário que alude nossa investigação, o que não significa que essa compreensão exclua sua inserção no jogo político.

Tecemos nossa escrita até aqui para justificar que além do que já foram detalhados nas páginas anteriores, as reformas educacionais, o neoliberalismo e a globalização possuem um denominador comum: as tecnologias e os artefatos tecnológicos que delas se desdobraram (as tecnologias de informação e comunicação e as propriamente descritas enquanto digitais ou virtuais). Nesse prisma, as TDIC tomaram espaço nas lentes acadêmicas, isto é, vários discursos, teorias, supostas soluções dadas num passe de mágica são entrelaçadas na perspectiva cujo a oferta de tecnologias digitais enquanto recursos didáticos-pedagógicos seriam sinônimos de melhoria da qualidade da educação (FARIAS, 2014).

Em trabalhos de Seixas (2014), de Farias (2014; 2019) e de Ferreira (2023) observamos como essas discussões tomaram caminhos distintos. Assumimos a missão de pesquisar a tendência da Plataformização da Educação por um recorte específico – o fluxo de sentidos em tempos pandêmicos –, contudo, não poderíamos abandonar o nosso compromisso contextual-histórico assumido a partir de um posicionamento pós-estrutural e pós-fundacional, por isso delineamos esse contexto prévio para então interpretar como a política em curso, a Base Nacional Comum Curricular, também auxiliou na disseminação de discursos como solucionismo tecnológico (previsto no documento oficial).

Com efeito, os impactos ocasionados pela COVID-19<sup>20</sup> ao redor do globo propiciaram que narrativas emergentes acomodassem a figuração do corpo docente enquanto facilitadores da aprendizagem em prol do uso de metodologias ativas e habilidades virtualizadas. Nessa esteira, se faz potente pensar como essas argumentações são legitimadas com o intuito de regular a atuação docente, mesmo num cenário marcado por crises e pela inserção fervorosa das plataformas em diferentes contextos sociais guiados por infraestruturas digitais (POELL et al., 2020).

---

<sup>20</sup> A Organização Mundial da Saúde (OMS) elevou a classificação do novo coronavírus (SARS-CoV-2) para pandemia no dia 11 de março de 2020. Disponível em: “Coronavírus: OMS declara pandemia” <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-51842518>>

Assim, argumentamos que conjuntura pandêmica desencadeou uma série de desafios imprevistos que impactaram profundamente a vida pessoal e os esforços profissionais do professorado, pois com o confinamento, precisaram seguir caminhos desconhecidos, ao mesmo tempo que enfrentaram uma onda de discussões acerca do despreparo para perpassar uma situação atípica e imprevisível. Ao mesmo tempo em que foram incumbidos de nutrir o bem-estar dos alunos enquanto navegam nas complexidades das suas próprias circunstâncias profissionais e pessoais, uma tarefa que tem consequências de longo alcance.

Concordamos com DUSSEL (2020) que defende:

Sonhemos, então, com uma escola que seja espaço do comum e também do singular. Sonhemos com uma escola que assuma a responsabilidade pedagógica de dialogar com o seu presente, sem desviar o olhar das condições sociotécnicas em que se insere, mas sem sucumbir ao canto da sereia das grandes corporações tecnológicas. (p.13 tradução nossa)

Em artigo publicado em 2020 intitulado de “Não subestime o populismo de esquerda<sup>21</sup>”, e traduzido pelo portal “Outras Palavras”, Chantal Mouffe discute sobre o surto global e retrata que ao agudizar as desigualdades existentes, a Covid-19 desencadeou um cenário de crise neoliberal.

Assim, salienta que não ocorrerá naturalmente uma restauração “normal dos negócios”, no período pós-pandemia. É a partir disso que a autora nos convida para uma conversa muito interessante, isto é, ao postular que tal eventualidade resultou no “confronto sobre as diferentes estratégias que existem para lidar com a crise econômica, social e ecológica que a pandemia trouxe à tona” (MOUFFE, 2020, s/p).

Com isso, destaca que o “neoliberalismo estatal” e seus contornos autoritários podem vir a encarnar ações informatizadas, conforme alude a perspectiva do “Screen New Deal<sup>22</sup>”. Isto posto, se torna reluzente o fato de que as Big Techs também reconhecidas como gigantes digitais, se aproveitaram do rápido alcance de ações vinculadas à crise sanitária para ampliar seu domínio em outros campos de atuação.

Para Chantal:

Acreditar que plataformas digitais possam fornecer uma base para a ordem política condiz com a afirmação dos políticos da terceira via de que os antagonismos foram superados e que esquerda e direita são “categorias zumbis”. O solucionismo não passa de uma versão tecnológica da concepção pós-política que se tornou dominante durante a década de 1990. Facilita a aceitação de formas pós-democráticas de tecnautoritarismo, imunes ao controle democrático. Uma versão neoliberal de tecnautoritarismo pode não ser o Estado tecno-totalitário de vigilância que alguns temem, ainda — mas pode representar o primeiro passo nessa direção. (MOUFFE, s/p. 2020)

---

<sup>22</sup> Termo cunhado por Naomi Klein para definir a emergência de uma doutrina do choque na pandemia. Trata-se, portanto, de “uma estratégia política que consiste em usar crises em larga escala para promover políticas que sistematicamente aprofundam a desigualdade, enriquecem as elites e minam os demais” (KLEIN, 2020)

Igualmente, concordamos com a pesquisadora que a necessidade de proteção ilustra o decurso de um número significativo de indivíduos que estão às margens de formas digitais de controle ao mesmo tempo que nos mostra um cenário marcado por disputas entre as novas tecnologias. É desse ponto, que a motivação que levou Mouffe a sublinhar essa discussão se torna mais evidente: a alarmante emergência de soluções autoritárias a partir da crise de saúde pública torna-se inadiável “que a esquerda atenda a essa demanda de proteção” (MOUFFE, 2020).

Urge um debate ideológico que redefina conceitos como soberania e protecionismo, revitalizando os valores democráticos e debilitando o autoritarismo. Argumenta-se que isso não é um favorecimento ao populismo de direita, mas sim uma estratégia que formaliza a constituição de sentidos dos conceitos políticos se dá via lutas políticas e o “confronto sobre sua significação é uma dimensão crucial da luta hegemônica” (MOUFFE, 2020).

Considerando nosso recorte temporal, podemos argumentar que a crise sanitária da Covid-19 alastrou uma vasta tensão a nível global com o afastamento social em busca de proteção e como tentativa de diminuir a disseminação do vírus mundialmente. Durante o período de lockdown, algumas alternativas para tentar suavizar a crise apareceram, principalmente na esfera virtual, por vezes pela facilidade em requisitar prestações de serviços, outras vezes pela promoção de produtos. Isso acarretou num aumento significativo do consumo de recursos digitais.

Dessa forma:

Na medida em que os consumidores são organizados nas redes sociais em comunidades que apoiam os produtos pelos quais se interessam e se envolvem afetivamente com as empresas vendedoras, de acordo com seus interesses e desejos de consumo, a pandemia tornou-se uma excelente oportunidade para testar as propostas de ampliação do consumo online. Para tal, não importa muito se o que está sendo consumido é um objeto tangível, um desejo ou um produto educacional, dentre eles uma proposta curricular ou uma metodologia de ensino. (ARAÚJO; LOPES, 2023, p.3)

Nesse contexto, observa-se que determinados agentes do setor educacional propõem soluções tecnológicas como panaceias para os desafios enfrentados, baseando-se na premissa de que estas são as únicas capazes de abordar eficazmente tais questões. Um exemplo notável desse fenômeno é o processo de Plataformização da Educação.

Este movimento ganhou particular relevância durante o período de isolamento social, quando a necessidade de continuidade do ensino levou à adoção massiva de plataformas digitais. Entre estas, destacam-se ferramentas de videoconferência como Google Meet e Zoom,

aplicativos de mensagens como WhatsApp, bem como plataformas educacionais desenvolvidas especificamente nesse período, tais como a Plataforma Aprendendo Sempre e AprendiZap.

Não desmerecemos o lugar desses aparatos, visto que viabilizaram de fato as interações entre telas para muitas pessoas, mas não podemos deixar de reconhecer que também se trata de um processo que enfatizou ainda mais as desigualdades sociais. É necessário questionar, inclusive, como essa aparente democratização tecnológica opera dentro de uma lógica hegemônica que, ao mesmo tempo que promete inclusão, naturaliza determinadas práticas e saberes em detrimento de outros.

Isso nos leva a refletir como se estabelece um padrão normativo de uso tecnológico na Educação e como essas tecnologias, longe de serem neutras, carregam em si projetos políticos e disputas por significação. Identificamos, igualmente, que os discursos em pauta visam inserir o uso das TDIC na prática docente. Identificamos, igualmente, que os discursos em pauta visam inserir o uso das TIDC na prática docente, “tencionando um projeto de ensino no qual a tecnologia informacional seja mais utilizada nos processos de ensino e aprendizagem” (DIAS et. al, 2017, p.257).

O fato é que o sonho de levar um estimado produto pedagógico para sala de aula ou para as ansiosas telas dos professores que se viram postos num cenário de terror (ARAUJO; LOPES, 2023) representa as demandas e os anseios que determinados grupos querem conquistar como promessa de sanar os males do mundo. Com isso, esses agentes neoliberais se inseriram na Educação e em outros âmbitos onde tentam reformular noções que já vimos, como as de: democracia, justiça social, equidade, protecionismo e soberania, entre muitos outros como armadura para implantar suas idealizações.

Assim, pontuamos, a seguir, três características que tem nos feito refletir sobre a PdE:

(1) plataformas não substituem a escola, portanto, usá-las como meio de promover o homeschooling demonstra a utopia inerente que alude esse discurso/projeto;

(2) não são as plataformas educacionais que vão resolver os problemas do âmbito educacional, o solucionismo tecnológico nesse sentido tenta projetar uma alternativa que ao nosso ver será sempre impossível;

(3) advogamos por uma inclusão tecnológica que não busque eliminar as diferenças, pois, estas por sua vez vão sempre pôr em marcha a produção de sentidos que são por sua própria natureza, híbridos.

Por isso, delinearemos rapidamente aspectos prévios que são importantes retomar nesta pesquisa. Partindo disso, o estudo acerca de plataformas digitais não é algo novo e aparece em

muitas discussões, visto que são dispositivos difusores de conteúdo, documentos, publicações, informações ou até mesmo desinformações, aludindo às fake news na contemporaneidade.

Essa argumentação faz parte do compromisso de não reduzir os usos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, bem como das plataformas e veículos virtuais, a um único significado, como se fossem apenas 'tecnologia', assim, não pretendemos, de forma alguma, minimizar o papel que esses elementos ocupam atualmente na sociedade, na educação e no currículo. Pelo contrário, defendemos que sua aplicação não deve ser utilizada como uma forma de desvalorizar a escola ou desmerecer o trabalho docente, algo que identificamos em discursos a serem analisados posteriormente.

Desse modo, propomos a leitura das plataformas digitais também como um texto, que atribui e produz sentidos dado ao seu caráter híbrido, ambivalente e sempre antagônico (sua marca). Por sua vez, a tendência da Plataformização da Educação conforme destacamos previamente se manifesta enquanto ponto nodal agregador de discursos privilegiados (LACLAU, 2011) que emergem e são (re)significados por demandas ostentadas por organismos internacionais e agências multilaterais que se inserem nos textos políticos de modo abrangente.

Pensar o cenário de produção política por um viés pós-estrutural e pós-fundacional consiste na leitura de currículo como prática de significação e na interpretação social de uma estrutura sempre desestruturada, na defesa de problematizar e dessedimentar discursos que buscam controlar o trabalho docente por discursos que ensejam orientar suas práticas.

Trabalhar com a Teoria do Discurso nos possibilita localizar, mesmo que apenas momentaneamente, como os significantes num fluxo transitório sem rumo em direção uns aos outros não conseguem encontrar seu destino final. Nessa relação, não há como estabelecer sentidos últimos para cada significante, nem pela diferença que o constitui na relação com o outro. O sentido será sempre flutuante e adiado (LOPES; MACEDO, 2011).

Achamos pertinente defender que o nosso propósito em investigar as ações curriculares e as demandas subjacentes desse processo como estratégia que visa moldar um novo perfil profissional dos professores implica também pôr em marcha relações que envolvam subjetividade, interpretação e afeto (LOPES, 2021).

Mediante a complexa missão de perfurar o senso neoliberal comum, assumimos o compromisso de contribuir com o desenvolvimento de alternativas viáveis (BROWN, 2015, p.222) para nos desviar de pressupostos que fidelizam a racionalidade neoliberal nas políticas curriculares para a formação de professores.

Diante disso, os encaminhamentos teórico-estratégicos da pesquisa impulsionam e mobilizam reflexões potentes acerca do momento de crise na educação global provocado pelo

isolamento social durante e pós-pandemia COVID-19. Atuar com esses operadores argumentativos nos possibilita interpretar o desencadeamento de articulações discursivas em prol de estratégias formativas para os professores e como esses discursos acentuam a produção de antagonismos (LACLAU, 2011).

Por fim, mas não menos importante, defendemos a impossibilidade de uma formação de professores inicial e continuada ideal (LOPES; BORGES, 2015) com vistas a assegurar a pretendida qualidade da educação. Embarcamos em uma empreitada desafiadora, mas indispensável. Sem certezas, guiamo-nos pela política e pela ação cotidiana que geram, contextualmente, outros sentidos e modos de interpretar a docência que são sempre imprevisíveis, evidenciando seu caráter contingencial.

## **2 TEMPOS PANDÊMICOS EM CENA: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DE UMA CRISE SANITÁRIA GLOBAL**

Neste capítulo, a organização textual reflete uma abordagem metodológica que buscou articular diferentes materiais acadêmicos, empíricos e normativos, selecionados conforme sua relevância para os objetivos da pesquisa e sua conexão com as discussões centrais sobre a plataformização da educação e seus impactos no campo educacional brasileiro durante e após o período pandêmico.

Entre os arquivos de referência, destaca-se a análise de documentos produzidos por organismos internacionais, como a UNESCO, que forneceram um panorama global das ações educacionais emergenciais implementadas durante a crise sanitária. Por exemplo, as publicações da UNESCO mencionadas foram centrais para a compreensão das diretrizes e estratégias voltadas à continuidade educacional em um momento de suspensão global das atividades presenciais.

Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa contou com a contribuição de estudos como os de Poell, Nieborg e Van Dijck (2020) e Rivas (2022), que discutem o fenômeno da plataformização e suas implicações sociotécnicas e econômicas. Tais discussões permitiram situar o uso crescente das tecnologias digitais no contexto das disputas hegemônicas em torno do controle e da organização do espaço educacional. Além disso, o conceito de plataformização foi mobilizado a partir da articulação entre as discussões globais e locais, destacando como a infraestrutura digital, os mercados e as práticas de governança moldam os processos educacionais contemporâneos.

No contexto nacional, foram utilizados documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), como a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, e as resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), que regulamentaram a Educação Remota Emergencial (ERE). Esses textos normativos foram importantes para explorar as condições específicas de implementação de políticas educacionais no Brasil, assim como suas lacunas e implicações para o campo curricular.

Adicionalmente, interpretamos as implicações dos tempos pandêmicos na atuação dos professores com ênfase na adoção das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDICs) e a consulta de relatórios e pesquisas realizadas voltadas para esse público, como a pesquisa “Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil”, realizada pelo Instituto Península (2020), entre outras que revelaram a intensificação do trabalho docente e os desafios em lidar com um período conduzido majoritariamente entre telas.

Num piscar de olhos, a população mundial se deparou com uma nova realidade – a pandemia da COVID-19<sup>23</sup>, crise sanitária provocada pela transmissão do vírus (SARS-CoV-2) que tomou grandes proporções globais, atingindo todos os continentes. Reconhecido como novo coronavírus, sua aparição foi notificada pela primeira vez no final de 2019, em Wuhan na China, quando casos de pneumonia de causa desconhecida foram comunicados às autoridades locais.

Pouco tempo após a confirmação de que se tratava de uma cepa altamente contagiosa, no dia 30 de janeiro de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) emitiu uma declaração afirmando que o estado agravante se configurava no estágio de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), o alerta máximo determinado pelo Regulamento Sanitário Internacional.

Em resposta a alta incidência de transmissão, no dia 11 de março do mesmo ano, a Organização anunciou a elevação do vírus para o estágio de pandemia<sup>24</sup>. Paralelo a isso, em terras brasileiras, o Decreto Legislativo Nº 6 de 20 de março de 2020 reconheceu o surto como estado de calamidade pública. Os efeitos instantâneos de subsistir em tempos pandêmicos deixaram vestígios que ilustram o quadro sombrio que virou o mundo de cabeça para baixo, impactando todos os aspectos de nossas vidas (ONU, 2020).

Dadas as circunstâncias, orientações preventivas<sup>25</sup> foram amplamente divulgadas, podendo-se mencionar: o distanciamento social, o uso de máscaras, atenção à higienização tanto pessoal como de alimentos e produtos, confinamento por lockdown, realização de testes para detectar o contágio diante da manifestação de sintomas e o período de quarentena para evitar contaminação ou transmissão do vírus.

À medida que se instaurou um período penetrado por perturbações e incertezas, o campo educacional enfrentou um doloroso dilema: o fechamento das instituições de ensino em larga escala e conseqüentemente, a suspensão das aulas presenciais. Perante esta realidade, repercutiu-se um grande apelo para a integração de alto alcance das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação como forma de dar continuidade as atividades educacionais, ao

---

<sup>23</sup> ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. “Doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19)”. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/coronavirus/doenca-causada-pelo-novo-coronavirus-covid-19>. Acesso em: 16 ago. 2024.

<sup>25</sup> ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Conselhos sobre doença coronavírus (COVID-19) para o público. Disponível em: <https://www.who.int/pt/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public> Acesso em: 16 ago. 2024.

passo que a dependência de recursos virtuais se tornou uma das principais características em curso durante o período entre telas.

Alinhadas com o panorama descrito, observamos uma autêntica mobilização mundial na tentativa de detectar alternativas que se aproximassem das práticas presenciais escolares, isto pois, em rápida reação, as salas de aula transformaram-se em espaços virtuais e o conceito de Educação Remota Emergencial (ERE) emergiu como alternativa temporária (HODGES et. al, 2020). Mesmo assim, esta transição trouxe uma gama de desafios para a comunidade escolar, principalmente para aqueles que não possuíam dispositivos ou acesso à internet dentro de seus domicílios.

Frente à eventualidade, a UNESCO (2020a) lançou a Global Coalition for Education (GCFE), proposta com o objetivo de difundir ações educativas emergenciais como resposta ao cenário pandêmico. De acordo com dados disponibilizados pela agência, a crise sanitária global atingiu aproximadamente 1,6 bilhão de estudantes e 63 milhões de professores<sup>26</sup> mundialmente.

Assim, como solução para adaptar-se à necessidade urgente de continuar as atividades educacionais, muitos países recorreram às práticas emergenciais remotas difundidas como opções provisórias para a continuidade da praxe escolar mesmo fora desse espaço. Desse modo, a contextualização de salas de aula virtuais e da Educação Híbrida popularizaram especialmente o ensino mediado pelas TDIC, modificando as atividades cotidianas de alunos e professores ao redor do globo. O modelo híbrido alternou a realização de tarefas entre ambientes virtuais e as atividades em casa, articulando aulas síncronas e assíncronas que integraram parte deste grande plano de ação enquanto estratégia focalizada.

Embora as ferramentas digitais educacionais como as plataformas precedam o surto de COVID-19 e modelos alternativos como a Educação a Distância (EaD) já fossem amplamente utilizadas no Ensino Superior, não podemos afirmar o mesmo para a Educação Básica. Os contatos com a mediação das TDIC foram estimulados de outra maneira no segmento, o que configura as atribuições abrangentes destas tecnologias enquanto feito inédito.

Nota-se inclusive, que “as ofertas de tecnologia educacional eram amplamente construídas em torno do microaprendizado — envolvimento de curto prazo com um tópico ou assunto específico — não da aplicação macro da tecnologia educacional que as condições incomuns da pandemia exigiam” (WEST, p.156, 2023, tradução nossa).

---

<sup>26</sup> UNESCO. Over 63 million teachers impacted by COVID-19 crisis: On World Teachers' Day, UNESCO urges increased investment in education worldwide. 2020. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/articles/over-63-million-teachers-impacted-covid-19-crisis-world-teachers-day-unesco-urges-increased>. Acesso em: 16 ago. 2024. <https>

Um número de fatores ilustrou que a transição veloz para o ambiente virtual de aprendizagem por sua vez ocorreu de forma precipitada, não considerando seu prejuízo a curto, médio e longo prazo. Nesse sentido, a adoção de tais arranjos despertou desafios iminentes na construção de classes online e na ministração das aulas, isto pois, marcada pela ausência do espaço físico e das interações sociais presenciais que ocorriam nas escolas, os educadores se depararam com a complexidade em manter o engajamento dos estudantes diante do que viria a ser parte dessa nova rotina.

Além disso, as salas de aula virtuais não alcançaram grande parte da população mundial, conforme exposto na matéria “Educação: uma crise sem precedentes<sup>27</sup>”, disponibilizada pela UNESCO (2020b) e redigida por Katherine Markelova, revelando que aproximadamente 826 milhões (50%) do público estudantil mundial não possuíam computadores em suas respectivas residências, enquanto 706 milhões (43%) não tem acesso à internet, portanto, cumpre salientar que muitos alunos sofreram uma paralisação completa das atividades.

No Brasil, de acordo com o próprio MEC, as escolas públicas ficaram fechadas por cerca de “287,4 dias em média (aproximadamente 9,5 meses) ...” (BANCO MUNDIAL, 2022, s/p). Diante do exposto, é visível que a passagem da Educação Escolar para a ambiência online originada pela transição para a ERE acentuou as desigualdades socioeconômicas e fortaleceu processos de exclusão.

Concordamos com Duci et. al (2023), ao apontarem que as realizações de “improvisos para o ensino utilizando recursos on-line evidenciaram descompassos para com aspectos importantes da realidade de estudantes e dos professores, bem como em relação às necessidades e dimensões pedagógicas e tecnológicas” (p.1).

É nesse sentido que dentro da atual contextualização discutiremos os reflexos da pandemia da Covid-19 no exercício da docência partindo da interpretação da tendência da Plataformização da Educação. Desse modo, vale destacar que os impactos não só afetaram o trabalho dos educadores acarretando na intensificação e precarização de suas condições ocupacionais, como também buscou redefinir o papel destes atores diante de um cenário pavimentado pelo uso centralizado das TDICs.

Em suma, identificamos que os impulsionadores digitais emergentes pretendem controlar e monitorar a prática docente, evidenciando que tais componentes chaves para o processo em curso estão sincronizados pelo que se entende como “instrumentalização da vida”

---

<sup>27</sup> MARKELOVA, Katherine. Educação: uma crise sem precedentes. UNESCO Courier, 2020. Disponível em: <https://courier.unesco.org/pt/articles/educacao-uma-crise-sem-precedentes>. Acesso em: 16 ago. 2024.

(ARAUJO; LOPES, 2023, p.21), na tentativa de limitar a autonomia do professorado e sua capacidade de tomar decisões em torno das práticas curriculares.

## 2.1. – Afinal, o que é a plataformização da educação?

Diante do período reconhecido como tempos pandêmicos, se popularizou o termo “*Plataformização da Educação*” que acunha o fenômeno em expansão do uso de plataformas digitais e softwares para a formação de alunos e professores online. Alguns autores como POELL et.al (2020); RIVAS (2022); SILVA (2022) têm mobilizado os debates acerca dessa tendência.

As Plataformas Digitais (PD) podem ser descritas enquanto dispositivos virtuais onde os usuários estão aptos a interagir, acessar notícias, trocar mensagens, bens ou serviços. Fruto da era da informação, trata-se de um ambiente no qual os espectadores realizam tarefas, gerenciam atividades e colaboram com outras pessoas a partir das funcionalidades ofertadas. A utilização dessas plataformas tem como agentes o Learning Management Systems<sup>28</sup> (LMS) e os Massive Open Online Courses<sup>29</sup> (MOOCs) e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)<sup>30</sup>.

Para Poell, Nieborg & VAN Dijck (2020) a *plataformização* é conceituada como o processo de reorganização da sociedade em torno das práticas culturais associadas as infraestruturas digitais que tanto facilitam quanto moldam, isto é, mediam as interações personalizadas entre usuários e implementadores integrando nossa vida cotidiana. Em outras palavras, “compreendemos plataformização como a penetração de infraestruturas, processos econômicos e estruturas governamentais de plataformas em diferentes setores econômicos e esferas da vida” (ibidem, p.5).

De acordo com os autores, é preciso compreender como a discussão sobre plataformas enquanto coisas foi elevada para análise da plataformização como processo para os pesquisadores no meio acadêmico. Com estas observações, indicam a necessidade de investigações que contemplem as práticas dos usuários originadas em plataformas para interpretação dos efeitos da plataformização. Para operacionalizar essa definição na pesquisa,

---

<sup>28</sup> Trata-se de um Sistema de Gestão de Aprendizagem que gere uma plataforma de ensino online projetada.

<sup>29</sup> Cursos online à distância

<sup>30</sup> AVA é um sistema (ou software) que proporciona o desenvolvimento e distribuição de conteúdos diversos para cursos online e disciplinas semipresenciais para alunos em geral.

a discussão contempla três dimensões institucionais: infraestruturas de dados, mercados e governança.

1. **Infraestruturas de Dados:** refere-se ao desenvolvimento de infraestruturas de dados pelas plataformas digitais, envolvendo a dataficação e os estudos de software, ou seja, a transformação de práticas e processos em dados quantificáveis. Isso inclui a coleta de metadados comportamentais, indo além dos dados demográficos tradicionais.
2. **Mercados:** aborda a estrutura de mercados de dois lados criados pelas plataformas, onde diferentes grupos de usuários interagem. Essa dimensão destaca como as plataformas reorganizam as relações econômicas e comerciais entre diferentes partes interessadas.
3. **Governança:** se concentra nas estruturas e mecanismos de governança que surgem em torno das plataformas digitais. Isso inclui a regulação e o controle das atividades das plataformas, bem como a interação entre as plataformas e as instituições públicas (POELL et. al, p.5-7)

Tais dimensões são vitais na identificação de práticas sociais e econômicas associadas ao uso de plataformas digitais, como exemplo, recorrem as mudanças no mundo do trabalho através do uso de tecnologias digitais em curso. Portanto, as transformações institucionais e culturais vinculadas a esses dispositivos tecnológicos estão articuladas e devem ser compreendidas durante a identificação dos impactos gerados a partir do fluxo dessa tendência em ascensão.

Nesse sentido, a PdE pavimentou um percurso efervescente para a integração de diferentes ferramentas, como: aplicativos, plataformas e sistemas educacionais e serviços digitais, impulsionados pela promessa de aprendizagem personalizada eficaz e gestão inteligente da sala de aula.

Sob esse prisma, o fenômeno da Plataformização é configurado a partir da interação direta ou indireta entre usuários finais e uma plataforma, portanto, deve ser visto além da simples interpretação sociotécnica do processo, levando em consideração seu impacto sobre as relações sociais, econômicas, políticas e culturais. Desse modo, é perceptível “a ausência de análises de como as plataformas transformam práticas culturais e vice-versa, como as práticas em evolução transformam plataformas como construções sociotécnicas específicas” (POELL et. al, 2020, p.5).

Outrossim, destacam na discussão como “os operadores da plataforma, neste caso, agregam, por um lado, compradores ou usuários finais (por exemplo, jogadores) e, por outro, vendedores ou editores de jogos” (POELL et. al, p.3, 2020). Tal panorama de intermediação demonstra o intrincado emaranhado de relações marcadas pelas plataformas, cujo interesses dos diversos participantes são harmonizados em um ecossistema de plataformas<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup> é dividido em duas camadas, de plataformas infraestruturais e setoriais. Muitas das plataformas infraestruturais são propriedade das GAFAM. (PECINI, p. 295, 2019)

Consideramos que o período de interações majoritariamente entre telas propiciou um cenário marcado por estratégias globalizadas que auxiliaram a promover ainda mais a dadificação e as Edtechs<sup>32</sup>. Contudo, é importante reconhecer que, como todo processo de globalização, essas estratégias também carregam consigo dinâmicas de localização, que simultaneamente incluem e excluem sujeitos e contextos específicos. Ao integrar hardware, software, serviços administrativos e recursos educativos online para facilitar a aprendizagem, tais tecnologias podem expandir o acesso em algumas esferas enquanto marginalizam outras, evidenciando as desigualdades presentes no contexto educacional e tecnológico.

Conforme nos dedicamos no aprofundamento do atual estudo, a realidade digital continua se transformando rapidamente. Em decorrência aos aspectos sinalizados, reconhecemos que a nossa prioridade reside em compreender como as ações emergenciais educacionais em tempos de pandemia efervesceram discursos em prol de práticas pedagógicas pautadas no uso de plataformas digitais e na personalização da aprendizagem, tal como estes sentidos continuam sendo ressignificados e ganhando cada vez mais espaço em discursos no campo.

Assim, a lógica das plataformas é motivada pelo crescimento exponencial global do mercado das EdTechs, marcando um período que podemos considerar sombrio para o campo educacional (WEST, 2023), isto pois, evidenciam facetas inquietantes como a exacerbação das desigualdades existentes e aprofundamento da exclusão digital, já que alunos de realidades socioeconômicas vulneráveis muitas vezes não têm acesso à tecnologia necessária ou a disponibilidade de uma internet cujo pacote de dados proporcione uma boa conexão.

Paralelamente, a pandemia também gerou novos meios de conexão, visto que os recursos públicos voltados para Educação contemplaram a distribuição de tablets e chips com internet móvel para os estudantes de baixa renda. Este movimento, ainda que emerge de uma situação de crise, resultou em políticas públicas que, mesmo que provisórias e insuficientes, criaram precedentes importantes para o debate sobre democratização do acesso às tecnologias educacionais. Tal processo evidencia como momentos de deslocamento social podem propiciar a emergência de novas configurações político-educacionais, ainda que estas sejam sempre contingentes e permeadas por disputas hegemônicas em torno de seu significado e alcance.

Além do mais, a comercialização mobilizada pelas empresas de tecnologias educacionais é movida não só pelo lucro, mas também pelo desejo de impor concepções de educação, aprendizagem e sujeito. Estes atores privados buscam fixar sentidos particulares

---

<sup>32</sup> O termo é resultado da abreviação de Educational Technology.

sobre o que significa qualidade educacional, inovação pedagógica e eficiência no ensino, articulando seus interesses comerciais a um projeto mais amplo de ressignificação do papel da escola e do trabalho docente.

Isto pois, querem que as suas atividades comerciais estejam associadas a um processo mais amplo de transformação das escolas e do papel de quem dá aula. Convém discutir o sentido daquela imagem que se constrói na sociedade, a da tecnologia ser considerada uma fórmula mágica que resolve todos os problemas que são apresentados no campo educacional, que entende algumas formas de agir e de perceber a atuação dos professores e ao mesmo tempo que as desqualifica.

Assim, ao invés de pôr em marcha ações que tornem o uso das TDICs uma prática democrática, priorizam a venda de cursos, conteúdos prontos, materiais padronizados, entre outros à custa de tentar fixar um projeto cuja a nomeação se projeta universalmente – a denominada Plataformização da Educação.

Da mesma forma, preocupações com a privacidade também surgem, visto que a coleta e o uso de dados de alunos e docentes pelas Edtechs representam riscos de uso indevido ou violações de informações pessoais. Para Cobo (2021, s/p, tradução nossa), “um exemplo destes alarmes é que uma parte substancial da informação digital global é trocada, comercializada e concentrada por um pequeno número de grandes empresas tecnológicas”.

Neste contexto, observamos a emergência de discussões sobre a necessidade premente de estabelecer marcos regulatórios locais e globais para o uso seguro da internet que assegurem a proteção dos dados educacionais, considerando que a centralização dessas informações em grandes conglomerados tecnológicos pode resultar em assimetrias de poder e vulnerabilidades sistêmicas no ambiente educacional. Tal problemática transcende a mera gestão técnica de dados, adentrando aspectos éticos e sociopolíticos que demandam uma abordagem multidimensional, particularmente no que tange à autonomia das instituições educacionais e à salvaguarda dos direitos dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, conforme debatidos no terceiro capítulo dessa dissertação.

Por fim, argumentamos que tais lacunas têm sido impulsionadas por antigos e novos impulsionadores digitais que ganharam força durante a pandemia. A partir da discussão categorização realizada por Rivas (2022), organizamos a tabela a seguir com os mecanismos que vêm sendo amplamente adotados. Na visão do autor, o processo de plataformização têm suscitado, nesse nicho, múltiplas áreas que buscam integração dentro da realidade do novo mercado educacional em crescimento.

**Tabela 1:**  
**Exemplos de plataformização no novo mercado educacional**

<b>CATEGORIA</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>EXEMPLOS</b>
<b>LIVROS DIDÁTICOS DIGITAIS</b>	Integram recursos interativos e de multimídia; é possível afirmar que a demanda está cada vez mais tomando espaço no campo educacional.	Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) em formato digital; Plataforma Par e Plurall da SOMOS EDUCAÇÃO, entre outros.
<b>SISTEMAS DE GESTÃO DE APRENDIZAGEM</b>	Encaminhados para contemplar a administração e adaptação de conteúdo para aprendizagem online.	Ambiente Virtual de Aprendizagem; Moodle; Google Classroom; Aprendendo Sempre; Aprendizap; entre outros
<b>SISTEMAS DE TUTORIA DIGITAL</b>	Trata-se de um modelo de aula personalizada e específica de acordo com o objetivo do aluno.	Cursos Preparatórios como Descomplica; Stoodi; PCI Concursos; entre outros.
<b>CURSOS ONLINE ABERTOS E MACIÇOS (MASSIVE OPEN ONLINE COURSES – MOOCS)</b>	São detalhados como cursos de fácil acesso, possibilitando uma ampla participação de cursistas.	Coursera; FGV Online; Escola Virtual; Fundação Bradesco; entre outros.
<b>REDES ESCOLARES</b>	Geralmente possuem suas próprias plataformas e aplicabilidades internas, como: livros, atividades, agenda, instruções, monitoramento e afins.	Plataforma de Ensino Eleva; Escola Móvil; Sistema Positivo de Ensino; entre outros.
<b>OUTROS SISTEMAS DIGITAIS</b>	Concentram-se no controle da atenção nas salas de aula e são usados para supervisionar o comportamento dos alunos.	Podem envolver: controle de acesso; envio de atividades; frequência; ferramentas de acompanhamento e progresso de alunos; matrículas online. Escolas Digitais; Educ21;
<b>PLATAFORMAS DE CONTEÚDO EDUCACIONAL ADAPTATIVO COM MOTORES DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA)</b>	Diversos sistemas utilizam Big Data dos estudantes para personalizar o conteúdo digital e Outras plataformas focam na gamificação para incentivar a coleta de dados.	Adapta; Brainly; Passei Direto; Duolingo; App Prova
<b>PLATAFORMAS DE TESTES DIGITAIS COM CORREÇÃO VIA IA</b>	Gera correção automática e feedback aos usuários	Teachy; Pontue; Redação Nota 1000; Corrige Aí

Adaptado de RIVAS (2022, p.18)

A conjuntura de crise sanitária alastrada mundialmente implicou no aumento substancial da atuação dessas empresas que pode ser notado a partir da oferta de pacotes, serviços e produtos idealizados pelas grandes corporações tecnológicas, cujo combo integrou: aplicativos educacionais voltados para criação de sala de aula virtual, videoconferências e materiais para realização de atividades pedagógicas, preparação e compartilhamento de tarefas, com colaboração dos alunos em tempo real ou via armazenamento na nuvem, podendo-se mencionar Google Workspace for Education, Office 365 for Education, Apple For Education, entre outros (KERSSENS; VAN DJICK, 2023).

Por sua vez, a crise pandêmica “justificou e legitimou a presença dessas plataformas comerciais privadas na educação – a ocupação privada do espaço público – e na formação de toda uma geração” (PRETTO et. al, 2021, p.226). Em concomitância com os autores,

reconhecemos que diante de tempos inéditos, a abordagem dessas grandes corporações girou em torno de fortalecer a narrativa de que o único caminho para sustentar o progresso educacional residia na adoção de soluções tecnológicas fornecidas pelas grandes empresas e suas intermediárias.

Tendo em vista que grande parte de dispositivos tecnológicos são produzidos pela GAFAM, é importante identificar até que ponto os projetos formativos têm sido direcionados para diferentes sistemas educativos com a intenção de aplicar as competências digitais e o modus operandi de gerenciamento de empresas nas Instituições de Ensino. Tal modelo reside sob a óptica neoliberal de Edu-Business. Concordamos com Alcântara (2023):

No mundo digital, em que há diversas plataformas com conteúdo ilimitado, o modelo de negócios se baseia em captar a atenção limitada do usuário para que visualize um conteúdo, interaja, comente ou compartilhe, já que isso constrói o valor da plataforma através da coleta de dados possibilitada pela interação dos usuários com os conteúdos. (p.42)

Ao nosso ver, o avanço dessas empresas nas rotas educacionais e “a grande expansão no desenvolvimento, oferta e adoção de tecnologias voltadas para educação, sobretudo disponibilizadas “gratuitamente” pelas GAFAM” (VIEIRA, 2022, p.123) devem ser questionadas visto que “a plataformização depende de um alto nível de infraestrutura tecnológica que a maioria dos países em desenvolvimento não possui” (RIVAS, p.17, 2021).

Assim, os movimentos “estão ligados ao monopólio do mercado de tecnologias digitais nas mãos de poucos conglomerados e ao modelo de negócio aplicado no desenvolvimento dessas tecnologias” (FARIA JÚNIOR; SILVEIRA, p.3, 2023). Segundo Rosenfield e Almeida (2023) essa atuação demonstra outras nuances. Conforme argumentam os autores:

Em regra, as plataformas afirmam que são empresas do setor da tecnologia e apenas otimizam o contato entre tomadores de serviço e trabalhadores. Há, no entanto, um importante descompasso entre discurso e prática: embora se considerem como espaços virtuais em que tomadores e prestadores de serviços se encontram, atuam muitas vezes como empregadores. (p.10)

No artigo “Ver a Floresta por suas Árvores: visualizando Plataformização e sua Governança (2022), José<sup>33</sup> Van Djick interpreta as complexidades que permeiam as plataformas através da metáfora de uma árvore com vistas a remodelar o processo para o bem comum. Desse modo, a ênfase na interconexão entre diferentes plataformas, empresas, setores industriais e atores governamentais, sublinham a importância da leitura desses sistemas como entidades dinâmicas e interdependentes, que se entrelaçam de modo direto e indireto.

A metáfora da árvore sinaliza a necessidade de uma abordagem holística na governança e regulação das plataformas, considerando não apenas as empresas individuais, mas também o

---

<sup>33</sup> Nome alternativo de Johanna Francisca Theodora Maria Van Djick.

poder e as interações do ecossistema como um todo. Diante disso, devemos nos atentar ao fato de “enquanto as plataformas de tecnologia controlam cada vez mais a entrada de todo o tráfego online, circulação de dados e distribuição de conteúdo” (p.22) criando uma dependência global de seus recursos digitais, tais plataformas se desviam dos contornos típicos de marcos de regulamentação.

Em sintonia com o acentuado, elucidamos que essa questão é cara para o Brasil, visto que ainda está em pauta a discussão acerca da regulação das plataformas digitais, principalmente após a não aprovação da PL 2.630/20 que previa o combate às Fake News. Dentre elas, também aparecem a aprovação do Marco Civil da Internet (MCI) (Lei n. 12.965) (BRASIL, 2014), as discussões sobre a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) (Lei n. 13.709) (BRASIL, 2018b) e, recentemente, os debates sobre a regulação das PD.

No dia 25 de abril de 2023, o Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) anunciou uma consulta pública sobre regulação de plataformas digitais. A iniciativa buscou uma participação coletiva e democrática na identificação de disposições adequadas para diminuir ameaças e se esquivar de eventuais perigos oriundos das práticas dessas plataformas em âmbito nacional. A partir do seminário<sup>34</sup>, realizado no mesmo dia que o debate, foi elaborado o relatório de Sistematização das Contribuições à Consulta sobre Regulação de Plataformas Digitais, ressaltando que dentre as ações dispostas para mitigação, foram propostas:

[...] atenção especial a conglomerados, como a vedação à autopreferência dos próprios produtos em suas plataformas, a vedação ao compartilhamento de dados entre empresas do mesmo grupo comercial e a atualização dos critérios de notificação de atos de concentração. As obrigações de interoperabilidade foram alvo de consenso entre todos os grupos, a despeito de dissensos quanto à implementação. (CGIBR, p.16, 2023)

Além disso, ao chamar atenção para as mídias pontuam como dois temas centrais: ausência de regulação de conteúdos e regulação do financiamento de atividades relacionadas à produção e à distribuição de conteúdo. É notório, apesar dos esforços do comitê, a resistência para a instituição das diretrizes. Em fala recente (2024), o Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) - Alexandre de Moraes, declarou<sup>35</sup> durante a apresentação de tese de doutorado do magistrado na Universidade de São Paulo (USP) que:

[...](Moraes) diz que a resistência à regulação vem do fato de ser o Brasil o segundo mercado das redes sociais. Ganha da Índia até em interações. Depois dos EUA, é o Brasil o maior mercado. Daí o lobby contrário e o abuso por elas praticadas, usando sua força nas redes para mobilizar a população com fake news e amedrontar os congressistas, para impedir a regulamentação”(LYNCH s/p, via X (antigo Twitter, 2024)

<sup>34</sup> Seminário Lançamento da Consulta sobre Regulação de Plataformas Digitais – Playlist. Disponível em: <[https://www.youtube.com/playlist?list=PLQq8-9yVHyOZoj1LNh\\_v3bqSZT2xYbs5P](https://www.youtube.com/playlist?list=PLQq8-9yVHyOZoj1LNh_v3bqSZT2xYbs5P)> Acesso em: 28 de set. de 2024.

<sup>35</sup> LYNCH, C. “TESTEMUNHA OCULAR”. <https://x.com/CECLynch/status/1778526084608491887>

Isto posto, para o Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) a resistência ilustra que esses grupos atuam “escondidos sob o falso manto de que muitas restrições não seriam tecnicamente passíveis de implementação, o que não corresponde à verdade.” (MORAES, p.41, 2024). Antes de retomar o texto de VAN DJICK (2022) salientamos que a contextualização realizada se faz potente para pensarmos o processo de Plataformização da Educação em território nacional sob influência principalmente das BigTechs, portanto, tratamos a PdE como processo em constante reinvenção, configurado por atores humanos e não-humanos (idem, p.25).

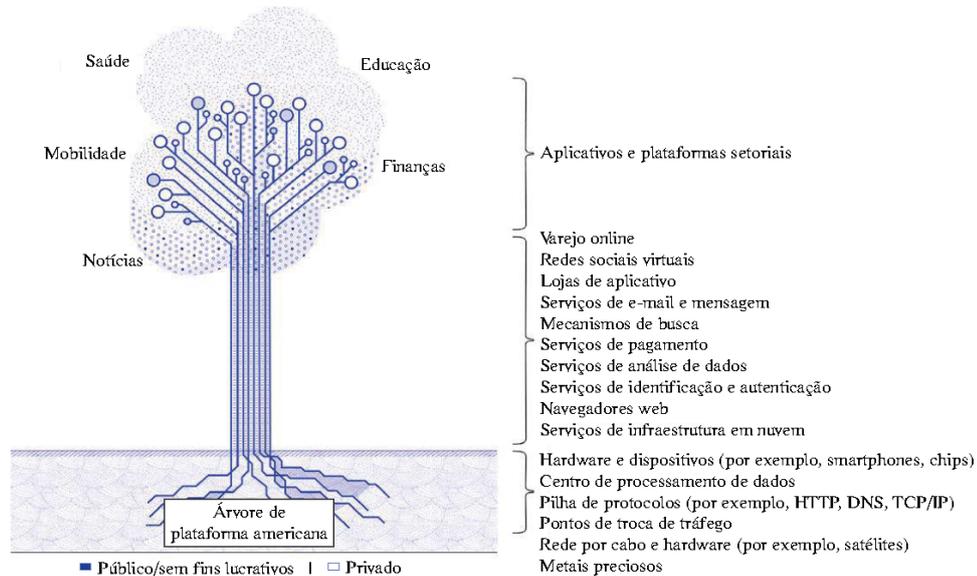
Interessa-nos a metáfora da árvore, adaptada para demonstrar a natureza hierárquica e interdependente dos ecossistemas de plataforma. De acordo com a autora, o reconhecimento das plataformas como árvores, agregando elementos como folhas galhos e raízes foi realizada com o intuito de alertar que os operadores dominantes atuam com uma lógica semelhante ao que concerne o tráfego das infraestruturas digitais globais. Desse modo, a árvore se divide em três camadas:

[...] as raízes de infraestruturas digitais chegam ao tronco de plataformas intermediárias que se ramifica em setores industriais e sociais de onde brotam galhos e folhas. Esta metáfora enfatiza como as plataformas constituem sistemas dinâmicos “vivos” que constantemente se transformam, “co-moldando” sua espécie. Assim como folhas, galhos e raízes absorvem o ar e a água para fazer a árvore crescer, a plataformização é um processo no qual dados são continuamente coletados e absorvidos. Dados (voluntariamente) fornecidos e (involuntariamente) exalados por usuários formam o oxigênio e o dióxido de carbono que alimentam o ecossistema de plataforma. (ibidem, p.26)

Nesse sentido, as raízes formalizam os sistemas infraestruturais digitais que invadem o solo, podendo igualmente alcançar outros níveis e estender-se vastamente se unindo a outras plantas. Como exemplo, a autora indica o uso de: cabos, satélites, microchips, centros de processamento de dados, cachês, entre outros. Ao que concerne o tronco, as plataformas intermediárias compõem o núcleo de poder que estão inseridas, integrando infraestruturas, usuários e setores sociais. Assim, ofertam serviços de identificação ou login, sistemas de pagamento, serviços de e-mail e mensagens, redes sociais, serviços de publicidade, redes de varejo e lojas de aplicativos.

Sobre ramos e galhos, a autora discorre que estes são encarregados pelas “aplicações setoriais dos serviços de plataforma na camada intermediária (tronco) e habilitadas pela infraestrutura digital (raízes)” (ibid, p.28). Por serem volumosos, os ramos encarnam diversos setores públicos e privados no processo de plataformização. Em suma, a discussão aponta que a arquitetura da árvore remete ao arranjo de fatores ocultos que privilegiam a circulação de seus recursos influenciando todas as três camadas explicitadas.

**Figura 1 – Árvore de Plataforma Americana (Sequoia Gigante)**



**Fonte: Van Djick (2022), Projetado por Fernando van der Vlist**

Em torno da dinâmica, são apontadas três características da plataformação que fazem parte da rota das Big Techs: a integração vertical das plataformas, a infraestruturalização de plataformas intermediárias e a intersetorialização das plataformas. Nesse ponto, se reverbera a complexidade e fluidez das relações entre as plataformas intermediárias, os atores estatais e a conjuntura de governança. Sem mais delongas, a metáfora da árvore disponibiliza uma referência conceitual na compreensão da complexidade dos ecossistemas de plataformas, traçando sua inclinação política e econômica.

A autora propõe, nesse viés, que as plataformas não sejam interpretadas como entidades isoladas, pois devemos levar em conta sua interdependência e interconexão, tanto dentro dos países quanto globalmente. Isto assinala uma mudança de paradigma na percepção da governança de plataformas, reconhecendo a importância do desenvolvimento de estratégias mais colaborativas no enfrentamento dos desafios frente a sua regulamentação, visto que “a falta de eficazes marcos regulatórios nacionais e transnacionais – quiçá globais – apresenta obstáculos a esforços abrangentes” (VAN DJICK, 2022, p.36).

Com efeito, concordamos que para a formalização de um ecossistema de plataformas multifacetado e sustentável, se faz necessário compreender o processo de plataformação como contínuo e dinâmico dentro de suas próprias complexidades. É a partir disso que questionamos, em concomitância com a pesquisadora, o papel desempenhado por um emaranhado de corporações tecnológicas e suas influências para determinar os princípios de um ecossistema voltado para o mercado.

Cumprе salientar que não se trata de um movimento novo, mas que ganhou um espaço potencializado nas mídias digitais em tempos pandêmicos, tornando o codinome popular quando referido as novas modalidades de ensino-aprendizagem quanto as já existentes como a Educação a Distância e as Metodologias Ativas. De igual modo, Generali (2022) argumenta que as expressões:

[...] “educação disruptiva”, “sala de aula invertida”, “metodologias inovadoras”, “escolas de alta performance”, “empreendedorismo para crianças e jovens”, “empoderamento e protagonismo dos(as) estudantes” e “fluência digital” popularam os discursos de muitas empresas do setor educacional, das novas e pequenas edtechs até grandes conglomerados de escolas e sistemas de ensino. (p.39)

Diante da nomeação de um conjunto que mobiliza sentidos hegemônicos, apontamos que a PdE integra o que defendemos se tratar de um “modelo identitário calcado no universal” (BORGES, 2015, p.121). Ao passo que novos impulsionadores emergiram, como a inteligência artificial, a aprendizagem personalizada e adaptativa, a blockchain e as avaliações automáticas, ferramentas que estão sendo difundidas cada vez mais para realização das mudanças prometidas na Educação, consideramos os riscos e também as oportunidades para o currículo e à docência.

Prova disso pode ser observado no projeto do Google for Education intitulado como “O futuro da educação” que se trata de um relatório de três partes em parceria com o instituto Canvas8 e a American Institutes for Research (AIR). Em outro momento dessa escrita, discorreremos mais profundamente acerca disso, por ora, nossa intenção é a de indicar como essa movimentação é evidente, visto que o documento indica como principais tendências: (1) Demanda crescente por solucionadores de problemas globais; (2) Mudança nas habilidades exigidas para o trabalho e (3) Mudança para uma mentalidade de aprendizado contínuo (GFE, 2022, s/p).

Nesse sentido, argumenta-se que a expansão dos recursos digitais da EdTech representa a saída para a atual crise social. Contudo, tal dilema é um problema econômico e político, não puramente “tecnológico”. Por outro lado, nos parece uma promessa vazia visto que até o momento as evidências demonstram que o tão sonhado horizonte solucionado se traduz na verdade como uma tragédia, conforme aponta documento da UNESCO “An EdTech Tragedy?”, redigido pelo autor Mark West e publicado em 2023, abordando os impactos negativos que a rápida transição para o Ensino Remoto liderado por grandes conglomerados tecnológicos causaram na Educação.

Desse modo, o reservatório de evidências que elucidam como as intervenções EdTech impulsionaram a melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos em meio à era de isolamento social permanece um tanto escasso. A revisão sistemática desenvolvida por

(RODRIGUEZ-SEGURA, 2020) a partir de estudos pautados em identificação causal credível concluiu que a tecnologia como intervenção autônoma não funciona para melhorar as práticas de ensino ou a aprendizagem dos alunos.

Isto posto, a PdE demonstra sua ambiguidade e pode ser interpretada a partir do conceito de demandas (Laclau, 2013), visto que por um lado oferece serviços personalizados e baseados em dados aos usuários o que pode ser considerado (um pedido) e, por outro lado, contribui para o monitoramento corporativo e coleta ou privatização de dados sensíveis (uma exigência) das empresas ou contratantes dos serviços, como instituições de ensino e atores estatais.

Na articulação entre TDICs e currículo, observamos um campo de possibilidades que escapa às tentativas de captura pelo imaginário neoliberal. Enquanto a PdE estabelece certas articulações com interesses mercadológicos que podem impactar a liberdade acadêmica e a prática docente (KOMLJENOVIC; WILLIAMSON; GULSON 2024), também emergem experiências de ressignificação e resistência onde professores e estudantes constroem usos alternativos das tecnologias digitais. Estas práticas contingentes revelam como os atores políticos - pais, alunos, professores, diretores, entre outros - podem rearticular os sentidos das TDICs, criando espaços de autonomia e construção coletiva que desafiam as lógicas de controle e padronização. À medida que esta seção apresenta seu desfecho, interpretaremos a seguir as respostas institucionais e governamentais ao surto pandêmico, parte importante da nossa discussão.

## **2.2 Interpretando as ações emergenciais educacionais brasileiras**

Encarar 2020 como ano que desencadeou uma catástrofe<sup>36</sup> geracional para a Educação (ONU, 2020b) devido ao fechamento das escolas a nível global configura reconhecer que o período marcou o campo com desafios e dilemas alarmantes, muito distante da crise enquanto “janela de oportunidades” conforme defendido por figuras como Jorge Paulo Lemman e Andreas Schleicher. Os caminhos para lidar com a ausência do espaço físico e socialização presencial foram árduos e os efeitos do afastamento prolongado devastadores, acarretando no déficit educacional que vem sendo amplamente discutido na literatura (ARAUJO, 2021, s/p).

Segundo dados disponibilizados pelo Censo Escolar daquele ano, o país contabilizou cerca de 47,3 milhões de matrículas na Educação Básica, sendo 38,5 milhões de alunos vinculados à rede pública e 8,8 milhões, à rede privada (BRASIL, 2021). Isto posto, na tentativa

---

<sup>36</sup> Apesar disso, os maiores prejuízos da pandemia não se concentraram na área da Educação.

de mitigar os impactos da pandemia no Brasil, os Governo Federal e Estaduais se articularam para a implementação de uma série medidas de isolamento social que incluíram o lockdown e suspensão das aulas presenciais, prevendo obedecer aos protocolos sanitários difundidos.

À luz das descritas circunstâncias, a adoção generalizada da Educação Híbrida, da Educação a Distância e da Educação Remota Emergencial ilustraram um novo momento de domínio digital, provocando um deslocamento significativo nas posições discursivas sobre tecnologia educacional. Este deslocamento evidenciou-se na rearticulação de sentidos por parte de diversos atores que, anteriormente céticos ou resistentes aos dispositivos digitais, passaram a defendê-los como condição necessária para a continuidade do processo educativo.

A dependência de formatos síncronos e assíncronos diante do período entre telas requer uma interpretação de seus impactos sem precedentes na vida cotidiana da comunidade escolar, o que acreditamos partir de diferentes leituras contextuais. Além disso, a aposta acelerada no ERE realçou as desigualdades no acesso à tecnologia e inclusão digital, conforme apontado em diferentes pesquisas (SILVA, 2020; GENERALI, 2022; VIEIRA, 2022); aos recursos e aos serviços de apoio, exacerbando ainda mais as disparidades nos níveis de adoção das TDICs.

Nesse sentido, a pandemia precipitou uma série de tendências preexistentes em cinco anos (OLIVO, 2020, s/p). No presente, vivenciamos uma realidade pós-pandêmica, na qual a “Nova normalidade” contemporiza o deslocamento das ações emergenciais no decorrer da excepcionalidade das práticas pedagógicas, intensificando a utilização das tecnologias digitais nas Instituições de Ensino.

Assim, nos propusemos a delinear as ações emergenciais educacionais difundidas nesse íterim para interpretar as convergências de sentidos que configuram o que seria “temporário” como algo que veio para ficar, vide o que temos reconhecido enquanto a “Plataformização da Educação” ao mesmo tempo que o discurso atraente do inovador dirigiu rotas de exclusão, afetando diretamente a participação da comunidade escolar nas atividades online.

Tendo isso em vista, a retomada dos passos iniciais em torno do desenvolvimento das estratégias que se tornaram globais é ponto importante para o desenvolvimento da pesquisa. buscando uma resposta rápida conforme delineado anteriormente, a UNESCO formou a Coalização Global de Educação sob o slogan #AprendizagemNuncaPara para discutir alternativas viáveis para as atividades presenciais. Num primeiro momento, a EaD, passou a ser creditada como alternativa principal para migração das atividades presenciais para o espaço online.

A Organização chegou a divulgar orientações para a Educação a Distância, contudo, em pesquisa realizada em parceria com a UNICEF e Banco Mundial (BM), destacaram que os

Governos estavam implantando aprendizagem remota, “por meio de plataformas online, televisão, rádio e materiais impressos levados para casa” (UNICEF, 2020).

Ademais, é imprescindível mencionar que a alternativa de transição para o Ensino Emergencial Remoto gerou uma breve sensação de resguardo visto que frequentar as escolas se tornou inviável. Para Hodges et. al (2020), a ERE se trata de uma transição provisória para um modo de ensino alternativo mediante o cenário pandêmico e por isso, se distingue de outras modalidades de aprendizagem virtual já existentes. Daí, discorrem que esse arranjo:

Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para o ensino que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos híbridos, e, que, retornarão a esses formatos assim que a crise ou emergência diminuir ou acabar. O objetivo nessas circunstâncias não é recriar um sistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência ou crise. Quando entendemos o ERT dessa maneira, podemos começar a separá-lo do “aprendizado online”(p.6)

Não obstante, WILLIANSON e HOGAN (2020) também alertam que para a ERE se tornar-se exitosa na resposta ao cenário pandêmico, ao menos três questões precisariam ser pensadas: a relacionada ao nível adequado ao acesso digital, apoio ao uso de tecnologia em domicílio do grupo familiar e a garantia da permanência desses sujeitos ao que concerne as atividades remotas enquanto durasse.

Em concordância com os estudiosos, Inês Dussél<sup>37</sup> (2020, p.6) também ressalta que diferentes tensões devem ser observadas com atenção, sendo estas: (1) a tensão da forma escolar com as desigualdades, (2) a individualização das pedagogias nas atuais condições sócio técnicas, (3) a falta de alteridade na domesticação da escola e (4) a perda de espaços de conversa. Para a autora:

As aulas suspensas impedem que a escola funcione como um espaço de suspensão do exterior, pois já não é mais um espaço externo, mas se confunde com o doméstico. Esse 'apagamento' das fronteiras entre a escola e a casa traz vários problemas, difíceis de resolver nessas condições. (DUSSEL, p.8, 2020. Tradução nossa).

Assim, argumentamos que houve um fluxo discursivo quase instantâneo acerca da distinção entre as duas modalidades. Diversas discussões apontaram as diferenças entre elas, além dos autores indicados podemos mencionar SANTOS (2020), de GODINHO, (2020) e de CHARCZUK (2020). Desse modo, não podemos desconsiderar a característica dual da Educação Remota: ao mesmo tempo que é uma alternativa que nos aproxima e viabiliza uma interação alternativa ao encontro físico, igualmente esbarra no reforço de uma lógica técnico-instrumental.

---

<sup>37</sup> <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16482/209209213513>

Alinhamo-nos à discussão de Santos (2020) sobre a confusão conceitual em torno das diferentes modalidades de educação mediada por tecnologias. Em seu texto “EaD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença? #livesdejunho”, a autora destaca como o desconhecimento sobre os potenciais pedagógicos, comunicacionais e democráticos da Educação Online contribui para sua deslegitimação. Este processo de disputas de sentidos se manifesta em diferentes articulações discursivas: seja na associação automática entre EaD e neoliberalização da educação, seja em sua apropriação política, como exemplifica a declaração do ex-presidente Jair Bolsonaro ao defender a Educação a Distância como “metodologia que pode ajudar a combater o marxismo”(O GLOBO, 2018, s/p).

Vale destacar que perpassar por tal discussão é pertinente para compreender os desdobramentos que serão citados a seguir, tal como de certo modo a ERE também influenciou a força hegemônica em prol da Plataformização da Educação. Nesse cenário, no dia 11 de março de 2020, O Comitê Operativo de Emergência (COE/MEC) foi criado. Trata-se de uma frente criada pelo Ministério da Educação que se destaca como um grupo de resposta estratégica e planejamento sistemático de tomada de decisão rápida para o enfrentamento da pandemia de COVID-19.

Diante disso, os principais riscos associados à paralisação das atividades presenciais escolares em âmbito nacional foram identificados pelo MEC. Estes incluíam: a interferência no andamento do calendário escolar, os desafios nas práticas pedagógicas, os prejuízos para os jovens de baixa renda e o crescimento da evasão escolar (MEC, 2021).

Com efeito, a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, foi a primeira expedida pelo Ministério em resposta à COVID-19, indicando a substituição das aulas presenciais por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação enquanto a conjuntura pandêmica perdurasse (BRASIL, 2020). Em seguida, a referida Portaria foi modificada e complementada pelas Portarias nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 356, de 20 de março de 2020 (BRASIL, 2020b), sendo também estipulado que as instituições que optassem pela substituição das aulas deveriam informar ao Órgão sobre essa medida prontamente.

Conforme nos alertam Sobrinho Júnior; Moraes (2022) apesar da portaria realizar alusão às IES que compõem o sistema federal de ensino, também afetaram a Educação Básica, assim, mesmo sendo direcionada especificamente para o Ensino Superior, esta por sua vez estabeleceu um precedente importante e influenciou as decisões subsequentes em relação às etapas do Ensino Fundamental e Médio.

Conquanto, é de conhecimento que tais Instituições possuem vínculo com o ensino básico, e como exemplo, destacamos: os Institutos Federais de Ensino Superior – IFES que se estruturam também como ensino básico; os Colégios de Aplicação que são vinculados a Universidade Federais; e o Colégio Pedro II. (ibidem, p.73-74)

Por outro lado, a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) emitiu posição (Ofício ABMES nº 008/2020) direcionada ao presidente do Conselho Nacional de Educação, Luiz Roberto Curi acerca da aplicabilidade do Parecer CNE/CEB Nº: 19/2009, visando orientações para tomada de decisões e providências por parte das instituições de ensino superior privadas, em resposta à emergência de saúde pública causada pelo COVID-19.

Em resposta à Associação, o CNE através do (Ofício Nº212/2020/SE/CNE/CNE-MEC) qualificou que os termos desse parecer permanecem válidos e adequados à situação atual em curso. (BRASIL, 2020c). Cumpre salientar que isso ocorreu antes da oficialização da Portaria nº 343 que contemplou sua solicitação.

Partindo disso, o Conselho Nacional de Educação emitiu orientações e diretrizes para a Educação Básica, permitindo a flexibilização do calendário escolar e o uso de tecnologias digitais para aulas remotas, gerando demasiadas implicações na tomada de decisões e providências relacionadas ao cumprimento do calendário acadêmico. O parecer Nº 5/2020 foi homologado parcialmente e consistiu na defesa da “Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19” (BRASIL, 2020b).

Desse modo, estimou-se que o cumprimento das atividades pedagógicas não presenciais poderiam ser realizadas por meio de tecnologias digitais de informação e comunicação e outros recursos durante a vigência dos protocolos de saúde pública que restringem a ida dos alunos às escolas com intuito de não comprometer ainda mais o ano letivo.

Dentre as orientações, foi reconhecido para a continuidade das tarefas: o uso de vídeo aulas, plataformas digitais, redes sociais, entre outros, tal como TV ou rádio e materiais impressos, ora com orientações para alunos, ora para recomendações aos pais que no seio familiar, disponibilizaram tempo para assistências aos seus filhos. Assim, estabelece:

O desenvolvimento do efetivo trabalho escolar por meio de atividades não presenciais é uma das alternativas para reduzir a reposição de carga horária presencial ao final da situação de emergência e permitir que os estudantes mantenham uma rotina básica de atividades escolares mesmo afastados do ambiente físico da escola. (BRASIL, 2020, p.7)

O parecer também enfatiza as dificuldades enfrentadas pelas escolas na reorganização do calendário escolar, visando assegurar o cumprimento dos objetivos de aprendizagem previstos na Base Nacional Comum Curricular e o atendimento cabível aos discentes submetidos a regimes excepcionais de ensino não presencial.

Com isso, o *continuum curriculum* aparece como aposta para a flexibilidade dos currículos escolares. Ao mesmo tempo, apontou-se a possibilidade de um "ciclo emergencial" que reúna o que deveria ter sido cumprido nos anos letivos de 2020 e 2021, acatando a adaptabilidade do calendário acadêmico. Além disso, o documento destaca a flexibilização excepcional da exigência do cumprimento do calendário escolar devido à situação de calamidade pública causada pela pandemia, conforme estabelecido pela Medida Provisória nº 934/2020.

Em consonância, a Lei nº 14.040 de 18 de agosto de 2020 decretou normas educacionais excepcionais a serem implementadas durante o período de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e modifica a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Identificamos que a deliberação enfatiza o cumprimento e integralização de carga horária, inclusive recorrendo novamente ao conceito de *continuum* para defender a proposição duas séries ou anos escolares no mesmo ciclo (BRASIL, 2020e).

Além do mais, a normativa incumbe o CNE de elaborar as diretrizes nacionais para implementação dos dispositivos da Lei, remanejando a responsabilidade para a entidade. Ao nosso ver, o texto não apresentou ações precisas para mitigar os efeitos da COVID-19, visto que mesmo defendendo o exercício de atividades pedagógicas não presenciais, não assegura que todos os alunos e professores tenham acesso adequado às tecnologias digitais de informação e comunicação necessárias, dever que contempla ações Governamentais. Assim, a falta de investimento em infraestrutura tecnológica, especialmente em regiões mais carentes, acentuou as desigualdades educacionais (OLIVEIRA et.al, 2021).

Da mesma forma, a ausência de ênfase na modalidade de Educação Remota Emergencial, com a utilização do termo “atividades pedagógicas não presenciais”, evidencia a falta de um planejamento estratégico que contemple a inclusão digital de todos os membros da comunidade escolar. Nesse contexto, a democratização do acesso ao ERE também não foi uma medida priorizada pela Lei, o que sublinha a falta de compromisso e a gestão inadequada de Bolsonaro no âmbito da Educação.

Outrossim, a ausência de coordenação governamental quanto à implantação de políticas educacionais (JORNAL DA USP, 2020) para o ensino remoto ilustrou a carência nos esforços destinados a aliviar as dificuldades de transição para o espaço virtual. Segundo nota técnica realizada pela Rede de Pesquisa Solidária – Boletim nº22, “Sem diretrizes para o ensino remoto e a volta às aulas, governo Federal repete na educação a tragédia da saúde. Milhões de crianças ficaram em casa sem atividades escolares e os mais pobres perderam até 50 dias letivos de aula”. (RPS, 2020, p.1)

Devido à inércia do Ministério da Educação, os sistemas de ensino se encontraram desprovidos da assistência necessária, exacerbando as desigualdades educacionais e digitais regionais. Articulada aos pareceres e portarias anteriores conduzidos pelo COE/MEC, ora pelo CNE, que surge a Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020, que foi editada e republicada um dia depois com o intuito de definir as “Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040/2020” (BRASIL, 2020f).

Isto posto, a partir da instituição dessas diretrizes se reconheceu algumas ações norteadoras para o Ensino Remoto Emergencial, mesmo de modo indireto, já que o documento não faz menção à modalidade. Buscou-se a regulamentação dessas atividades, utilizando a expressão "atividades pedagógicas não presenciais", que se assemelha ao conceito de ERE, conforme destacamos a seguir:

§ 3º As atividades pedagógicas não presenciais podem ocorrer, desde que observadas as idades mínimas para o uso de cada mídia: I – por meios digitais (vídeo aulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); II – por meio de programas de televisão ou rádio; III – pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos estudantes e seus pais ou responsáveis; e IV – pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos. § 4º As instituições escolares devem elaborar guias de orientação das rotinas de atividades educacionais não presenciais para orientar estudantes e famílias, sob a supervisão de professores e gestores escolares, como registro das atividades realizadas durante o período de isolamento. (BRASIL, 2020f, p.6)

Além disso, interpretamos que o objetivo da redação acentua que os pontos de atenção dessas disposições se concentram na reorganização do calendário escolar do ano letivo e no cumprimento da carga horária. Em suma, mesmo que os atos infralegais (ESPINOZA et. al, 2023) articulados entre COE/MEC e o CNE por meio de resoluções, pareceres e portarias tenham fornecido algumas orientações sobre o Ensino Remoto de Emergência, suas proposições não contemplaram de modo abrangente as necessidades nacionais,

[...] uma vez que a tentativa de regulamentação do ensino remoto emergencial por meio da Lei nº14.040/2020 e dos atos infralegais do CNE foi insatisfatória quanto à concretização do direito à educação. Em primeiro lugar, por deixar de mencionar aspectos importantes sobre essa forma excepcional de ensino, como o modo de realização e formas de avaliação de sua efetividade, bem como a destinação de recursos públicos para capacitação docente e acesso discente. E, em segundo lugar, por transferir a um órgão administrativo a incumbência normativa de implementar o disposto na lei, uma vez que os atos infralegais não possuem força vinculante, não obrigando, por exemplo, os demais entes federados, que possuem autonomia legislativa. (ibidem, 2023, p.413)

Nesse caso, torna-se importante mencionar que a falta deles também foi fator culminante para destacar a omissão sistemática do Governo Federal do Brasil com ações educacionais frente uma crise sanitária global, implicando na “ampliação das desigualdades educacionais já existentes, o agravamento de problemas de infraestrutura (nesse caso,

relacionados ao baixo acesso a tecnologia), a insegurança das crianças e de professoras e professores...” (LUCAS et. al, 2020 p.2)

Desse modo, entre os anos de 2020 e 2021, o MEC ofertou diferentes ações emergenciais para toda a Educação Básica, totalizando aproximadamente 22 medidas, sendo algumas destas: o Painel de Monitoramento da Educação Básica no Contexto da Pandemia, Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC), PDDE Emergencial e Clique Escola (Aplicativo). Contudo, mesmo com um Comitê Gestor à disposição, os esforços empreendidos pelo Órgão não contribuíram conforme esperado. Além disso, não há uma exposição de resultados por parte do Ministério, o que apoia as argumentações sobre sua omissão.

As que contemplavam diretamente os docentes foram: a proposta de Formação Inicial Continuada de Professores pelas plataformas digitais AVAMEC e MEC RED visando a capacitação dos educadores para o uso de tecnologias e conteúdos alinhados à BNCC. Foram ofertados também o Curso de Aperfeiçoamento em Bem-Estar no Contexto Escolar de 180 horas a partir da Resolução CNE/CP n.1, de 27 de outubro de 2020, para a formação continuada de professores e o Programa Impulsiona com cursos online gratuitos oferecidos através do AVAMEC para professores de Educação Física e coordenadores pedagógicos.

Outrossim, destaca-se que para além da continuidade das ações emergenciais disponibilizadas, aparecem como alternativas: a adesão à Plataforma Mais Brasil, o Programa Brasil de Aprendizagem, o Programa de Inovação Educação Conectada, o Programa Brasil na Escola para os anos finais do ensino fundamental, o Acompanhamento e Avaliação da Implementação da BNCC, o Programa das Escolas Cívico-Militares, Conta Pra Mim e Novos Caminhos (MEC, 2021).

Paralelo a isso, o MEC na atribuição da sua primeira ação, o Painel de Monitoramento da Educação Básica não ofereceu um mapeamento próprio sobre os efeitos da COVID-19 no campo, recorrendo à outras fontes de dados, como: Ministério da Saúde, INEP (dados de matrícula e escolas) e IBGE nos anos de 2020 e 2021. Foi somente a partir do Censo Escolar 2022 que se registraram os impactos da crise sanitária no sistema educacional brasileiro.

Cumpra também salientar a centralidade dada ao Programa de Inovação Educação Conectada, visto que com a publicação da Lei nº 14.180, em 1º de julho de 2021, estabeleceu a Política de Inovação Educação Conectada, assim, o PIEC moveu-se de uma norma infralegal, vide Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017, alcançando respaldo jurídico. A iniciativa foi proposta com a finalidade de universalizar a conectividade à internet e estimular a adoção de tecnologias digitais pedagógicas na Educação Básica.

Conforme já exposto, a ação não se trata de uma novidade visto que sua atuação já se encontrava em andamento, portanto, interpretamos que sua consolidação enquanto Lei se deu para legitimar o uso de plataformas, como: o AVA MEC, MEC RED e a Plataforma Brasil, não obstante, o Programa Norte Conectado que também configura a lista. Além disso, acerca do programa, destacamos as seguintes considerações:

(1) possui como coordenadores estaduais e articuladores representantes da UNDIME e CONSED, além de contar com apoio do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) como consultor técnico do programa, logo, tal associação é formada por empresas do terceiro setor, como: Fundação Lemann, Instituto Natura, B<sup>3</sup> Educação, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Unibanco, entre outros, ilustrando a parceria público-privada em sua composição. Assim, questionamos: a quem interessa essa concentração de força notória, principalmente durante a pandemia?

(2) Embora haja investimento, é importante analisar como os procedimentos licitatórios, mesmo seguindo as normativas legais, articulam-se com uma lógica específica de mercado no contexto educacional. Observamos que a estruturação do serviço - com velocidades que variam entre 20, 50 e 100 Mbps dependendo do número da comunidade escolar, e sem inclusão de mão de obra - revela escolhas políticas específicas dentro do marco legal existente.

Como apontam Filho et al. (2024, p.7), este arranjo “coloca a escola como consumidora e dependente de serviços da rede privada”, realçando como mesmo dentro dos limites legais das licitações, certas articulações entre público e privado são privilegiadas em detrimento de outras possibilidades. De igual modo, salientamos que não parece se tratar de um projeto abrangente conforme é promovido, pois escolas localizadas em áreas rurais e de baixa renda ainda enfrentam problemas de infraestrutura básica e o projeto não aceita nem envio de proposta para adaptações no espaço.

Para além das limitações inerentes aos processos licitatórios, é necessário problematizar como as políticas de conectividade escolar se articulam com as desigualdades territoriais existentes. A padronização da distribuição de velocidade e a exigência de múltiplos provedores revelam um desenho político que não considera adequadamente as assimetrias entre territórios urbanos e rurais, centro e periferia.

Esta configuração realça como as políticas de universalização do acesso, mesmo dentro dos marcos legais estabelecidos, reforçam exclusões ao ignorarem as especificidades territoriais e as diferentes realidades infraestruturais de cada localidade. A questão, portanto, não se limita apenas aos procedimentos licitatórios, mas se estende à própria concepção de universalização que orienta estas políticas.

Por último, também percebemos a ausência da veia pedagógica defendida pelo programa, visto que há claramente uma instrumentalização acerca do uso das tecnologias digitais, as propostas de cursos de formação e capacitação para os professores são reduzidas à aplicabilidade na prática entre módulos rápidos e divulgação da contabilização do número de acesso aos materiais em seu acervo.

Isto posto, esse período foi marcado por descasos e turbulências para a pasta, assim, consideramos ser importante destacar que tal ausência foi balizada : 1) pela falta de interesse do então presidente Jair Bolsonaro (2019-2022) diante da crise sanitária em curso e seu posicionamento negacionista<sup>38</sup>, abalando explicitamente as propostas acadêmicas; 2) participação tímida do Governo Federal para indicar diagnósticos e criar protocolos que assegurassem a representação constitucional à educação<sup>39</sup> (LUCAS et.al, p.1); 3) troca constante de ministros e o descaso por parte deles, tendo atuado a partir do recorte pandêmico: Abraham Weintraub, Milton Ribeiro e Victor Godoy; 4) registro do menor repasse de verbas desde 2010; 5) falta de ações conjuntas com Estados e Municípios; 6) agenda conservadora e autoritária em vigor durante o mandato impactando no diálogo com diferentes setores da sociedade.

Reconhecemos que o governo bolsonarista atravessado pelo autoritarismo, ultraliberalismo, militarismo e reacionarismo (ARAÚJO; CARVALHO, 2021) afligiu ativamente o setor da Educação ao longo de uma série de arranjos que envolveram ações deliberadas e inatividade significativa também por parte dos ministros, particularmente no que diz respeito à Educação Básica. Desse modo, torna-se evidente na interpretação das ações emergenciais e das políticas públicas educacionais, ou a notória falta delas, que as medidas que deveriam ser destinadas a promover o progresso educacional ou a mitigar as desigualdades exacerbadas e os danos causados pela pandemia da COVID-19 não foram abrangentes.

As práticas oficiais do MEC vinculadas a tal presidência falharam em dispor propostas substanciais para a transição de atividades presenciais escolares para as atividades em meios digitais, refletindo um projeto ideológico mais amplo liderado por princípios neoliberais “que incluem o lucro, mas não se limitam a ele” (LOPES, 2019, p.71). Em outras palavras, trata-se de “um MEC sem ação e instrumentalizado para concretizar a ideologia de um governo que é, muitas vezes, antieducação” (REVISTA EDUCAÇÃO, 2022).

---

<sup>38</sup> Relatório Final da CPI da COVID-19 destaca 200 discursos negacionistas de Bolsonaro.

<sup>39</sup> NOTA TÉCNICA Nº 5 A educação na pandemia e a omissão do Governo Federal Disponível em: <https://mulherescientistas.org/wp-content/uploads/2021/05/NT5-EducacaonapandemiaVF.pdf> Acesso em: 30 de set.2024.

O COE/MEC não cumpriu com as atribuições que definiram operacionalizar diante das ações emergenciais implantadas, faltou fôlego e interatividade para promover planos mais democráticos. De igual modo, observamos que as dimensões vinculadas a acessibilidade adequada para comunidade escolar, suporte com o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação para o grupo familiar e a promoção da permanência dos atores no acompanhamento das atividades remotas ocorreu apenas de modo parcial. Percebemos que as ações focaram em divulgar plataformas educacionais vinculadas ao ministério que continuam em atividade ofertando cursos de formação, principalmente aos professores.

Nesse sentido, o panorama relatado e as tendências do futuro incidem com as pedagogias pandêmicas, conforme nos alertam WILLIAMSON et.al (2020), ao argumentarem que tais manobras influenciaram as práticas educativas, afetando a comunidade escolar. Isto posto, as pedagogias pandêmicas têm sido retratadas “como uma oportunidade experimental natural para a educação, a ciência dos dados” com o intuito de demonstrar as vantagens do ensino digital, revelando como dataficação tem sido apresentada como uma força transformadora nos últimos tempos.

Todavia, as ações emergenciais temporárias culminaram em circunstâncias favoráveis na tentativa de instaurar uma nova “normalidade digital” (WILLIAMSON; HOGAN, 2021), abrindo brechas para a influência de grupos empresariais e associações renomadas nas tomadas de decisões educacionais em larga escala.

Assim, tornou-se notável o aproveitamento de práticas remotas enquanto discurso “de desejável permanência, perfaziam o grupo da aceleração, de olho na intensificação de tendências de desenvolvimento social e tecnológico dadas anteriormente” (CGIBR, 2021, p.22). Tais iniciativas efervesceram o processo de Plataformização da Educação, cujo momento consolidou a dependência do uso de plataformas digitais e uma abordagem experimental realizada por grandes empresas tecnológicas no campo educacional (EVANGELISTA; FIRMINO 2020).

Assim sendo, mesmo que o processo descrito já atuasse em plano de fundo colecionando uma vasta produção de dados e processos algorítmicos (Poell et. al, 2020), foi durante o período entre telas e o chamado novo normal nas trincheiras do pós-covid que a atenção em identificar os impactos e consequências da ampla utilização das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem se acentuaram (WEST, 2023).

Deslocando essa discussão para o cerne do arranjo educacional brasileiro, se faz perceptível que já se estavam projetando demandas educacionais conservadoras e ultraliberais (LOPES, 2019a) antes da pandemia, vigoradas principalmente pelo cenário do governo de Jair

Bolsonaro. Ponto este que já fora levantado no presente escrito. Estes incentivos que se intensificaram pós-pandemia evidenciaram ainda mais as consequências deste novo normal e dos discursos que o cerceiam.

Por fim, tanto estas consequências, tanto as disposições legais trabalhadas nos parágrafos anteriores, refletiram não somente no corpo institucional da educação, mas no corpo docente também. Visto que toda esta aparelhagem constituída de dispositivos legais, plataformas e incentivos, apresentaram ainda assim defasagem no apoio aos profissionais, além de que, muitas das vezes, são associados a um discurso de despreparo mediante a estas mudanças.

### **2.3 As implicações do período entre telas no trabalho docente**

A ênfase na incorporação de competências digitais pautada por padrões e referenciais para a formação dos professores tornou-se notória mesmo antes da pandemia da COVID-19 em discussões de SILVA; BEHAR (2019); FARIAS (2018); FARIAS; DIAS (2013) observamos que as tecnologias digitais de informação e comunicação estão cada vez mais influenciando a produção de textos políticos-normativos, mobilizados por grandes Organizações, como UNESCO e OCDE, tal como de caráter local vide Base Nacional Comum Curricular.

À luz das nossas discussões, as competências digitais para a formação docente podem ser descritas como o conjunto de conhecimentos, práticas e capacidades discursivamente construídos que emergem dentro do nexos da tecnologia, do currículo e dos processos educacionais. Estas competências não são estáticas ou universalmente definidas, mas são contingentes, dinâmicas e constantemente negociadas em contextos educativos específicos.

Entre os principais atores que estiveram na linha de frente durante a crise sanitária, aparecem os docentes, que precisaram mais do que uma mera adaptação para que a Educação Remota Emergencial fluísse na vida cotidiana dos discentes, o que já indicava um cenário desafiador e inédito para os Educadores visto que “as escolas e os seus profissionais vêm sendo instados a se reinventar” (ARAÚJO; LOPES, 2023, p.2).

Pensar os registros pandêmicos para a docência nos incumbe de uma interpretação mais detalhadas acerca das tensões oriundas deste cenário de crise. Logo, para além de considerar apenas a ERE, as demandas por competências digitais atreladas à formação e capacitação para o uso das TDICS e a lógica plataformática, faz jus mencionar que o Home Office, comumente reconhecido como o Trabalho a Distância ou Doméstico também marcou o fazer docente.

Concordamos que a modalidade “caracteriza-se por um continuum de exploração entre vida privada e trabalho remunerado, cuja jornada não tem uma dinâmica fixa” (SILVA, 2023, p. 23). A ausência de políticas que amparassem de alguma forma a categoria também auxiliou para o que se tem compreendido como a intensificação e precarização do trabalho docente em tempos remotos, conforme discutem (CANCIAN et. al, 2022; TEMUDO, 2023).

Igualmente, tornou-se notória a tentativa insistente de posicionar os professores como despreparados e malformados para lidar com os arranjos desta circunstância imprevista como se fossem o único grupo a precisar gerir a situação (SANTOS; MACEDO, 2023). Em suma, a sobrecarga no exercício docente também se deu pela urgência de dar conta de novas obrigações e cumprir suas funções sem o apoio necessário e até serem responsabilizados por isso.

Isto posto, se por um lado, transbordaram orientações para o magistério de como agir frente a resposta<sup>40</sup> à crise de COVID-19, prejuízos decorrentes da suspensão temporária das aulas nas Instituições Escolares foram iminentes, afetando o andamento do calendário acadêmico tal como colaborou com o retardo do desenvolvimento das práticas pedagógicas escolares e os desgastes para os discentes e o seus respectivos núcleos familiares (BRASIL, 2021b).

Em face do cenário, webinars, cursos online, tutoriais e diversas formas de desenvolvimento profissional digital para professores ganharam destaque como ferramentas essenciais para adaptação e crescimento no cenário educacional. Também vimos a ampla utilização de PD de videoconferência como o Zoom e o Google Meet, além do uso do Google Classroom. Essas plataformas foram apontadas como soluções inovadoras para os desafios desdobrados pela ERE, apresentando oportunidades para os professores melhorarem as suas competências digitais e abordagens pedagógicas em meio a circunstâncias sem precedentes.

No entanto, o discurso em torno destas ferramentas digitais muitas vezes as enquadrava como inovações transformadoras na educação, uma vez que a aquisição de competências e exploração pedagógica espelhavam frequentemente modos tradicionais de desenvolvimento profissional ao invés de desafiar ou ressignificarem verdadeiramente as práticas educacionais de modo democrático. Sendo assim, a proliferação destas plataformas digitais também destacou disparidades no acesso e na eficácia no processo de ensino-aprendizagem tanto defendida em textos políticos.

Nesta direção, os holofotes incidem fortemente sobre as disparidades ampliadas pela pandemia, à medida que os professores se esforçam para apoiar os alunos com acesso desigual

---

<sup>40</sup> Ações do MEC em resposta à pandemia da Covid-19 <[https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/notas/copy\\_of\\_notade-esclarecimento-8](https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/notas/copy_of_notade-esclarecimento-8)>

à tecnologia e aos recursos. Assim, ilustrou-se que o prazo curto delimitado para organização de materiais e criação de salas de aula remotas evidenciou “a preparação técnica do professor para o ensino online” (GOMES, p.6, 2021).

O relatório técnico “Trabalho docente em tempos de pandemia” idealizado pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG), sob a coordenação da Professora Dra. Dalila Andrade Oliveira, teve como parceria a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

O estudo contou com cerca de 15.654 professores da Educação Básica atuantes nas redes municipais, estaduais e federal e foi realizado no período de 8 a 30 de junho de 2020, sendo dividido em quatro blocos de questões: 1. Perfil dos(as) respondentes; 2. Utilização de tecnologias digitais; 3. Docentes com aulas suspensas; e 4. Desenvolvimento de atividades escolares remotas. Ao indagar os profissionais do magistério sobre a utilização de Tecnologias Digitais durante o contexto pandêmico, a pesquisa relatou as dificuldades para o uso desses recursos “são ainda maiores quando os docentes não receberam nenhuma formação para a utilização de ferramentas tecnológicas necessárias ao desenvolvimento das atividades remotas” (p.9).

O levantamento revelou um cenário inicial onde 89% dos participantes não possuíam experiência prévia em ministrar aulas na modalidade de Educação a Distância e apenas 28,9% destes consideravam o uso de tecnologias digitais algo simples. Este contexto, entretanto, constituiu-se como um momento de deslocamento que possibilitou uma formação docente emergencial e em serviço, ainda que de forma heterogênea entre as redes de ensino.

Os dados de junho de 2020 mostram essa disparidade: enquanto nas redes estaduais a formação para utilização das tecnologias já alcançava significativa parcela dos profissionais, nas redes municipais cerca de 53,6% dos docentes ainda não haviam recebido formação específica. Este processo, mesmo que inicialmente precário e desigual, propiciou uma experiência formativa sem precedentes no uso de tecnologias digitais, reconfigurando as práticas docentes e os sentidos atribuídos à mediação tecnológica no ensino.

Isto posto, a pesquisa também sublinhou que cerca de 84% dos respondentes estavam proativos na preparação de atividades remotas, contudo, “apenas 3 a cada 10 professores(as) da Educação Básica possuem tanto recursos tecnológicos quanto preparo necessário à realização das atividades.” (p.11)

Outrossim, no que diz respeito a carga horária de trabalho dos professores, a pesquisa apontou um aumento significativo de dedicação laboral para a realização das atividades não

presenciais. Tal acréscimo no exercício da docência ocorreu para a maioria dos professores da Educação Básica, conforme afirmado por dados comparativos do estudo.

Diante disso, argumentamos que a intensificação do trabalho docente um dos primeiros desafios apresentado ao magistério para o cumprimento das atividades remotas, assim, o exercício da docência em tempos remotos demandou a contemplação de requisitos indispensáveis, como boa conexão à internet e o uso de dispositivos tecnológicos.

O smartphone se destacou como um dos recursos mais usados pelos professores na realização de atividades não presenciais, ficando à frente até mesmo do notebook e computadores. Dentro dos respondentes, 65% possuíam internet banda larga em seus domicílios, e os outros 24% recorreram ao plano de dados do telefone móvel.

Nesse sentido, ter as ferramentas necessárias para ministrar as aulas não é suficiente apenas para os professores; os alunos também precisaram dispor desses recursos em casa. O problema reside no que os especialistas estimam: entre um a quatro estudantes carecem dos recursos indispensáveis para acompanhar as aulas e realizar as tarefas.

A falta de conexão à internet foi um dos maiores obstáculos enfrentados por alunos e professores da rede pública em 2020. Em estudo realizado pela Undime (2021) a “Pesquisa Undime sobre Volta às Aulas” contou com a participação de quase 67% das secretarias de educação do Brasil, onde se destacou que material impresso (95,3%) e orientações via WhatsApp (92,9%) foram os recursos mais utilizados durante o ensino remoto pelos professores, seguidos por: videoaulas online, orientações por aplicativos, plataformas educacionais, vídeo aula online ao vivo, aulas pela tv e/ou rádio (UNDIME, 2020).

O estudo ainda revelou que os aplicativos mais especializados e as plataformas educacionais foram implementados majoritariamente em municípios maiores. "As redes com maior capacidade de financiamento conseguiram oferecer mais plataformas estruturadas. Quem não tem essa possibilidade, se limitou a fazer com o que podia", revelou Luiz Miguel Garcia, presidente da UNDIME, durante apresentação dos resultados.

Outrossim, observamos uma manobra para divulgação de cursos online de formação e capacitação de professores para o ERE, logo, tal atitude notória não se configura apenas como uma resposta a uma necessidade imediata, mas também como um posicionamento estratégico que busca remodelar a identidade docente e o significado do desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, o destaque da formação online como força motriz da profissionalização docente durante a pandemia ilustrou a extensão da narrativa neoliberal em curso que ao conduzir a ênfase na “Formação” em detrimento da “Educação” conforme testemunhamos,

reforçou a desvalorização da ideia de professor como um profissional autônomo e compactuou com a projeção de um perfil técnico-instrumental compatível com as demandas emergentes.

Isto posto, enfatizamos que “a profissionalização docente incorpora a ideia de formação baseada no (na tentativa de) controle das políticas curriculares para a formação docente” (BORGES, 2015, p.136), sendo essa tentativa de instrumentalização do ensino bastante criticada no campo supracitado.

O que se reforça aqui, ao nosso ver, é o ponto culminante alcançado pela lógica neoliberal diante de um período facilitador para suas investidas. Consideramos que a pandemia de COVID-19 acentuou ainda mais os perigos de viver sob o controle de arranjos neoliberais. O enfoque dado aos mecanismos de mercado, à desregulamentação e à privatização, mostraram-se engajadas na associação dos desafios impostos por uma crise de saúde global, principalmente para a docência. Logo, um dos aspectos sinalizados explica que:

[...] a docentes substituta(o)s e colaboradora(e)s, foi igualmente imediata a ameaça de demissão (ainda que sendo maioria em muitos departamentos) – em grande parte, porque sob o neoliberalismo o corte de gastos com professores é quase regra escrita e a pandemia exige remanejamentos de interesses. (SILVA; SILVA, 2021,p.40)

Diante disso, também recorremos a pesquisa realizada pelo Instituto Península (2020), “Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil”, coordenada por Ana Maria Diniz, captou a resposta de quinze mil professores via questionário online dividido em quatro diferentes etapas que se desenrolou entre março e novembro. Dentre os que foram entrevistados, cerca de 83% indicaram que não se sentiam prontos para o ERE e cerca de 88% dos docentes no estágio inicial da pandemia não tiveram experiência prévia ministrando aulas virtuais.

A fase inicial da pesquisa apresentou que mais de 70% dos entrevistados mudaram completamente suas disposições pessoais e profissionais do dia a dia, além disso, os educadores indicaram como preocupação neste momento “se manter em casa cuidando de si e seus familiares”, seguido de “ajudar a disseminar informações seguras”, ambas à frente de “interagir remotamente com seus alunos” (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020, p.12).

Ao que se refere a transição para a Educação Remota, constatou-se que as redes privadas ofertaram meios para a continuidade das atividades não presenciais de modo mais aligeirado que as redes Estaduais e Municipais. No grupo das instituições de ensino públicas, as escolas estaduais implantaram ações remotas antes das municipais, indicando que as manobras em tempos pandêmicos assumiram relevância diante do desafio amplificado de assegurar acesso à educação, dado que atender a comunidade escolar e seus múltiplos contextos tornou-se ainda mais complexo.

Ainda assim, tal sinalização não garante que a iniciativa tenha sido bem-sucedida, visto que as desigualdades regionais e desigualdades entre as redes de ensino se acentuaram ainda mais durante o isolamento social, isto pois, diferem drasticamente em recursos e capacidade de adaptação às novas exigências, evidenciando a manutenção de privilégios para determinados grupos sociais, favorecendo a perpetuação das disparidades socioeconômicas e geográficas.

Com a pressão para reconfigurar rapidamente as suas práticas pedagógicas muitas vezes sem formação para o uso das tecnologias digitais ou apoio institucional, os professores ocuparam a posição de figuras proeminentes neste contexto. Além disso, os educadores das redes públicas, especialmente nas regiões mais vulneráveis, tiveram que lidar com a precarização de suas condições de trabalho e a intensificação das desigualdades educacionais.

O ambiente de trabalho do magistério se tornou ainda mais exigente e estressante devido a fatores como a incerteza em torno da volta às aulas presenciais, as preocupações com a sua própria saúde e de seus familiares e a pressão em assegurar a aprendizagem dos alunos com acompanhamentos plenamente virtuais. Nesse sentido, a tensão também foi alimentada pela necessidade constante de estar disponível online, muitas vezes ultrapassando os horários habituais de trabalho.

A política de accountability na educação, que já estabelecia historicamente mecanismos de responsabilização docente pelo desempenho dos alunos, ganhou novos contornos durante a pandemia. O contexto das aulas online não inaugurou esta lógica de responsabilização do magistério, mas intensificou e ressignificou práticas já existentes de controle e monitoramento do exercício dos professores.

Desse modo, a sobrecarga no trabalho e a ansiedade tornaram-se características presentes em seu dia a dia, levando cerca de 90% a manifestarem suas preocupações enquanto perturbadoras do bem-estar físico e mental pessoal dos inquiridos. O estudo discute sobre a importância do apoio emocional e suporte psicológico para os profissionais, porém deixa escapar a falta destes, isto pois não há confirmações sobre a existência de qualquer tipo de amparo por parte dos gestores escolares. Em paralelo, o percentual dos que se sentiram ansiosos, cansados ou sobrecarregados registrou números significativos no período entre maio e novembro do mesmo ano.

De acordo com os resultados da pesquisa, os professores precisaram encarar uma série de novos desafios como resultado da pandemia. Como destaque, emergiram demandas formativas para o uso de tecnologias digitais na Educação Remota Emergencial e suporte pedagógico e emocional, respectivamente (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020).

Com o aumento das atividades pessoais e profissionais, bem como com a adoção de novas ferramentas de comunicação, as rotinas sofreram mudanças significativas, acionando implicações múltiplas sobre a docência em caráter emergencial. Outrossim, dentre os desafios apresentados destacaram-se respectivamente: a pouca ou nenhuma infraestrutura e conectividade para os estudantes, a limitação de interação com os alunos, a inexperiência com a utilização de recursos digitais, questões emocionais afetando o exercício docente, desafio para sustentar o engajamento dos alunos, a falta de preparação para encarar as dificuldades do ERE, comunicação frequente com os familiares, a ausência de um espaço apropriado para atuar em domicílio e o pouco domínio no uso de tecnologias de acessibilidade comunicacionais (INSTITUTO PENINSULA, 2020).

Observamos que o relatório realizado revelou um cenário alarmante para a profissão docente, perpassando por problemáticas que ganharam destaque como a sobrecarga do trabalho e a falta de apoio emocional e pedagógico para esse público, mesmo assim, pontuamos que não houve uma insistência em aprofundar a necessidade de suporte ao magistério, ao contrário, relataram uma “conformidade” dos professores com o passar do tempo como sendo um alvo contemplado.

Por outro lado, o estudo “Os empregos e o trabalho dos professores e das professoras da educação básica em tempos de pandemia” (2023), parte dos relatórios técnicos da Fundação Carlos Chagas demonstra em seus resultados que os professores do Ensino Fundamental perderam 2.138 postos no ano de 2020 e -3.715 em 2021 (LOMBARDI et. al, 2023), respectivamente.

Isto posto, ao abordarem que as redes educacionais estavam oferecendo formação para o uso de tecnologias digitais (57%) e acesso a tutoriais disponíveis na internet sobre como utilizar recursos digitais (53%), as informações não foram precisas para elucidar a natureza substantiva da formação ministrada. Ademais, a adoção célere da formação remota durante a pandemia destaca uma tendência mais abrangente, neste trabalho reconhecida enquanto Plataformização da Educação, dado que as soluções tecnológicas são anunciadas como soluções universais sem a devida consideração da sua adequação contextual.

Essa percepção, ao sobrevalorizar a destreza na adaptação digital, tenta minar a autonomia do professor e marginaliza sua prática. A priorização da proficiência técnica eclipsa as dinâmicas pedagógicas em constante transformação nas interações com os alunos, reduzindo a educação a uma mera instrumentalização tecnológica. Nesse sentido, atribuem ao magistério sobretudo a responsabilidade pelo rendimento dos alunos em tempos inéditos, mesmo sem o suporte necessário para a ministração das aulas online.

Conforme visto anteriormente, faltou assistência para o desenvolvimento das funções remotas e embora possuam equipamentos, não está claro se são suficientes para os requisitos da ERE, alguns relataram o compartilhamento de equipamentos e recursos tecnológicos (como a internet), o que expõe a noção de que as condições para o profissional do exercício são precárias.

Argumentamos que tal manobra serve de “apoio para a implementação de uma política que traga resultados – os resultados de aprendizagem” (BORGES; JESUS, 2020, p.44), logo, podemos observar que a concentração de tentativas de controlar o percurso formativo de professores nas etapas inicial e continuada segue fluxo contínuo, se arraigando em políticas curriculares destinadas à docência.

Desse modo, uma leitura pós-estrutural nos permite interpretar os pressupostos e implicações subjacentes à formação de professores e aos tutoriais digitais, embora fornecê-los durante a COVID-19 tenha sido claramente uma resposta prática a uma crise sem precedentes, por sua vez não necessariamente deixou de reforçar discursos que já se encontravam em curso previamente. Por fim, os dados fornecem informações importantes para descrever o cenário de atuação precária dos professores.

Por assim ser, compreendemos que tais tensões traduzem a ordem precária, no sentido literal, da docência em seu vínculo laboral – permeada por uma série de orientações estimuladas principalmente pelo Estado, que não asseguram os recursos necessários para uma atuação digna, ao invés disso, cumprem a tarefa de reforçar o discurso de despreparo docente.

Considerando que as tensões apontadas acabaram ocultadas na formalização das tentativas de mitigação dos efeitos da pandemia na ação docente, destacamos de igual modo os esforços na projeção de um suposto perfil profissional idealizado para atender às demandas posicionadas aos professores no exercício do magistério em tempos remotos, acarretando no cumprimento de exigências cujos indícios apontam sobrecarga e intensificação da sua atuação frente a telas.

Como resultado da era da COVID-19, as práticas pedagógicas através de plataformas digitais ganharam ainda mais reconhecimento, uma vez que o papel dos professores como agentes facilitadores da aprendizagem foi sustentado pelo discurso de inovação pedagógica – resposta à manobra para rotular estas adaptações como inovadoras. Concordamos com (DUCL, 2022):

Um dos questionamentos que mais se manifestaram, não apenas pela família, mas pelos próprios docentes e estudantes, não obstante o teor, por vezes, bastante crítico, foi o reconhecimento de demandas de formação e trabalho docente no que se convencionou chamar genericamente de e para a “inovação pedagógica”(p.4).

No processo de legitimação da rápida mudança para a Educação Remota, este foco discursivo na inovação tem frequentemente ignorado os principais obstáculos que os educadores e os alunos precisaram superar, incluindo a exclusão digital, o engajamento online e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem em ambientes virtuais. As chamadas inovações contribuíram, portanto, em grande medida para o status quo, em vez de repensar e melhorar radicalmente as práticas educativas de formas que sejam ao mesmo tempo significativas e equitativas.

Em sintonia com o exposto, a discussão acerca do uso exponencial de plataformas digitais já circulava em outros segmentos e abordagens teóricas. Podemos observar o tratamento do termo “Uberização do trabalho” ainda bastante adotado como expressão para elucidar o mecanismo adotado pelo neoliberalismo, tencionando a universalização e a precarização da situação laboral e reduzir custos.

Não obstante, a ideia do “Professor-Uber”<sup>41</sup> já era uma idealização avistada, dado que em eventualidade ocorrida em 2017 durante governo de Duarte Nogueira (PSDB), o projeto proposto pela prefeitura de Ribeirão Preto, o “Uber da Educação” ou “Professor Delivery” atuaria como um aplicativo responsável por recrutar algum professor caso algum profissional não possa comparecer em algum dia da semana, contratando um suplente para substituir o profissional provisoriamente.

Na época, foram disponibilizadas várias notas de repúdio contra essa proposição. Contudo, anos mais tarde, temos presenciado que a realidade que perfurou o senso comum assume cada vez mais espaço nas normativas educacionais, ancorando propostas recentes de privatização e Plataformização da Educação Pública no Brasil pelos governos de Tarcísio de Freitas em São Paulo (Republicanos) e Ratinho Jr. no Paraná (Partido Social Democrático).

Sob esse pano de fundo, justificações ideológicas que engajam a economia colaborativa, as soluções tecnológicas e os benefícios dos consumidores, não pensam sobre a precarização do trabalho docente, a sobrecarga no exercício do magistério e a desvalorização da carreira em prol do empreendedorismo que atravessa todas as esferas da vida social.

Com isso, cumpre salientar que a precariedade no trabalho docente e os artifícios que preconizam sua prática não teve início com a Covid-19, porém, os estilhaços pandêmicos

---

<sup>41</sup> Professor Uber: a precarização do trabalho invade as salas de aula. Disponível em: <<https://cnte.org.br/noticias/professor-uber-a-precarizacao-do-trabalho-invade-as-salas-de-aula-930b>> Acesso em: 22 de jun. 2024.

intensificaram esse precedente dado que a tendência da PdE potencializou as condições sonhadas pelo imaginário neoliberal junto a comunidade escolar.

Nesse sentido, as facetas de ações plataformizantes na docência também envolve: (infraestrutura, equipamentos e outros dispositivos) provido pelos professores do próprio bolso, sem ajuda de custo adicional e conforme já dito, a ampliação da carga horária de trabalho, acarretando na disponibilização de tempo extra para suprir as demandas impostas.

Por outro lado, não podemos ignorar o forte apelo da substituição tecnológica como modo de diminuir custos como uma precariedade alarmante para o trabalho do professorado, o que já pode ser visto no uso de múltiplas plataformas digitais educacionais, como as que corrigem alguma atividade imediatamente com a incorporação de Inteligência Artificial.

Em exemplo popular, testemunhamos em 2020 a empresa Laureate International Universities<sup>42</sup>, responsável por algumas instituições do Ensino Superior Privado, como: Complexo Educacional FMU; Centro Universitário IBMR; Faculdade Internacional da Paraíba (FPB); Universidade Anhembi Morumbi (LAUREATE, 2018) recorrer ao uso de robôs nas correções de atividades sem conhecimento amplo do corpo estudantil.

As informações estão presentes na reportagem “Professores relatam de aulas online com 300 alunos a demissões por pop-up” publicada no Portal de Notícias UOL chamou atenção para a demissão em massa de 120 professores de cursos EAD de suas ocupações para a contratação de outros profissionais por uma remuneração mais baixa (DOMENICI, 2020).

Os que não foram inclusos na malha fina sentiram a redução de carga horária de forma drástica afetarem sua renda mensal, o que demonstra que o caos não se concentrou apenas na Educação Básica. Outra pontuação realizada na reportagem descreve a superlotação de salas online, visto que também diminuíram o número de disciplinas disponíveis por semestre, o que culminou no acréscimo de discentes inscritos em determinada classe.

Nesse caso, consideramos que a transição inescusável para a ERE destacou a natureza ambígua deste relacionamento. Por um lado, o modelo de home office foi difundido sob a égide da autonomia que possibilitaria aos educadores a adaptação dos seus horários de trabalho em torno de compromissos pessoais, contudo, argumentamos que na vida real essa flexibilidade se associou a falta de condições adequadas para a prática do professorado.

O contexto pandêmico impôs a todos os profissionais, incluindo os docentes, o desafio de ressignificar as fronteiras entre espaço doméstico e ambiente profissional. Esta

---

<sup>42</sup> VOCÊ SABE QUE SIGNIFICA SER LAUREATE? SAIBA MAIS. Disponível em: <https://www.uninorte.com.br/voce-sabe-que-significa-ser-laureate-saiba-mais/> Acesso em: 22 jun. 2024.

reconfiguração compulsória dos espaços de trabalho, embora tenha afetado diferentes categorias profissionais, ganhou contornos específicos no fazer docente.

Assim, o discurso de flexibilização pedagógica aparece principalmente vinculado as atividades laborais que “reduz todo um amplo fazer pedagógico à gestão da sala de aula” (BORGES, 2015, p.115), isto pois, na prática o corpo docente recebeu pouco ou quase nenhum apoio psicológico, mas as demandas não paravam de chegar.

A narrativa da flexibilização, ao tentar ocultar a dinâmica subjacente, busca legitimar princípios neoliberais e reforçar discursos que visam à profissionalização dos educadores, regulando e instrumentalizando a prática pedagógica. Ao nosso ver, estes discursos escancaram como o corpo docente se encontram agora sujeitos a uma dinâmica aperfeiçoada da fiscalização do seu trabalho, visto que há evidências de um alto nível de monitorização e métricas de desempenho possibilitadas pelas plataformas digitais, o que pode potencialmente minar a própria autonomia que a narrativa da flexibilidade deveria proporcionar aos educadores.

O momento de autocuidado e o convívio familiar dos educadores foram atravessados pelas exigências profissionais que buscam delinear “o que deve fazer ou como deve ser o trabalho do professor” (DIAS, 2014, p.14) no cerne de seus domicílios.

Os limites excedidos pelo período de adaptação na transição das atividades presenciais para as atividades em âmbito virtual para além das demandas corriqueiras laborais também impeliu e ressignificou o que se pretendia por inovação pedagógica, posicionando o professor como indivíduo imerso nas tensões apontadas por Dussel (2020).

As desigualdades no acompanhamento das atividades por problemas infraestruturais que impossibilitam o acesso dos alunos, a individualização das pedagogias nas atuais condições sócio técnicas via aprendizagem personalizada, a falta de alteridade na domesticação da escola e a perda de espaços de conversa evidenciam o cenário catastrófico para a docência.

Em linhas complementares, temos uma extensa discussão acerca do que se tem entendido por profissão docente em risco. Em exemplo recente, o Instituto Semesp conduziu a pesquisa intitulada de “Risco de apagão docente de professores no Brasil” com o apoio do sindicato das mantenedoras de ensino superior privado paulista em 2022.

Para além dos agravantes já explicitados, a escassez de docentes em atividades no futuro da educação brasileira é esperada uma vez que se estima que a redução da desejabilidade da carreira e o envelhecimento de seus profissionais apontam para a ausência de até 235 mil professores em 2040 em todos os segmentos da Educação Básica.

Dentre os aspectos retratados para o presumível déficit, foram considerados: “desinteresse do jovem em seguir a carreira de professor, envelhecimento do corpo docente nos

últimos anos e abandono da profissão devido às condições de trabalho” (SEMESP, p.4, 2023), assim, o estudo indica que a diminuição no interesse de optar pela carreira docente se deve à precarização da profissão, levando em conta a remuneração inadequada pelas horas trabalhadas, uma crescente em quantidades de educadores ao passo de se aposentarem e a desvalorização do magistério diante da sociedade brasileira.

Desse modo, também se abriu uma discussão acerca da evasão sinalizada nas licenciaturas uma vez que o número de egressos causa preocupação, os cursos presenciais apresentam uma taxa de 27,9% de abandonos ou trancamentos e a EAD cerca de 31,3%. Ao mesmo tempo, os cursos destinados para formação de professores para o ensino de disciplinas específicas sofreram um declínio no número de graduados nesse período. As informações foram divulgadas no Censo da Educação Superior (2020), realizado pelo INEP.

Como resultado, o número previsto de professores desempenhando o exercício no ano estipulado seria correspondente a cerca de 1,74 milhão, isto resultaria numa carência de até 235 mil docentes na Educação Básica em 2040. Ademais, o percentual de indivíduos pertencentes as gerações mais novas que almejam integrar o núcleo do magistério tem se mostrado cada vez mais reduzido.

Com isso, apresenta-se ao nosso ver a caracterização da precariedade que marca as ações voltadas para formação de professores inicial e continuada. A desvalorização da profissão atrelada a outros aspectos como a baixa remuneração, a tentativa de controlar a atuação destes atores diante da mensuração do seu desempenho, conforme apontado por DIAS (2021) e as condições laborais do trabalho docente via plataformas digitais têm nos incitado a investir no aprofundamento da temática em questão: a Plataformização da Educação, reconhecendo suas implicações frente ao cenário pandêmico.

Partindo daí, argumentamos que o desenvolvimento do capítulo contou com contextualização da crise pandêmica associada ao levantamento de literatura dos estudos plataformáticos, além da interpretação breve de pesquisas documentais com dados quantitativos. Tais componentes foram cruciais para o momento que se encontra a presente discussão, isto pois, ao compreendermos a PdE enquanto fenômeno ressignificado não apenas pela sua nomeação, como também pela reconfiguração de suas práticas, potencializamos a identificação de demandas emergentes de um processo ainda em ascensão.

Vale destacar que o período entre telas facilitou a inserção das GAFAM (Google, Amazon, Facebook, Apple e Microsoft) nas propostas pedagógicas voltadas para os professores, indo além da proposição de plataformas, como o Google Classroom. O

envolvimento desses grupos favoreceu: o consumismo pedagógico e o solucionismo tecnológico.

Nota-se que as plataformas digitais exercem significativa influência através de seu poder atrativo, buscando estabelecer determinados padrões de comportamento e desempenho corporativos. No entanto, esta tentativa de fixação de sentidos e práticas não se dá de forma absoluta ou incontestável, uma vez que os sujeitos e instituições constantemente rearticulam, resistem e ressignificam estas prescrições em suas práticas cotidianas.

As empresas de tecnologia, ainda que ocupem posição privilegiada nas disputas por hegemonia no campo educacional, encontram-se em constante negociação com diferentes demandas e formas de apropriação de suas ferramentas. Desse modo, ao voltarmos nossa atenção ao trabalho docente plataformizado e as suas implicações na prática destes atores, principalmente diante dos desafios da ERE, observamos o investimento na reconfiguração do papel do professor, ora por discursos que privilegiam uma dada inovação pedagógica, ora pelo que se tem assumido pela ideia de professor-empendedor (BROWN, 2015).

Discursos que visam idealizar um perfil de professor modelado de acordo com o cenário político vigente, incumbir responsabilidades que não são apenas destes profissionais e a busca para a manutenção na produção de guias para prática como forma de aplicabilidade de orientações previstas, não são novidade. Inclusive, as oportunidades de hegemonizar tais ideais nunca são ignoradas ou passam despercebidas aos olhares dos reformadores.

Tendo isso em vista, no próximo capítulo colocaremos em marcha uma leitura pós-estrutural dos arranjos plataformáticos, embasadas no enfoque discursivo de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e na discussão sobre a racionalidade neoliberal apoiadas em Wendy Brown, conforme descritos em momento inicial desta dissertação. Tal argumentação tenciona mobilizar a discussão acerca dos sentidos circulantes em torno desta temática, além de identificar o que tem sido projetado nos discursos em prol dessa tendência em ascensão.

### 3 CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS PLATAFORMÁTICOS

No capítulo anterior, discutimos atentamente as implicações que a tendência da Plataformização da Educação tem mobilizado diante da docência. Percebemos que as demandas curriculares e formativas são pontos-chaves para compreender como esta por sua vez tem se inserido, agora de modo ressignificado, nos discursos vinculados ao campo das políticas curriculares para a formação de professores. Não obstante, compreendemos que se tratam de velhas narrativas que são promovidas enquanto uma novidade dada em prol de um projeto que se quer universal.

Nesse sentido, problemáticas já existentes ganham força sob a égide de uma nomeação cujos sentidos se aglutinam e amarram significações outras entre si. Logo, defendemos a leitura da tendência em ascensão como ponto nodal discursivo que simboliza de modo provisório o ponto de encontro e agrupamento dessas e muitas outras demandas em busca de legitimação, como inovação pedagógica, personalização do ensino, educação adaptativa, monitoramento, entre outros.

Em sintonia com o que fora previamente debatido, essa seção também tem por objetivo interpretar como a PdE está atuando e incentivando a reconfiguração do setor educacional digital global, resultante da transmogrificação<sup>43</sup> dos domínios humanos em econômicos (BROWN, 2015). Tais discursos produzidos a partir da crise sanitária assumem a racionalidade neoliberal considerando que sua circulação tem sido liderada por agentes privados e grandes corporações tecnológicas, as GAFAM.

Partindo daí, identificamos em nossa interpretação que as demandas curriculares e formativas assumiram centralidade no encadeamento de ideias, ora como projeto de redefinição da formação de futuros professores com ênfase nas competências digitais com atribuições aos impulsionadores emergentes, ora por pretenderem atribuir sentidos para o currículo a partir das brechas facilitadas pela BNCC.

#### 3.1 – A PdE e os sentidos em busca de significação

Na perspectiva discursiva incorporada na presente escrita, compreendemos que as produções de sentidos estão sempre em disputa por significação, independente do contexto em

---

<sup>43</sup> A autora utiliza o termo para descrever as mudanças profundas e radicais que envolvem a democracia sob a influência do neoliberalismo, sugerindo uma reconfiguração tão intensa que as instituições e princípios democráticos tornam-se quase irreconhecíveis.

que estejam inseridas, visto que, seu estatuto provisório e precário encontra apoio no terreno da contingência tendo sua circulação viabilizada por meio de práticas de significação marcadas pela impossibilidade.

A sua condição dada (provisoriedade) não pode ser abandonada, portanto, a estabilização de um sentido que se pretende defender enquanto uma idealização última será insistentemente contestada diante do jogo político. Em outras palavras, os registros de sentidos em torno de uma significação são por si só as ações redefinidas de acordo com o cenário vigente, impedindo uma fixação plena.

Por assim ser, a Plataformização da Educação além de hospedeira temporária capaz de aglutiná-los em seu núcleo, também polariza uma sincronização capitaneada pela réplica argumentativa em prol da inserção das TDICs na educação em larga escala, principalmente pelos aspectos retratados como inovadores para o que se tenta redefinir – as salas de aula, os currículos e as práticas dos professores.

De antemão, percebemos que a identificação dos sentidos postos em circulação em torno da PdE são variados e enunciam as demandas emergentes ainda em curso, traduzindo-as enquanto curriculares e formativas. Fruto de articulações discursivas, evocam o caráter hegemônico configurado por tais, assim como a criação de vínculos entre significantes são reconfigurados de acordo com as articulações discursivas postas em marcha.

Por conta disso, em um primeiro momento, elencamos quatro documentos para compor o corpú interpretativo da atual seção, promovidos pelo Comitê Geral da Internet (CGI.br), entidade multissetorial brasileira responsável por dispor diretrizes estratégicas que incluem uso e serviços de internet assim como orientações e procedimentos operacionais.

**Tabela 2:**  
**Documentos interpretados**

<b>Título</b>	<b>Autor/Instituição</b>	<b>Ano</b>
A plataformização da educação: um quadro referencial para mapear as novas direções dos sistemas de educação híbrida <sup>44</sup>	Axel Rivas	2022
Educação em um cenário de plataformização e de economia dos dados: problemas e conceitos	CGI.br	2022a

<sup>44</sup> O artigo integra a publicação realizada pelo Panorama Setorial da Internet no Número 2, em Junho de 2022, Ano 14, como parte da pesquisa sobre Tecnologias digitais, tendências atuais e o futuro da educação. As edições são organizadas pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.br) do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br)

Educação em um cenário de plataformização e de economia dos dados: parcerias e assimetrias	CGI.br	2022b
Educação em um cenário de plataformização e de economia dos dados: soberania e infraestrutura	CGI.br	2023

**Elaboração da autora (2024).**

O primeiro artigo supracitado será acompanhado por nosso enfoque discursivo que pretende investigar com um olhar mais atento as variadas disputas de sentidos em torno da significação curricular. Considerando seu caráter emergente, destacamos nossas impressões sobre o rumo que tais articulações, sempre antagônicas, pretendem trilhar para as políticas curriculares voltadas para a formação de professores.

Já os três últimos documentos compõem uma investigação mais ampla da temática considerando o contexto local e global liderada pelo Comitê Gestor de Internet no Brasil (CGI.br) e acabaram divididos em diferentes volumes. A revisão exploratória documental elucidou que as demandas curriculares e demandas formativas em torno da Plataformização da Educação são desafiadoras e dependem de atenção e aprofundamento das discussões que o cerceiam.

Partindo para outra fase da pesquisa, prosseguimos a investigação interpretando os sentidos de professor e as competências digitais docentes circulantes nos documentos relacionados a seguir. Cumpre salientar que optamos por essa divisão organizacional por compreender os diferentes caminhos possibilitados pelo percurso investigativo.

**Tabela 3:**

**Continuação dos documentos interpretados**

<b>Título</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>
O Futuro da Educação – Relatório Local	Google For Education	2022
Base Nacional Comum Curricular	Ministério da Educação	2018
BNC-Formação Inicial; BNC-Formação Continuada	Ministério da Educação	2019; 2020
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica	Conselho Nacional de Educação	2024a
Saberes Digitais Docentes	Ministério da Educação	2024b

AI competency framework for teachers	UNESCO	2024
--------------------------------------	--------	------

**Elaboração da autora (2024).**

Por um lado, proliferam-se discursos que exaltam a inovação, a eficiência e a modernização através da adoção de plataformas digitais. Por outro, reverberam problematizações e questionamentos que apontam para a privatização da educação, a perda de autonomia dos docentes, o risco de exclusão e desigualdade, entre outros, marcando seu caráter ambivalente.

Antes de avançarmos, consideramos importante destacar mais uma vez que operamos com a compreensão de currículo como política de significação (LOPES; MACEDO, 2011) sempre permeado por confrontos políticos-discursivos que tentam estabilizar um direcionamento uno para o currículo. Em nosso caso, operar com a perspectiva discursiva possibilita leituras outras acerca das discussões vinculadas as ações curriculares no campo de formação de professores, estando “sujeitas a deslizamento de sentidos e construção de consensos, provisórios e conflituosos” (DIAS, 2009, p.162).

Desse modo, o processo de significação também mostra que essas ações estão relacionadas à defesa de propostas curriculares técnico-instrumentais, que visam controlar a atuação docente. Atualmente, a PdE a partir de dados gerenciados via monitoramento pode ser considerada um projeto que ameaça a autonomia dos professores. A perspectiva discursiva que adotamos refuta a suposta neutralidade frequentemente atribuída às TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação). Na verdade, essas tecnologias são constantemente ressignificadas e negociadas conforme o jogo político que as envolve.

### **3.1.2 – As disputas de sentido em torno do currículo**

O documento “A plataformização da educação: um quadro referencial para mapear as novas direções dos sistemas de educação híbrida” foi publicado originalmente pela UNESCO em 2021 e traduzido pela CGIBR compondo o volume 20 da revista Panorama Setorial da Internet em 2022. Trata-se de uma discussão que se propôs a interpretar o fenômeno em questão e seus futuros desdobramentos para o campo educacional.

O estudo apresenta uma visão panorâmica da crescente influência das plataformas digitais sobre os sistemas educacionais ao mesmo tempo em que elucida as mudanças vinculadas ao mercado digital educacional, além de realizar o mapeamento de novas direções

em sistemas de educação híbridos onde métodos tradicionais e digitais se cruzam, levantando questões sobre os papéis do currículo e dos professores neste cenário em evolução.

No campo curricular, em diferentes estudos (LOPES, 2024; LIMA 2018; BORGES 2015) observou-se que as ideias postas em marcha nas discussões de futuro, como projeto de antecipação do que se pretende projetar no presente, apresentam encaminhamentos excludentes. Ao indicarem diagnósticos que atendam aos requisitos do que tencionam moldar, a identidade docente, nesse caso, é reduzida à figura do 'professor plataformizado'

Diante disso, reconhecemos que tais investidas não são recentes e o que tem sido visto como algo novo que sustentou a inserção das TDICS em larga escala na educação já era objeto de desejo de organismos internacionais. O discurso em prol das comumente referenciadas TIC é notório, sendo defendidas “como grandes facilitadoras da gestão escolar em pequena e em larga escala” (FARIAS, 2014, p.93)

De um certo modo, essas acompanham implicações lógicas para as políticas de currículo, isto pois, sua força regulatória já vem sendo impulsionada principalmente pelas GAFAM e pelos atores em exercício do terceiro setor. Sendo assim, quem se beneficia dessas mudanças? quais interesses estão em jogo? É o que discutiremos a seguir, alinhando a interpretação das mencionadas transformações identificadas no documento “A plataformização da educação: um quadro referencial para mapear as novas direções dos sistemas de educação híbrida”, da UNESCO” de Rivas (2022) com nossas chaves argumentativas.

#### **PRIMEIRA TRANSFORMAÇÃO: DIGITALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO**

A digitalização quebra os limites do espaço e do tempo. Os limites da escola não são mais necessários. É possível educar-se em qualquer lugar, desde que haja alguma conexão com as mídias digitais. A aprendizagem ao longo da vida surge como um benefício disruptivo dessas novas possibilidades. Paradoxalmente, a digitalização favorece a réplica e rompe com o formato uniforme de distribuição de conteúdo, conforme indica a segunda transformação. (RIVAS, 2022, p.19)

#### **SEGUNDA TRANSFORMAÇÃO: EXPANSÃO E DIVERSIFICAÇÃO DO CURRÍCULO**

(...) Nos últimos anos, isso tem mudado de modo drástico e rápido. Em todo o mundo, iniciou-se uma profunda transformação dos formatos e das fontes de produção dos currículos. A adaptação para o meio digital permite que os "conteúdos" ampliem seus limites comunicacionais. Multiplicam-se as plataformas que utilizam o trabalho de "prosumidores" para elaborar conteúdos e difundi-los a baixos custos de produção e distribuição. (ibidem, p. 19-20)

#### **TERCEIRA TRANSFORMAÇÃO: GAMIFICAÇÃO E INTENSIFICAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM**

A busca por clientes no mercado de EdTech tem acelerado esse processo. Trata-se de uma busca adaptativa, que constantemente explora, testa, mede, escala, dá feedback, refina, ajusta. (...)Um dos mecanismos recorrentes nessa transformação é a gamificação, focada em atrair os alunos e gerar o vício necessário para que não queiram abandonar a plataforma. (ibidem, p. 20)

#### **QUARTA TRANSFORMAÇÃO: DATAFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA PERSONALIZAR A APRENDIZAGEM**

A migração das jornadas educativas para o mundo digital permitiu que os eventos e itinerários de aprendizagem fossem conhecidos como nunca antes. Nesse novo mundo educacional digital, a dataficação talvez seja a força mais poderosa (Williamson, 2017). Todo o consumo digital pode ser rastreado por meio de análises: os dados passaram a ser a nova moeda da educação. (ibidem, p.20)

Conforme pudemos observar na primeira transformação, o processo da digitalização da educação é a sensação do momento, sendo vista como uma iniciativa que simboliza a virada radical quase inevitável para os sistemas educacionais globais por um custo adicional bem atraente. Todavia, ao passo que essa perspectiva se intensifica é que nos desafiamos a desconstruir alguns atalhos generalizados, ou seja, a defesa da personalização de relações pedagógicas segue o roteiro que visa padronizar o currículo nacional – vide a BNCC.

Nesses moldes, a sua inserção em propostas educacionais cumpre a agenda de um plano de ação maior, a reforma curricular, como apontado em momento anterior da escrita. Em suma, caracteriza uma reconfiguração no cenário político da educação modificando as relações entre instituições educacionais, entidades governamentais e as próprias dinâmicas escolares.

O percurso da reforma curricular, portanto, envolve mais do que apenas intervenções no processo formativo ou melhorias pedagógicas. A produção desse texto normativo é um local de luta política onde vários grupos — governos, autoridades educacionais, professores, estudantes e até mesmo corporações privadas — competem por influência sobre a direção futura da educação. Em outras palavras, são “grupos sociais virtuais, que se tornam reais somente se um acontecimento súbito os funde numa única emoção” (LACLAU, 2013, p.83).

De acordo com a perspectiva que nos amparamos nesta dissertação, tal materialidade se traduz na Plataformização da Educação, um evento pandêmico. Sendo assim, o fato da digitalização "quebrar os limites da escola" e viabilizar o aprendizado em qualquer local com ponto de acesso disponível não é, como sugere a citação, uma simples garantia de democratização do conhecimento (CUNHA; LOPES, 2013), o que implica inclusive em mobilizar o significante “aprendizagem ao longo da vida”.

Além disso, essa transformação ao favorecer a réplica dos conteúdos, levanta questionamentos sobre como essa nova hegemonia é articulada, uma vez que a citação ressalta a ideia de que ao romper com o formato uniforme de distribuição de conteúdo, uma linguagem híbrida de aprendizagem que é tanto tecnológica quanto comunicacional entra em cena.

Em nossa percepção, embora emergjam novas tentativas de uniformização sob o pretexto da personalização individual da aprendizagem, reconhecemos o “diferir atinente a qualquer um desses recursos” (PINTO; LOPES, 2022, p.102). As próprias tentativas de padronização

acabam gerando novos espaços de diferença, pois os sujeitos, em suas práticas cotidianas, produzem fissuras e escapes nas pretensas uniformizações.

Assim, mesmo quando as tecnologias educacionais buscam estabelecer padrões de personalização, a diferença se mantém como elemento constitutivo e irreduzível dos processos de aprendizagem. Nesses moldes, os impulsionadores plataformáticos apresentam uma lógica técnico-instrumental e por isso não escapam da repetição de velhos modelos reformulados e promovidos enquanto inovação pedagógica.

Diante disso, a segunda transformação remete à expansão e diversificação do currículo, sendo assim, as engrenagens da atual característica retratam a atuação no pano de fundo das EdTechs, principalmente os mecanismos capitaneados pelas GAFAM, portanto, essas tecnologias não são neutras conforme afirmam, pois carregam interesses outros, como: ferramentas de avaliação baseadas em dados, à eficiência, padronização e desempenho na educação.

O enfoque discursivo no qual apoiamo-nos rejeita a noção de neutralidade mediante à leitura de que o material não existe separado de sua significação, sendo qualquer tentativa de representar um ponto de vista neutro na verdade uma forma de mascarar relações de poder, dado que “não há fundamento social positivo subjacente que possa ser objeto de uma reconciliação final; qualquer fundamento é constituído por uma operação de poder e exclusão”. (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 106).

Com isso, a positividade inscrita na TD se afasta de conceitos tradicionais ao se constituir a partir de uma lógica equivalencial. Neste processo, as equivalências entre demandas são estabelecidas discursivamente, não como resultado de ações intencionais de sujeitos específicos, mas como parte de articulações contingentes que emergem no contexto escolar. As demandas dos diferentes atores (professores, diretores, alunos, famílias) se articulam em cadeias de equivalência que não são produto de uma ação consciente e calculada, mas sim do próprio processo de significação e das disputas hegemônicas que constituem o campo educacional.

A referência a "prosumidores"<sup>45</sup> e a rápida diversificação da produção curricular dentro de plataformas digitais é emblemática de uma lógica neoliberal corrosiva que cada vez mais permeia instituições educacionais. A discussão de Wendy Brown acerca da racionalidade

---

<sup>45</sup> Trata-se de um neologismo que combina as palavras "produtor" e "consumidor". O termo refere-se aos sujeitos que não apenas consomem conteúdo ou produtos, mas também os produzem ativamente. Na era digital, prosumidores são usuários que criam, compartilham e modificam conteúdo online.

neoliberal representa uma perspectiva aliada importante para compreender como essa transformação se alinha com os imperativos orientados pelo mercado.

Nesse viés, a racionalidade neoliberal estende os princípios econômicos a todas as esferas da vida, convertendo indivíduos em atores empreendedores que estão sempre engajados na própria auto-otimização dentro de espaços competitivos. Assim, a empreendedorização se constitui como uma política neoliberal (BROWN, 2019) e vem marcando espaço a partir de uma agenda empresarial na educação (SOARES, 2021).

Nesse sentido, argumentamos que essa ideia tem desencadeado demandas por capacitação e empreendedorismo acadêmico, principalmente para os professores e os discursos vinculados à profissionalização docente. A atual premissa inclina seus interesses em formar e moldar um professor plataformizado, redefinindo seu papel e reduzindo ao mesmo tempo à gestão de sala de aula.

No contexto da produção curricular, o "prosumidor" (uma junção de produtor e consumidor) exemplifica essa mudança, borrando as linhas entre produção e consumo enquanto incorpora valores neoliberais ao próprio tecido da educação. Sob a óptica neoliberal, conforme argumenta Brown (2019), essas qualidades são instrumentalizadas para sustentar o "self"<sup>46</sup> como uma entidade racional e autônoma, cuja capacidade de autogerenciamento e emponderamento se tornam características importantes para o funcionamento e expansão do mercado.

Desse modo, a terceira transformação "gamificação e intensificação das experiências de aprendizagem" seria o combo que inclui uma mistura de competência comportamental e inovações empresariais, uma vez que os princípios dos jogos estão sendo incorporados à sala de aula enquanto um artifício pedagógico capaz de ampliar a motivação e o engajamento dos estudantes.

À primeira vista, tal qual o autor Rivas (2022) sinaliza sobre como a tendência ganhou volume, percebemos que tais transformações incluem componentes de *accountability*. A busca incessante por altos índices de resultados associadas à competitividade e ao maior rendimento nas atividades escolares impulsionam essa idealização. Outro ponto a ser destacado é que a gamificação por meio de plataformas adaptativas também se revela como um dispositivo de monitoramento, registrando o desempenho dos alunos e professores.

Em discussão de Whitson (2013), as aplicações gamificadas são ferramentas que ao atuarem sob o prisma da ludicidade, incentivam o que a autora identifica como a quantificação

---

<sup>46</sup> Nessa escrita pode ser referido enquanto "eu" ou "si".

do eu, já que ao registrar e aferir dados particularizados, promovem a gratificação individual na tentativa de projetar comportamentos almejados.

De certo modo, tal discussão esbarra com o que Wendy Brown discute acerca do empreendedorismo responsabilizado, o tal ‘gerenciamento do eu’ ou ‘empreendedorismo de si’ articulando ideais como autocuidado e autoinvestimento que posicionam os sujeitos enquanto responsáveis pelo próprio sucesso ou fracasso (BROWN, 2018). Nesse caso, o senso comum nada mais é que um empreendimento, uma aposta contínua de autogoverno.

Desse modo, a gamificação tende a canalizar o comportamento do aluno para caminhos predeterminados, mediante recompensas individuais. A coleta constante de dados e o ajuste iterativo de estratégias servem para refinar esses mecanismos disciplinares garantindo que os alunos permaneçam engajados nas plataformas.

É nesse sentido que a quarta transformação, a dadificação<sup>47</sup> da educação para personalizar a aprendizagem reforça todos os aspectos aqui suscitados, portanto, é o que chama mais atenção dos pesquisadores. A saber, trata-se de um processo abrangente que consiste em “um conjunto de métodos de coleta, processamento e tratamento de dados para realizar predições” (LEMOS, 2021, p. 194).

Assim, ao redirecionar as informações da comunidade escolar para algum repositório informacional, oportuniza-se o gerenciamento de um leque diversificado de tarefas, incluindo a quantificação alinhada à aprendizagem, as estimativas analíticas sobre aptidões, dificuldades e predileção individual dos estudantes.

Essas práticas possibilitadas pela dadificação podem ditar as prioridades educacionais de maneiras profundas. Por exemplo, sabendo que o tempo gasto dentro de uma plataforma de aprendizagem e a frequência de cliques feitos na plataforma influenciariam positivamente as avaliações do engajamento dos alunos, os discentes compreensivelmente tomariam essas ações independentemente de serem ou não conducentes à aprendizagem.

Desse modo, argumentamos que a tendência tal como as outras também alinha-se a uma cultura de emponderamento pessoal, onde os indivíduos são vistos como agentes empreendedores que moldam seus próprios destinos, ecoando os ideais de grandes empresas tecnológicas a saber que tais requisitos são estratégias são corporacionais.

---

<sup>47</sup> Refere-se à crescente incorporação e uso de dados massivos (big data) nos processos educacionais. Este fenômeno envolve a coleta, análise e aplicação sistemática de dados sobre estudantes, professores e instituições para informar decisões pedagógicas, administrativas e políticas no campo educacional. Inclui práticas como aprendizagem adaptativa, análise preditiva de desempenho e personalização do ensino baseada em dados.

Ao nosso ver, as articulações discursivas que enfatizam a inovação, a acessibilidade e a aprendizagem personalizada através das tecnologias digitais constituem-se em oposição a outras formas de compreender e fazer educação. Ao apresentarem as tecnologias digitais como ferramentas “essenciais” para modernizar e preparar os alunos para uma economia digital, estes discursos estabelecem uma fronteira antagônica que deslegitima e exclui práticas educativas não mediadas digitalmente, caracterizando-as como antiquadas, ineficientes ou inadequadas para o contexto contemporâneo. Este antagonismo revela-se na própria tentativa de fixar um sentido particular de educação moderna e eficiente, que necessariamente implica na negação de outras possibilidades pedagógicas.

Outrossim, sob o vértice de um projeto hegemônico, tais iniciativas configuram uma mobilização neoliberal em busca de legitimar ações voltadas para um ingresso “promissor” no mercado de trabalho. E nesse interim, tal modelo ganha reforço visto que o meio digital posiciona diferentes direcionamentos para o mesmo fim conforme podemos observar em termos como flexibilidade e inovação.

Argumentamos que tais significantes são redefinidos no jogo político e perdem sua significação inicial, ou seja, nesse cenário a flexibilidade tem ancorado forças regulativas que tentam reduzir a dimensão da autonomia, principalmente para os docentes, enquanto a inovação representa apenas um conjunto reconfigurado de ações que já existiam previamente, como o caso das competências digitais.

Na seção “Um quadro analítico da plataformização dos sistemas educacionais” Rivas (2022), o autor propôs três níveis de dimensões para interpretar essa inserção. Em nossa perspectiva, as interpretações dos três cenários propostos na discussão em torno da Plataformização da Educação revelam diferentes articulações discursivas e demandas emergentes. Tais contextos não só ilustram diferentes modos de incorporação das tecnologias digitais nos sistemas educacionais, como também tencionam os limites da centralidade curricular e da gestão estatal no controle da educação.

Desse modo, o primeiro cenário caracteriza-se pela:

[...] "plataformização centralizada para reforçar o sistema educacional tradicional". É o caso de países asiáticos como a China e a Coreia do Sul, que possuem ampla infraestrutura tecnológica e a capacidade de controle do aparato estatal centralizado. Em associação com o setor privado, os governos podem usar a tecnologia digital e a IA para aumentar, expandir e aprofundar a capacidade instalada de seus sistemas educacionais. Tais sistemas redobram o poder de regulação do Estado por meio de plataformas digitais voltadas a melhorar a aprendizagem. (RIVAS, 2022, p.24)

Aqui, a demanda se manifesta na forma de um reforço à infraestrutura tradicional de ensino, utilizando a tecnologia digital como um meio de aprofundar a capacidade estatal. O

sistema de regulação estatal, ao promover a plataformização, responde a uma demanda por maior controle sobre a aprendizagem, estabelecendo um campo discursivo que visa legitimar essa centralização como necessária para o progresso educacional.

Acerca disso, a questão em xeque corresponde ao excesso de centralização e à naturalização da plataformização como ferramenta de controle estatal, o que atenua a diversidade de demandas educacionais. A PdE, neste caso, reforça essa hegemonia e tende a absorver as demandas por uma educação mais personalizada ou por inovação pedagógica dentro de um enquadramento que visa padronizar resultados e manter o status quo.

Sendo assim, questionamos: até que ponto esse processo pode ampliar a capacidade educacional promovendo uma ambiência digital que acolha a pluralidade de ideias e perspectivas outras em seus arranjos? Por outro lado, Laclau (2013) nos permite enxergar que as demandas quando integradas à ordem estabelecida, se posicionam ao mesmo tempo dentro e fora dela. A ordem, ao não dar conta da demanda, revela-se uma construção parcial incapaz de alcançar a coesão desejada.

É nesse sentido que ao responder nosso próprio questionamento, acionamos que o significativo privilegiado aqui interpelado aglutina em seu núcleo tais demandas de modo provisório, portanto, os sentidos elucidados não obedecem nenhum ordenamento e seguem circulando em busca de significações outras. Contudo, para se manter em fluxo contínuo, operam por meio de exclusão, o que revela sua dimensão antagônica.

A leitura viabilizada pela TD favorece identificar que os mecanismos plataformizados ao tentarem ignorar perspectivas outras acerca de currículo e formação pretendem ocultar a manifestação das diferenças na proposta do projeto que se pretende universalizar, nesse caso, uma lógica liderada pelas EdTechs que priorizam a individualização e a elevação do professor plataformizado.

No segundo cenário, observa-se que:

"plataformização descentralizada em modelos híbridos com padrões bem definidos". Aqui, é possível encontrar certo conservadorismo curricular ancorado em padrões. Sistemas pautados em testes padronizados têm uma base comum que pode ser mais facilmente plataformizada, uma vez que as plataformas são capazes de reproduzir o currículo oficial de maneira personalizada e adaptativa (ibidem, p.24).

Diante disso, observamos uma tensão entre descentralização da oferta e centralização do controle, o que abre espaço para uma variedade de práticas educacionais emergentes, mas ainda mantém o Estado e os atores do terceiro setor enquanto personas que comandam as ações educacionais não só por meio de normativas, mas também por iniciativas "gratuitas" que ganham grandes proporções.

Isto posto, ao descentralizar a oferta educacional e permitir que múltiplos provedores se infiltrem na tomada de decisões em torno da PdE, torna-se evidente o risco de que as reivindicações locais e as subjetividades docentes sejam subordinadas a uma lógica gerencial (seja do self, da sala de aula, do rendimento dos alunos nas plataformas), uma vez que estão apoiadas “pela discussão de “crise da educação”, da ineficiência dos serviços públicos e da baixa qualidade da educação” (SOARES, 2021, p.80).

Assim, concordamos com Wendy Brown (2018) ao considerarmos que a lógica plataformática nesse contexto opera enquanto um catalizador que ao priorizar seus principais interesses e minera a atuação dos Estados sacrificando sua autonomia, influenciando a tomada de decisões que deveriam partir da autoridade. Isto ocorre pela dependência cada vez maior de soluções ofertadas pelas gigantes da tecnologia, que vêm expandindo seu alcance nos sistemas educacionais.

No terceiro cenário, observamos a emergência de um "terceiro espaço"<sup>48</sup>, onde a plataformização está associada à inovação pedagógica e à criação de novos territórios de aprendizagem. Países como Estônia e Uruguai investem em propostas voltadas à transformação do processo educacional, onde plataformas e conteúdos não controlados pelo sistema educacional formal abrem novos espaços de aprendizagem.

Em alguns casos, os alunos são convidados para as plataformas por seus professores. Em outros, tornam-se aprendizes ubíquos que consomem plataformas de educação não controladas pelo sistema educacional. Não há domínio curricular nem testes padronizados no terceiro espaço: os vídeos tutoriais, os portais extracurriculares e as plataformas ensinam habilidades não escolares. Trata-se de um mercado multifacetado, uma dimensão educacional inédita que libera os limites educacionais da proximidade local. Uma das grandes questões para o futuro da educação é se o Estado deve expandir o terceiro espaço ou se seu papel é fortalecer o sistema para não desviar a atenção da aprendizagem comum. (RIVAS, 2022, p. 25)

Essa citação nos chamou atenção ao aproximar a PdE, pois trata-se do cenário onde a tendência mais se aproxima dos estudos culturais. O “terceiro-espaço” é um conceito originário das discussões de Homi Bhaba (1998). Para o autor, “a temporalidade não-sincrônica das culturas nacional e global abre um espaço cultural — um terceiro espaço — onde a negociação das diferenças incomensuráveis cria uma tensão peculiar às existências fronteiriças (p.300).”

Partindo daí, trata-se de um lugar negociado onde significados são criados e compartilhados, portanto, não se refere a um local físico específico, mas sim a um local de aprendizado e conhecimento onde as hierarquias são alteradas e as culturas dos participantes

---

<sup>48</sup> "é a zona intermediária entre o currículo formal e a aprendizagem informal, adquirida por meio de competências e aptidões provenientes do campo cultural". (ibidem. apud Potter e McDougall, 2017).

são integradas. No entanto, diante de uma lógica guiada pelas plataformas, o uso do conceito de terceiro-espço na educação pode encarnar diferentes disputas de sentidos.

Ao nosso ver, a associação do conceito a uma simples adicionalidade ao processo educacional, desconsidera de modo genérico sua dimensão política e sua capacidade de fomentar processos de resistência e transformação social. Para nós, é mister pontuar que o terceiro-lugar de acordo com Bhabha “trata-se de um lugar tradutório em que não existem sentidos originais a serem representados ou aprendidos” (MACEDO, 2017, p.549).

Desse modo, argumentamos que a noção de terceiro-espço é importante para pensar o papel da Plataformização da Educação diante de uma interpretação que desestabiliza estruturas normativas, já que oferece uma lente através da qual se podem vislumbrar novas possibilidades de produção de práticas curriculares e educacionais contextuais. Com o apoio de uma perspectiva discursiva, observamos que os diferentes sistemas de plataformização são, em si, performativos e também tradutórios, respondendo a contextos culturais, sociais, políticos e econômicos específicos que se modificam conforme essas demandas se rearticulam.

Na literatura, há muita discussão acerca do futuro quando pensamos em currículo e formação, pois as expectativas para sua construção estão conectadas às questões globais dos tempos digitalizados. Decerto, o uso expansivo das TDICs e as ambiências educacionais virtualizadas são assuntos notáveis no campo dado que abarcam um vasto leque de interesses propagado para além dos corpos organizacionais envolvidos nos sistemas educacionais.

De modo geral, a interpretação dos cenários de plataformização educacional indicado por Rivas (2022) revelou que as demandas são emergentes e sempre rearticuladas no campo discursivo. Estas por sua vez não são fixas, mas performam diferentes configurações a cada interação, dependendo dos contextos em que se manifestam. Os grupos que articulam essas demandas – sejam estes os Estados, provedores privados ou comunidades educacionais locais – se constituem a partir da própria disputa em torno das políticas educacionais.

À vista disso, a Plataformização da Educação não apenas reflete mudanças tecnológicas, mas também revela as múltiplas e complexas articulações de demandas que conformam o futuro da educação. A partir do texto interpretado, identificamos que as demandas curriculares giram em torno da adaptação dos currículos para incorporar as TDICS e a Educação Híbrida no cotidiano escolar, enquanto as demandas formativas focam no desenvolvimento de competências digitais para alunos e professores, além de inovações pedagógicas que respondam às novas realidades educacionais.

Tendo isso em vista, pensar no momento pós-pandemia também condiz com a mobilização em prol da educação escolar regular. Isto, pois, as instituições de ensino passam

por um cenário de frequentes ataques de várias frentes, podendo-se exemplificar os cortes de recursos que estão sendo sistematicamente redirecionados para longe das instituições públicas, acarretando em salas de aula superlotadas, materiais desatualizados e desvalorização da carreira docente.

Cumpramos considerar as dimensões que afetaram o currículo durante o surto pandêmico de Covid-19 ainda se encontram em curso. Nesse caso, defendemos a escola como uma instituição repensada além de seus limites físicos, que cria e recria continuamente o currículo por meio de relacionamentos e interações intersubjetivas entre seus participantes (LOPES, 2021), incluindo as mediações e traduções que ocorrem através das plataformas digitais.

Por assim ser, não buscamos negar a identidade transformadora das TDICS, muito pelo contrário, compreendemos que o modo de uso dessas por sua vez que determinam sua condição ambivalente na dicotomia bem/mal. Para o bem, pela possibilidade de alcançar um amplo público e conectar as pessoas independentemente de onde estejam e para o mal, pois o armazenamento de nossos dados e acompanhamento de nossas ações em tempo real expõem as intenções sombrias lideradas pelos grandes conglomerados.

O que contestamos é seu caráter hegemônico, depositado na incorporação de plataformas educacionais nos sistemas de ensino. Nesse sentido, as manifestações de tais inserções nas práticas pedagógicas e na ação docente ainda são escassas e merecem maior atenção, já que as promessas de inclusão e democratização de acesso diante do cenário que nos encontramos tornam-se excludentes.

### 3.1.3 – O que se têm discutido nos textos políticos acerca da Plataformização da Educação?

Proseguindo com nossa investigação, agora focalizada na investigação de tais demandas, nos amparamos nos relatórios lançados entre os anos de 2022 e 2023 pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) acerca da Plataformização na Educação, que levantou uma revisão bibliográfica robusta sobre a temática. Compreendendo que esse movimento foi importante para alavancar o debate do assunto no país, dessa forma, optamos por interpretar os três documentos lançados.

O primeiro estudo intitulado de “Educação em um cenário de plataformização e de economia dos dados: problemas e conceitos” (CGI.br, 2022a) buscou analisar os impactos da utilização e adoção de plataformas digitais no ensino e na pesquisa durante a pandemia, examinando como esses sistemas têm manejado os dados pessoais de alunos e professores, avaliando os possíveis riscos à privacidade desse público-alvo. Além disso, a investigação enfatizou os perigos envolvidos para a autonomia científica decorrentes desse cenário.

A segunda publicação “Educação em um cenário de plataformização e de economia dos dados: parcerias e assimetrias” (CGI.br, 2022b) envolveu a investigação dos acordos assimétricos entre empresas de plataformas e redes de ensino públicas no Brasil durante a pandemia de Covid-19 e a transição para a Educação Remota Emergencial. Sendo assim, a pesquisa identificou as motivações por trás da escolha de plataformas comerciais por agentes públicos e seus estilos de contratação ou desenvolvimento. A discussão também aponta a falta de diretrizes nacionais para garantir a educação como um direito em ambientes digitais e a ausência de debate sobre a regulamentação de plataformas especificamente para uso educacional.

No que tange o terceiro, “Educação em um cenário de plataformização e de economia dos dados: soberania e infraestrutura” (CGI.br, 2023) o texto discute o cenário atual de plataformização e economia de dados na educação, destacando a crescente concentração de poder nas mãos de poucas empresas de tecnologia, em contraste com as promessas iniciais de democratização da internet. Argumenta-se como essa dependência de infraestruturas externas cria vulnerabilidades econômicas e limita a inovação genuína, especialmente no setor educacional. Para enfrentar esses desafios, o texto propõe uma série de recomendações voltadas para a governança de plataformas, incluindo o foco em inovação de longo prazo, a redução da dependência de empresas externas, a priorização da segurança nacional e o incentivo a soluções locais de código aberto.

Ao recorrer à leitura desses estudos, observamos a ênfase na cultura de dadificação. As condições para o uso dos recursos digitais dispostos nas plataformas vinculadas ao campo realizam uma análise preditiva e comportamental dos usuários em questão, nesse caso, os atores da comunidade escolar. Valendo-nos de uma leitura discursiva e pós-estrutural das plataformas, observamos que as efervescências de iniciativas focalizam em oferecer treinamento, capacitação e formação continuada para os professores enquanto estratégia de regulação da ação docente.

Conforme veremos durante essa escrita, mais especificamente na seção 3.2, atores do terceiro setor e empresas tecnológicas têm apostado alto no campo – investimento de longa data que tomaram novos direcionamentos e foram acelerados em tempos pandêmicos. Desse modo, destacam-se algumas problemáticas, entre elas: a perda da experiência presencial, a intensificação do monitoramento sobre os alunos e professores, a privatização da educação e a concentração de poder nas mãos de grandes empresas de tecnologia.

Diante disso, como parte de nossos encaminhamentos interpretativos, nos propomos em identificar as demandas curriculares e demandas formativas presentes nas discussões que

atravessam os documentos selecionados. Investimos nessa leitura por compreendermos que tais arranjos são atuais e compõem o *cópus* investigativo central da pesquisa.

### 3.1.3.1 – Demandas Curriculares

Consideramos que o uso das TDICS na Educação Remota Emergencial fez parte da construção curricular das instituições de ensino brasileiras, mesmo que uma ampla parcela não tenha ocorrido de modo contextual. Ao mesmo tempo, imbuídas pela discussão levantada no documento, reconhecemos que as movimentações em torno da PdE enunciam os esforços na produção de sentidos para o currículo.

Conforme elucidado em momento anterior na seção 3.1, o primeiro estudo (CGI.br, 2022a) perpassa por pontos significativos que representam a crescente Plataformização da Educação. Faz jus afirmar de acordo com a análise que “os atores interessados politicamente colocam em campo suas concepções e tentam produzir configurações que os favoreçam” (idem, p.6), pois exemplifica que há mais elementos em pano de fundo do que simplesmente ofertar serviços educacionais.

Essas demandas estão sendo representadas pela defesa da incorporação de diversos mecanismos nas atividades escolares. É importante notar que o termo “currículo” nem sempre aparecerá explicitamente no texto político. Seguindo Oliveira et. al (2011), reconhecemos que os textos políticos só representam deveras uma política quando compreendidos como parte de uma articulação hegemônica - um discurso que tenta fixar certas interpretações.

Desse modo, a identificação desses interesses em jogo manifesta-se a partir das articulações discursivas evocadas pelo cenário em questão. Em nossa visão, o que caracteriza uma demanda como curricular é o resultado do jogo de forças entre diferentes discursos e expectativas constituídos no âmbito social. Esse entendimento, construído a partir da perspectiva discursiva que sustenta a presente escrita, nos permite interpretar e reconhecer as demandas curriculares mesmo quando não são expressamente declaradas como tal.

Dito isso, destacamos os seguintes fragmentos:

No intuito de responder o mais breve possível à **emergência das atividades remotas durante a pandemia**, redes de ensino passaram a “aceitar as condições” (COBO, 2020) dos termos impostos pelas Big Techs para poder utilizar “gratuitamente” serviços robustos de comunicação e produtividade. (CGI.br, 2022a, p.26, grifo nosso)

Além disso, alertam ainda que “a tendência de implementar TIC na educação é crítica neste desenvolvimento, especialmente porque é considerada **orientada pela indústria de TI, não pelas necessidades profissionais dos professores na educação**” (idem, p.29 apud LINDH; NOLIN, 2016, p. 660, grifo nosso).

[...] **a personalização é a exploração do estado emocional dos indivíduos**, a fim de influenciar aqueles que fornecem seus dados, muitas vezes de forma até “voluntária” (CGI.br, 2022a, p.30, grifo nosso). [...] **entidades do 3º setor têm sido financiadas em ações de cidadania digital por grandes empresas de tecnologia**, omitindo questões sobre uso de dados para finalidades de negócio. (idem, p.31-32, grifo nosso)

A intersecção entre tecnologia e educação, conforme apresentada nos excertos, revela disputas por significação nas políticas curriculares. A relação estabelecida entre instituições educacionais e Big Techs durante a pandemia não pode ser reduzida a uma simples submissão ou assimetria de poder, uma vez que os processos de significação são sempre contingentes e marcados por articulações discursivas.

As tecnologias digitais e suas plataformas participam da produção curricular não por imposição unilateral, mas através de processos de tradução, negociação e ressignificação, onde diferentes demandas se articulam e diferentes atores disputam sentidos sobre o que significa educar no contexto digital.

Sob essa perspectiva, a articulação dessas tecnologias no currículo escolar não deve ser vista apenas como uma resposta pragmática à pandemia ou à demanda por ferramentas de ensino remoto. Em vez disso, é um campo de disputa no qual certos discursos hegemônicos, principalmente os orientados pela indústria tecnológica, buscam se consolidar enquanto alternativas ou resistências são suprimidas.

No contexto de uma “cidadania sacrificial” (BROWN, 2018), podemos ver como esse processo se desenrola ao nível dos dados e da privacidade dos alunos e professores. A coleta massiva de dados e a personalização das plataformas digitais, que são promovidas como vantagens, têm implicações profundas para a subjetividade dos sujeitos educacionais, convertendo suas interações em mercadorias algorítmicas.

Além disso, com a promessa de um aprendizado sob medida, a personalização da educação revela-se um emaranhado de mecanismos de controle quando atrelada a múltiplas propostas de monitoramento, podendo-se citar desde análise preditiva de comportamento do usuário até a “implementação” de políticas educacionais, como o caso da BNCC. A coleta de dados, muitas vezes justificada pela ideia de “voluntariedade”, insere-se em um contexto mais amplo de atitudes coercitivas que limitam as opções dos indivíduos.

Este processo, que pode parecer inevitável ou mesmo benigno, revela-se como parte de uma lógica maior de capitalização das esferas da vida pública e privada. Os direitos à privacidade, reconfigurados como questões de menor importância frente à inovação tecnológica, são sacrificados em nome de uma promessa de eficiência e acessibilidade. No entanto, esse sacrifício é parte de um processo ideológico neoliberal que, ao tentar fixar sentidos

e naturalizar essa troca, esconde seu caráter político e passível de contestação enquanto apaga quanto se ganha com o uso dos dados.

O papel das ONGs e entidades do terceiro setor, financiadas pelas GAFAM, vai além da promoção de ações de cidadania digital e da dimensão econômica. Estas organizações operam como articuladoras de determinadas concepções sobre tecnologia, educação e sociedade, difundindo ideias e valores que contribuem na tentativa de fixar certos sentidos sobre o que significa ser digital, inovador ou conectado. Ao se apresentarem como benfeitoras, estas entidades não apenas estabelecem relações de dependência tecnológica, mas também participam ativamente na construção de um imaginário neoliberal.

Consideramos ainda que o discurso de inovação tecnológica encarna consigo visões específicas sobre o que significa ser educado, ser cidadão e ser produtivo em tempos de plataformização, o que exprime essa demanda curricular enquanto uma solicitação do grupo específico em questão – as GAFAM – e seus intermediários, os agentes do terceiro setor. Por sua vez, defendemos que esta emergiu como demanda no momento em que foi transformada em um pedido público, articulada com outras demandas e inscrita em um campo de disputas de sentido.

Diante de nosso aporte teórico-estratégico, podemos argumentar que as práticas hegemônicas no campo educacional são produzidas pela articulação de diferentes demandas curriculares que se equivalem discursivamente. Ao interpretarmos a inserção das tecnologias no currículo a partir de um recorte pandêmico, observamos como certas demandas se articulam em torno dos sentidos propostos pelas grandes empresas de tecnologia, que buscam participar da disputa pela significação do que constituem as necessidades educacionais.

No segundo estudo (CGI.br, 2022b), a discussão sublinha como a transformação de dados em mercadorias através da dadificação tem remodelado a sociedade por meio da articulação de múltiplas demandas: a demanda por lucro dos conglomerados tecnológicos, a demanda por dados para personalização e otimização de serviços, a demanda por inovação constante nos processos educacionais, a demanda por métricas de desempenho, entre outras.

A pesquisa ainda destaca como as plataformas, sustentadas pelo uso inteligência artificial, coletam e analisam dados dos usuários, moldando seus comportamentos e interesses para fins lucrativos, o que torna o campo da educação com seu vasto contingente de usuários um alvo estratégico para a atuação dessas empresas.

Por assim ser, defende-se a necessidade de uma Educação Digital soberana e inclusiva, que valorize a privacidade dos dados, a transparência dos algoritmos e o desenvolvimento de

tecnologias educacionais públicas. Em sintonia com a discussão, observamos a preocupação nas práticas de monitoramento individual de alunos e professores ao destacarem que:

O estudo da HRW (2002) mencionado equipara a vigilância à qual estudantes são submetidos nas escolas àquela dos adultos quando realizam compras virtuais. **Mesmo produtos comercializados por pequenas empresas para ensinar conteúdos curriculares, como matemática e línguas, coletam dados e os compartilham com Big Techs, como Google e Facebook**, além dos data brokers (empresas que comercializam dados) (CGI.br, 2022b, p.14).

Desse modo, defendemos que esse acompanhamento não se manifesta apenas como uma consequência colateral do uso dessas tecnologias, como também constitui parte do processo que orienta a produção curricular e conseqüentemente, as práticas curriculares da contemporaneidade. Nesse contexto, reconhecemos que o discurso que naturaliza o uso de dados no campo educacional aciona diferentes sentidos sobre progresso educacional e condiciona as práticas pedagógicas a partir dessa lógica.

Ao nosso ver, essa integração ao sistema hegemônico das Big Techs sinaliza os direcionamentos que ativam dispositivos de controle e inspeção disfarçados sob o significante “inovação”, que também carrega outras significações, conforme pontuado em momento anterior.

Com estudantes, famílias, educadores e gestores enfrentando todas as dificuldades inerentes à pandemia e lidando com os obstáculos do acesso ao aprendizado, **o argumento da inovação transformava-se num forte apelo para que os desafios fossem transpostos** (idem, p.25).

Nesse caso, sob as lentes discursivas, esse significante pode ser lido enquanto elo sustentado por práticas hegemônicas em torno da inevitabilidade do uso de soluções tecnológicas. Argumentamos que a inovação nesses moldes carrega uma visão técnico-instrumental ao servir como estratégia parcialmente preenchida pela ideia de monitoramento do exercício docente, o que entendemos como associados a instrumentalização da vida (ARAÚJO; LOPES, 2023).

Tal perspectiva aciona igualmente a crença da inovação seja sob a égide educacional, tecnológica ou de atualização da prática dos professores como um fim em si mesmo, um elemento inerente ao currículo que deve ser aceito sem questionamento, enquanto as dinâmicas subjacentes de coleta e comercialização de dados atuam em pano de fundo.

Outrossim, o relatório reitera que:

[...] no caso de crianças e adolescentes, o uso de dados pessoais é ainda mais preocupante, pois **permite conhecer preferências, perfis de consumo, interesses, estado de saúde e outras tantas informações** (p.32). [...]e produção de **análise preditiva sobre comportamento de alunos** categorizados a partir de características distinta (CGI.br, 2022, p.46).

Nesse sentido, o monitoramento plataformático das práticas pedagógicas incorporados nos sistemas educacionais brasileiros revela-se enquanto ferramenta do campo tecnológico que atua moldando subjetividades e restringindo agências. Esse mecanismo regulatório acende princípios normativos nos quais comportamentos e a defesa de um “conhecimento necessário, válido e útil” (SOUZA; BORGES, 2023) são observados na tentativa de controlar não só apenas o processo de formação dos alunos e professores, como também o comportamento desses atores.

Por fim, chamam a atenção de que “dizer que os dados estão protegidos não é a mesma coisa que dizer que eles não são monetizados” (CGI.br, 2022b, p.46), o que significa que ao registrarem as informações da comunidade escolar, produzem recursos e materiais a partir de uma perfilização que é vendida para as escolas. Podemos mencionar as plataformas Sintoniza Educação, SAE Digital, Plataforma Plurall da Somos Educação, entre outras mais que operam nessa arena conflituosa a partir da oferta de soluções tecnológicas oportunamente difundidas nas redes de ensino.

Já no terceiro relatório (CGI.br, 2023) ao perpassar as problemáticas previamente indicadas, o estudo enfatiza a necessidade de uma infraestrutura digital própria para a educação pública brasileira, promovendo soberania digital e tecnológica enquanto significantes que atuem na oferta democrática dessas ações.

Para tal, destacam a colaboração remota realizada na África do Sul a partir dos serviços das plataformas de código aberto. Nesse caso, elucidam que:

[...] **implantou serviços das plataformas de código aberto** Nextcloud e Collabora Online, proporcionando a seus estudantes e funcionários uma forma de acessar, partilhar e colaborar remotamente. Um ano mais tarde, a universidade migrou para a combinação Nextcloud-ONLYOFFICE (CGI.br, 2023, p.46 apud POORTVLIET, 2020, grifo nosso).

[...] a maior motivação para a integração da Nextcloud e do ONLYOFFICE foi **fornecer uma plataforma na qual os pesquisadores pudessem armazenar, trabalhar em colaboração e compartilhar dados em segurança.** [...] Todo o trabalho administrativo foi possível mediante a utilização de uma única plataforma de colaboração assíncrona (ibidem, grifo nosso).

Essa proposta visa proteger os dados da comunidade escolar e seria uma alternativa viável de navegação ao não transformar os algoritmos em quantificáveis, marca registrada em plataformas que coletam informações pessoais dos usuários, como a Google Classroom. Trata-se, portanto, de um investimento que busca deslocar o domínio das grandes corporações tecnológicas e promover uma soberania digital baseada no uso de tecnologias abertas e descentralizadas.

No Brasil, tal proposta pode ser vista na RNP<sup>49</sup>, organização fundada pelo então Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) no ano de 1989. É reconhecida por ofertar diferentes serviços à comunidade acadêmica, desde salas para videoconferência até a Comunidade Acadêmica Federada (CAFe), que conecta as bases de dados de instituições brasileiras de ensino e pesquisa.

Desse modo, o relatório defende que:

[...] a comunidade científica e tecnológica, os profissionais da educação, bem como a sociedade civil de direitos digitais dialoguem para determinarem em conjunto qual deve ser o papel da RNP nesta década (CGI.br, 2023, p.53). [...] **Caminhos que considerem a soberania digital a partir da educação precisam, ainda, contemplar a diversidade de sistemas** (idem, p.55)

Além disso, a discussão acerca dos temas soberania e infraestrutura digital são usados também pelas GAFAM, que configuram sentidos outros para esses significantes. No relatório em questão, as significações que os termos assumem colaboram com a perspectiva de que a educação deve incentivar a criação de soluções locais. Em defesa desse argumento, os redatores ilustram que a dependência tecnológica é condicionada pelas normas de conduta das plataformas proprietárias. Percebe-se que:

**Criar tendo como base uma plataforma externa que pode mudar as regras implica ao criador uma falsa liberdade, visto que ele deverá acatar as possíveis mudanças e se adaptar a elas para sobreviver;** desse modo, a livre iniciativa fica comprometida. Impossível se sentir confortável sabendo que alguém pode, a qualquer momento, clicar em um botão e desligar aspectos críticos da infraestrutura de um país (CGI.br, 2023, p.54).

Nesse ínterim, pensar o currículo em tempos plataformizados também tenciona compreender as disputas que o cercam e ganham centralidade nos discursos que circulam nas mídias digitais. Observamos que ao indicar caminhos alternativos que potencializam o uso de softwares livres nas escolas, dialoga com o rompimento de práticas curriculares controladas nas/pelas plataformas e pode promover uma construção curricular contextual e aberta.

O uso de plataformas de código aberto é representado como um caminho viável ao uso das ferramentas das Big Techs, sugerindo uma demanda curricular que visa a autonomia e a soberania digital. Em nossa perspectiva, defendemos essa manobra e a reivindicação desses significantes enquanto uma postura contra-hegemônica, que desestabiliza, cria dissensos e conflitos acerca de uma ordem social que se quer estabelecida.

Nesse caso, o currículo é, de certa forma, reconfigurado para incluir novas demandas: a promoção de uma educação que valoriza a segurança, a privacidade e a colaboração

---

<sup>49</sup> Já foi referenciada como Rede Nacional de Pesquisa, nome registrado na sua criação. Atualmente, atende apenas a sigla sinalizada.

independente de interesses corporativos, afastando-se da lógica de monitoramento e comercialização de dados discutida em outras passagens.

De igual modo enfatizamos que essa “falsa liberdade” nos é cara. As empresas e atores do terceiro setor parceiros, por meio da oferta de soluções tecnológicas para as instituições de ensino à nível global “invertem a liberdade originalmente prometida pelo neoliberalismo” (BROWN, 2018, p.7).

Dessa forma, a Plataformização da Educação pode ser vista como uma promessa, um contrato velado. Ao aceitarmos seus termos e condições sem questionamentos, permitimos o controle das práticas curriculares e a modelagem de normas de conduta projetadas para atender interesses que nem sempre correspondem as realidades das escolas.

Este processo revela uma teia de sentidos contraditórios, onde alunos e professores são levados a uma coexistência baseada em sacrifícios (BROWN, 2018). O mais notável destes é a entrega voluntária de dados pessoais, que são monitorados e utilizados para dirigir o comportamento da comunidade escolar. Particularmente nesse trabalho, compreendemos as tentativas de regulação sob a docência.

Diante desse paradoxo, argumentamos que a liberdade existe apenas na medida em que a conquista de uma liberdade total continue num horizonte não visto” (LACLAU, 2011, p.172) e por assim ser, o liberalismo está condenado a manifestar-se como esforço hegemônico nunca anunciado. Nesse sentido, a preocupação acerca de “Jeopardized academic freedom”, ou em sua tradução literal, Liberdade acadêmica ameaçada<sup>50</sup>, ganha revelo.

Tal jeopardização é “subtilmente desafiada pela restrição à imaginação acadêmica e à inovação que a liberdade implica na mídia para a investigação aplicada e mercantil” (BROWN, 2013, p. 122, tradução nossa). Essa consideração ilustra a emergência de uma lógica cada vez mais alinhada a interesses que transcendem a esfera educacional, mobilizando aspectos econômicos, culturais e políticos com o intuito de apostar todas as fichas no projeto que se quer universal – a Plataformização da Educação – representada pela normatividade que abrange sua inserção nos textos políticos.

### 3.1.3.2 – Demandas Formativas

No primeiro estudo (CGI.br, 2022a) observamos que a discussão articula demandas formativas que se cristalizam na intersecção entre os discursos da UNESCO sobre Educação

---

<sup>50</sup> Consiste na ideia de que a comunidade acadêmica enfrenta ameaças à sua autonomia na condução de pesquisas científicas.

Digital e as diretrizes do Marco Civil da Internet que “estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil e determina as diretrizes para atuação da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios em relação à matéria.” (BRASIL, 2014).

Conforme demonstrado nesse trecho:

**A visão de uma “educação digital” como direito fundamental encontra respaldo não só em documentos internacionais, como o relatório da UNESCO “Repensar a Educação” (UNESCO, 2016), mas também na legislação brasileira, desde 2014. O artigo 26 do Marco Civil da Internet (BRASIL, 2014) estabelece que o cumprimento do dever constitucional da educação inclui a capacitação, integrada a outras práticas educacionais para o uso seguro, consciente e responsável da Internet (CGL.br, 2023, p.28)**

Em sintonia com o exposto, consideramos que a centralização discursiva em torno da Educação Digital enquanto direito fundamental constitui uma demanda formativa que não apenas reflete necessidades materiais e práticas, mas também é moldada e articulada por discursos que lhe conferem significado político e social. De acordo com Laclau (2013), as demandas são elementos que quando integrados em um discurso hegemônico assumem o papel de representar uma totalidade, ou seja, transcendem seu caráter particular para serem vistas como demandas universais.

No caso da ED, o apelo por seu reconhecimento como direito reflete o desejo de inclusão em um sistema educacional transformado que se adapte às condições do universo online. Ao incluir a Educação Digital na legislação brasileira, o Marco Civil não apenas legitima uma demanda preexistente, mas também reorganiza o campo discursivo, posicionando provisoriamente esse componente como uma questão central de capacitação docente.

Diante disso, os discursos associados, sejam por meio do treinamento, curso para o uso de IA e formação continuada de professores focalizando as TDICS, refletem o investimento das BigTechs baseadas nas narrativas presentes em normativas educacionais. Argumentamos que tal movimento sintetiza a busca desses atores por um perfil de professor para as plataformas que atenda outras demandas que performam sua prática.

Não obstante, quando pensamos o “uso seguro, consciente e responsável da internet” (BRASIL, 2014), estamos lidando com categorias que, por mais aparentes que sejam suas intenções, estão sujeitas à interpretação e, portanto, à disputa. A segurança, por exemplo, pode ser entendida de maneiras diferentes: segurança de dados, segurança emocional, segurança contra a desinformação.

Contudo, ao centrar essa capacitação em noções pré-determinadas de segurança e responsabilidade, tal demanda formativa corre o risco de não explorar as múltiplas e conflitantes

possibilidades de interação com o meio digital, orientando os professores para uma compreensão mais restrita de seu papel quando pensamos em atividades nas plataformas.

No segundo documento (CGI.br 2022b), notamos na indicação que:

**[...] para 79% dos professores, a ausência de cursos específicos para uso pedagógico da tecnologia dificulta o trabalho. [...] Dessa forma, a maioria das escolas pública brasileiras foi obrigada a adotar, da noite para o dia, um conjunto de tecnologias ainda incomum a suas atividades cotidianas de ensino, sem poder refletir sobre o significado e sobre os efeitos dessa adoção.** (CGI.br, 2022b, p.11)

Tais passagens ilustram o que já havíamos comentado em momento anterior<sup>51</sup> nessa pesquisa: apesar de sim, ter ocorrido uma mobilização de ofertas de cursos, capacitação e formação continuada para o uso das tecnologias digitais, estas iniciativas não ofereceram os suportes necessários no início da pandemia para os docentes.

Isso acarretou em dois movimentos: (1) na proliferação massiva acerca do despreparo dos professores no uso das TDICS; (2) na inoperância do MEC diante de uma gestão negacionista. Percebemos que esses dois fatores operaram enquanto motores de responsabilização docente.

Desse modo, argumentamos que o significante “inovação” agora traduzido enquanto demanda formativa, em seu sentido flutuante, se acomoda nos discursos vinculados à prática docente. Vejamos a seguir:

**Não por acaso foram abertos editais que incentivavam iniciativas dos professores para a proposição de atividades inovadoras a partir do uso dos diferentes recursos midiáticos disponíveis** e de sua articulação para a composição de um planejamento de aulas e atividades híbridas capazes de despertar o interesse dos estudantes e possibilitar alguma efetividade no aprendizado, ainda que envolto pelas condições adversas do contexto pandêmico. Ainda assim, as atividades desse período não podiam ser consideradas obrigatórias: **na ausência de condições que permitissem a interação remota entre estudantes e professores para um acompanhamento mais efetivo**, o desenvolvimento dos alunos não poderia ser avaliado, visto que alguns meios, como rádio, televisão e impresso, não permitem a mesma instantaneidade dialógica que a Internet. (CGI.br, 2022b, p.25)

Tendo isso em vista, observa-se que ao mesmo tempo que exigem na atuação do professor práticas inovadoras, sua capacidade de realizar um acompanhamento que não seja distante mesmo realizado numa ambiência online e avaliar o desenvolvimento dos alunos é limitada pelas próprias condições infraestruturais que afetam tanto o corpo docente quanto seus estudantes.

Tal expectativa gera uma demanda formativa por proficiência digital que, muitas vezes, desconsidera as realidades desiguais das escolas em que os professores atuam. Pode-se

---

<sup>51</sup> página 93.

argumentar ainda que mesmo que uma instituição de ensino esteja bem equipada com dispositivos que permitam o acesso às plataformas, por sua vez, serão sempre imprevisíveis.

Não há predições de que a conexão à internet estará sempre estável e disponível para os estudantes. Igualmente, deve-se considerar que nem sempre esses sujeitos teriam em sua residência as mesmas condições de acesso viabilizadas nas ambientações escolares. Partindo para outro momento da discussão, destacamos o seguinte fragmento:

[...] a Plataforma Saber Mais, **um repositório livre com objetos digitais de aprendizagem para serem curados e disponibilizados pelos professores**; e a Plataforma Educação, que, via Moodle, **oferece cursos de formação continuada para docentes**. Outro destaque é a plataforma Applique-se (de propriedade da empresa IP.TV, não citada pela secretaria), patrocinada pela secretaria de Educação do Rio de Janeiro, **cuj a navegação é oferecida gratuitamente aos usuários** (CGL.br, 2022b, p.26)

Diante disso, observamos que ao centralizar o uso dessas plataformas na formação dos professores, destaca-se a demanda formativa que coloca a tecnologia no centro da prática docente. O discurso que emerge dessas iniciativas atribui ao professor a necessidade de domínio do uso das tecnologias digitais no seu exercício por meio da formação continuada oferecida em ambientes virtuais.

Balizadas por Oliveira e Dias (2022) observamos que tais iniciativas caracterizam os esforços em forjar um entendimento comum, visando tanto moldar quanto normatizar as propostas de formação continuada de docentes sem considerar uma construção contextual para esse currículo. Nos afastamos de projetos de formação realizados de modo a atender um público massivo, que projeta em sua construção sentidos que tendem a se organizar em torno de métricas.

Com isso, apontamos ser pertinente sublinhar que não partimos de uma discussão genérica que deslegitima qualquer construção curricular/formativa online. Muito pelo contrário, acreditamos que um processo criado sem indicar garantias ou certezas reside em qualquer ambiência. O que colocamos à prova é que essa produção de consensos é uma tentativa de regular (OLIVEIRA; DIAS, 2022, p.21) em nome de uma promessa de futuro liderado pelo meio digital.

Outrossim, nossa relação com as ofertas “gratuitas”, como no caso da Applique-se (pertencente ao grupo IP.TV), se assemelha à que estabelecemos com diversos aplicativos e plataformas digitais: utilizamos seus serviços cientes de essa gratuidade implica outras formas de valor e troca, como dados, engajamento e tempo. Estes atores são convidados a participar de plataformas educacionais através de uma lógica similar à de outros serviços digitais, onde o

gratuito representa não a ausência de custos, mas uma reconfiguração nas formas de valoração e capitalização das interações digitais.

O Jornal Extra<sup>52</sup> (2021) publicou uma reportagem acerca das preocupações dos docentes do Estado do Rio de Janeiro:

Professores estaduais e municipais temem ter seus dados pessoais vazados através dos aplicativos oficiais disponibilizados pelo Estado e pelo município do Rio para as aulas remotas. Tanto o Applique-se, quanto o Rioeduca em Casa foram desenvolvidos pela empresa IP.TV (CARDOSO, 2021, s/p).

Tendo isso em vista, pontuamos que a situação levanta questionamentos importantes sobre privacidade e segurança digital: qual é o nível de acesso que essa empresa tem aos dados? Quais são as salvaguardas contratuais e técnicas em vigor para proteger as informações? Como já visto, as instituições de ensino aceitaram as condições sem refletir nos danos futuros, num cenário apressado que privilegiou decisões imediatas.

E quando isso se refere às parcerias público-privado, o que esperar em termos de monitoramento? Nos arriscamos a responder que o movimento favorece o acompanhamento e registro dessas informações uma vez que os provedores pertencem a empresa citada, o que torna mais do que compreensível as preocupações desses profissionais.

Desse modo, o terceiro estudo (CGI.br, 2023) descreve a intensificação dos desafios e debates acerca da adoção de plataformas digitais na educação, além de abordar as implicações da ausência de regulamentação em parcerias entre sistemas educacionais e empresas tecnológicas. É nesse interim que a criação de políticas públicas que incentivem o desenvolvimento de uma infraestrutura tecnológica própria para a educação se faz urgente.

Essa medida, além de garantir a soberania digital, possibilitaria um ciclo de inovação nacional no setor educacional conforme apontado no relatório. O estudo também destaca a expansão da EaD e a consequente Plataformização da Educação como um fator que intensifica os problemas apontados.

Diante disso, segundo o relatório:

A solução proposta é **investir nas pessoas e melhorar suas condições de vida, preparando a região para uma transição digital completa e inclusiva**. A América Latina tem a oportunidade de adotar uma abordagem sustentável, feminista e localizada, promovendo a colaboração com comunidades e inovação aberta para combater ativamente a crise climática (CGI.br, 2023, p.27)

---

<sup>52</sup> Professores suspeitam que aplicativos de ensino do Estado e do município vazam dados. Disponível em: <https://extra.globo.com/economia-e-financas/servidor-publico/professores-suspeitam-que-aplicativos-de-ensino-do-estado-do-municipio-vazam-dados-24964381.html> Acesso em: 09 de out. 2024.

Tal perspectiva contribui com o conjunto de soluções locais que poderiam descentralizar o poder das plataformas modulares comerciais fechadas lideradas pelas gigantes da tecnologia, conseqüentemente, isso inclui levar em conta que:

De antemão, deve-se considerar que as instituições de educação necessitam obter **os recursos necessários para preparação de seus quadros profissionais (professores, profissionais da área técnica, equipes de apoio etc.)** (CGI.br, 2023, p.31) [...] **“o incentivo e fomento de soluções locais de código aberto, com investimento em formação, pesquisa e desenvolvimento,** além de considerar o papel das agências de fomento nacional”. (p.55)

Com o aporte teórico-estratégico da Teoria do Discurso, esta pesquisa recorre às suas chaves argumentativas para sustentar a opinião de que as tomadas de decisões em tempos plataformáticos tiveram conseqüências imediatas para o magistério, principalmente na tentativa de redefinir o papel do professor e projetar alternativas precarizadas para o trabalho docente.

A proposta de um ecossistema digital sustentável e inclusivo representa o nosso esforço em desestabilizar certezas na defesa de uma alternativa curricular emancipatória (LACLAU, 2011). Num contexto sem garantias, velhas utopias são questionadas pela abertura constitutiva que ilustra a natureza incompleta e sempre em construção de qualquer ordem social ou política.

Cumpramos ressaltar que não interpretamos esta proposta como a única articulação alternativa que disputa sentidos em torno da Plataformização da Educação. Enfatizamos que a busca por um consenso unânime é negar a arena conflituosa em que ocorre o jogo político, dessa forma, a solução apresentada no documento nos permitiu identificar como diferentes demandas se articulam antagonicamente na disputa pela significação do que constitui uma governança digital, evidenciando o caráter contingente e sempre incompleto das fixações de sentido neste campo.

Acerca disso, temos a definição clara dos dois grupos em disputa, caracterizados pelo “nós” (defensores de soluções locais) vs. eles (as Big Techs). No primeiro, há a preocupação em garantir que a transição digital atenda às necessidades específicas das regiões, protegendo os usuários contra abusos ao mesmo tempo que valoriza que esse processo seja realizado de modo inclusivo. No segundo, tendem a priorizar a liberdade de inovação, a expansão de seus negócios e a minimização de regulamentações que possam limitar suas operações.

Os interesses em jogo evidenciam os desdobramentos desse conflito. De um lado, o “nós”, priorizam as especificidades regionais. Na outra ponta, o “eles” atuam em escala global, muitas vezes desconsiderando essas particularidades ao alastrarem suas práticas hegemônicas e conseqüentemente, ampliam seu domínio.

Outro ponto importante para a compreensão dessa disputa reside na relação entre o público e o privado. Observamos que os defensores de soluções locais enfatizam a importância

de políticas que coloquem o interesse público em primeiro lugar, protegendo a sociedade de monopólios e práticas predatórias. As Big Techs, por outro lado, priorizam interesses corporativos e privados, focando em seu próprio crescimento econômico e influência.

Um exemplo que escapa de nossa discussão, mas que poderia exemplificar bem a luta entre esses dois grupos em termos de governança digital pode concentrar-se no embate<sup>53</sup> entre o Ministro do STF, Alexandre de Moraes e o dono da plataforma X (ex-Twitter), Elon Musk, que não só preside tal rede social como também é dono da Space X, uma grande corporação tecnológica.

O choque de visões consiste no descumprimento de requisitos por parte do X, disponibilizados na legislação brasileira e às deliberações do Judiciário. Contudo, o nome do Ministro recebeu maiores atenções pelo confronto já reconhecido entre eles. No outro polo, o empresário resistiu em cumprir as exigências constitucionais, alegando que tais sanções censuram a liberdade de expressão da plataforma, o que acarretou no bloqueio temporário da rede no país.

Por fim, ao retomar a discussão, deixamos o convite à leitura discursiva e pós-estrutural de um cenário movido pelo uso acentuado de plataformas digitais na esfera educacional. Dessa forma, consideramos a defesa de uma abordagem formativa que valorize soluções locais e que viabilizem a produção processual e contingente do currículo voltado para a formação dos professores nas ambiências digitais.

Além disso, mesmo que sejam narrativas provisórias que possibilitam a emergência de tais demandas, não ignoramos os desafios e as consequências já em curso desse período que continua mobilizando sentidos outros nos processos de identificações docentes.

### **3.2 A aposta na ideia de “Futuro” e suas intencionalidades para a docência**

Em sintonia com a discussão interpelada, elegemos como foco do atual escopo a identificação de discursos vinculados ao Futuro da Educação, enfatizando que as suas articulações discursivas imbricadas no processo de PdE marca esta tendência enquanto dispositivo que tenciona controlar o trabalho docente em prol do que se pretende universalizar: a tecnologia como salvadora da educação, o perfil de professor plataformizado e a comercialização de produtos educacionais e cursos de formação como parte desse “antídoto”.

---

<sup>53</sup> Para compreender os contornos desse conflito, confira: Volta do X: entenda detalhes do bloqueio até a decisão de liberação da plataforma. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/volta-do-x-relembre-detalhes-do-bloqueio-ate-a-decisao-de-liberacao-da-plataforma/> Acesso em: 09 de out. 2024.

Diante disso, encontramos nos projetos da Google: o Futuro da Educação no Brasil<sup>54</sup> uma base concisa para mediar essa discussão. Nossa escolha por focalizar a interpretação desse texto político se deu por compreendermos seu poder e capacidade de difusão<sup>55</sup> nas mídias digitais, principalmente no Brasil.

Assim, a influência dessa gigante tecnológica nos produtos educacionais e o momento favorecido para uma comercialização maior desses recursos digitais é o que traduz o consumismo pedagógico que age no pano de fundo de suas ações. Constatamos que dirigidos para a docência, tencionam efetivar seus princípios corporativos como base do processo de formação da Educação Básica e do Ensino Superior.

Esta lógica se materializa na criação de novas categorias profissionais como Inovadores, Instrutores e Coaches Certificados Google, evidenciando um processo de ressignificação da docência. Neste processo, os educadores são treinados para se tornarem especialistas certificados pela empresa, marcando um deslocamento significativo na construção discursiva do que significa ser professor, agora articulado às demandas das plataformas digitais.

Os Especialistas do Google for Education fazem parte de três comunidades com certificação: Inovadores, Instrutores e Coaches. Cada certificação reconhece a experiência, a determinação e o esforço dos educadores em todo o sistema de ensino usando ferramentas do Google para gerar um impacto positivo na educação. Juntos, os Especialistas incentivam cada estudante, educador e o futuro da educação. (GFE, 2024, s/p.)

Partimos da compreensão que tais práticas discursivas exprimem o desejo do que se intenta projetar socialmente (LOPES, 2019b), portanto, não são apenas fatores econômicos que estão em jogo. Aspectos culturais, históricos e políticos também orientam os sentidos circulantes em busca de uma significação última, essencializada e inarredável do perfil docente plataformizado.

Conforme já antecipamos, trata-se de uma proposta que é impossível, isto pois, a perspectiva discursiva da Teoria do Discurso aqui acionada se alinha com o argumento de que a impossibilidade de qualquer ação projetada para a sociedade decorre do fato de que o social não pode ser totalmente constituído como uma entidade completa e transparente em termos de representatividade, em razão de “uma situação de plena transferência e responsabilidade num meio transparente não envolveria representação alguma” (LACLAU, 2011, p.149).

---

<sup>54</sup> Em 2021,

<sup>55</sup> Para mais, consultar: Educação personalizada com tecnologia e Inteligência Artificial. Disponível em: <<https://blog.google/intl/pt-br/novidades/educacao-personalizada-com-tecnologia-e-inteligencia-artificial/>> Acesso em: 12 de out. 2024. Com novo 'Classroom', Google leva inteligência artificial para as escolas. Disponível em: <<https://exame.com/inteligencia-artificial/com-novo-classroom-google-leva-inteligencia-artificial-para-as-escolas/>>.

Desse modo, a sociedade é sempre incompleta, com um excedente inerente de significado que não pode ser inteiramente capturado ou representado por nenhuma ordem social única. Essa impossibilidade surge porque a sociedade não é uma totalidade autocontida, mas sim um local de constante contestação e rearticulação.

Qualquer ação que vise transformar a sociedade deve lidar com o fato de que as identidades e estruturas sociais são fluidas, contingentes e construídas por meio de discursos que são instáveis. Assim, a impossibilidade reside na incapacidade de fixar uma ordem ou identidade social definitiva, pois qualquer tentativa desse tipo sempre será recebida com deslocamentos e o surgimento de discursos alternativos que desafiam todo processo hegemônico (LACLAU, 2011).

Nesse sentido, as soluções tecnológicas disponibilizadas pela empresa a partir de seu pacote de ferramentas frequentemente minimizam a dimensão política por medidas que são mais fáceis de implementar, mas que não abordam as causas subjacentes dos problemas educacionais. Isso resulta em uma diminuição do debate político e da capacidade de mobilização social, uma vez que as TDICS são apresentadas como as únicas respostas viáveis.

A questão aqui posicionada não se restringe ao motim centralizador do uso de tecnologias digitais de comunicação e informação, muito pelo contrário, argumentamos que sua adoção de modo a assegurar a produção contextual curricular sem garantias e sem certezas (LOPES, 2014) é profícuo para pensarmos a inserção das TDICS de acordo com a realidade da comunidade escolar.

Com isso, o aspecto que problematizamos consiste na forma como as TDICS são agrupadas diante de lógicas deterministas, reducionistas e instrumentais na tentativa de legitimar certos discursos voltados para formação de professores. Tal mobilização ocorre em diversas camadas, privilegiando os registros uniformes pelos quais as plataformas digitais educacionais atuam e são governadas.

O Google Workspace For Education (GWFE) consiste em um conjunto de ferramentas de produtividade baseado em nuvem, reconhecido por sua capacidade de agilizar tarefas administrativas, facilitar a comunicação e aprimorar a aprendizagem colaborativa em ambientes educacionais. Inclusive, a Google Classroom teve um aumento de busca e registro de novos usuários durante o período pandêmico.

É notório que essa grande empresa tecnológica tem investido muito em seus produtos, sejam estes gratuitos ou pagos, podendo-se mencionar as iniciativas que envolvem cursos de treinamento, planos de aula, currículos, mentoria com os especialistas do Google For Education

para tornarem-se (Inovadores, Instrutores e Coaches) certificados, a partir do suporte dos denominados “champions”, uma comunidade para educadores.

O projeto “O Futuro da Educação” indica as apostas e os interesses da empresa no setor educacional. Parceria com o Canva8 realizada em 2022 se desdobrou em diferentes relatórios. O relatório local elenca seis temas que estariam mudando a Educação Brasileira, como: i) apoio ao uso seguro de mídias; ii) evolução das ferramentas de ensino; iii) rompimento do ciclo (desigualdade intergeracional); iv) combate às desigualdades tecnológicas; v) desenvolvimento de futuros talentos em tecnologia; vi) apoio ao mundo globalizado do trabalho.

Nesta seção, focamos na identificação de discursos que buscam projetar como devem ser e agir os docentes no contexto da educação centralizada em plataformas digitais e seus impulsionadores. Ao interpretar as narrativas que circulam em torno dos sentidos de professor presentes no relatório Futuro da Educação (GFE, 2022), evidenciamos as perspectivas conflitantes que moldam esse panorama em curso.

A produção discursiva capitaneada pelo relatório, fruto do jogo político em cena, situa-se em um campo contestado, revelando as tensões antagônicas entre diferentes elementos da educação e da tecnologia. Sendo assim, tais posicionamentos criam visões concorrentes que se inserem à tendência de Plataformização da Educação.

Desse modo, argumentamos que esses discursos não se tratam apenas de narrativas isoladas, como também refletem articulações mais amplas entre os significantes que estão sendo mobilizados. Em sintonia com o enfoque discursivo que incorporamos em nossa pesquisa, pontuamos que esse movimento é realizado na tentativa de fixar o significado de “professor” e controlar a atuação docente, mesmo que sejam ações sempre contingentes e abertas à disputa pela própria natureza conflituosa que os constitui.

Para avançar no desenvolvimento desta escrita, recorreremos à seguinte questão motivadora: quais discursos emergentes influenciam a formação e prática docente, refletindo os objetivos dos criadores de plataformas na construção de um perfil de professor adaptado ao ambiente digital? Ao trilhar esse percurso investigativo pontuamos que tal atitude não se trata apenas de sugerir respostas, mas de criar um espaço onde novos questionamentos possam exteriorizar-se.

Nos mesmos termos, em um primeiro momento, enfatiza-se que:

**A oportunidade de aprender em sala de aula, em casa ou em qualquer lugar nunca foi tão importante.** [...] Nossa maneira de transmitir e absorver conhecimento deve acompanhar essa evolução, tornando o aprendizado mais pessoal e acessível a todos e ajustando os critérios usados para avaliar as ferramentas de aprendizado e o progresso dos estudantes para melhor apoiar as metas de educadores, estudantes e suas famílias. (GFE, 2022, p.1, grifo nosso)

Nesse viés, o excerto ao propor uma equivalência entre tecnologia e progresso educacional desencadeia uma série de questionamentos. A promessa de um aprendizado mais “pessoal e acessível” convive com a emergência de um novo sujeito híbrido, o “professor das plataformas”. Essa figura, portadora de um potencial transformador, também carrega em si as contradições e os desafios inerentes à massificação da aprendizagem mediada pelas TDIC.

Identificamos, nesse contexto, cinco diferentes articulações discursivas que constituem e significam esse ator no processo de Plataformização da Educação:

### **1. O professor como facilitador da alfabetização midiática digital**

Conforme aumentam as preocupações com a disseminação, deliberada ou não, de desinformação, **professores e inovadores em tecnologia da educação estão ajudando na alfabetização midiática digital** de estudantes do ensino médio (GFE, 2022, p.6).[...] Reconhecendo a ameaça em potencial da desinformação, o governo federal incluiu uma orientação sobre a necessidade de “**compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética**” na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017/2018 (idem, p.8).

Somado a um contexto altamente polarizado, isso contribuiu para que a sociedade e as escolas tenham dificuldade em criar mecanismos sólidos para desenvolver o pensamento crítico dos alunos e distinguir fatos de opiniões. No Brasil, o **desenvolvimento dessas capacidades e competências em professores e estudantes é um grande desafio** (MORICONI, apud GFE, 2022, p.9).

### **2. O professor como aplicador contínuo de tecnologia**

A adoção do aprendizado remoto e o distanciamento das técnicas pedagógicas tradicionais obrigaram os professores a **desenvolver novas habilidades. Educadores querem aprender a usar novas ferramentas e metodologias com eficácia** (id, p.14). [...] Como convencer **os professores a organizar o trabalho em sala de aula de uma forma tal que não sejam eles o centro das atenções**, mas que o foco esteja no trabalho que as crianças realizam e, ao mesmo tempo, assegurar que o caos não impere e eles mantenham o controle sobre as atividades? **Os professores precisam se transformar em moderadores ou facilitadores que guiam o aprendizado dos estudantes**” (MITTERMAYER apud GFE, 2022, p.19).

### **3. O professor como agente de inclusão digital**

[...] **a inovação digital ajuda a reduzir os custos** porque elimina a necessidade de pagar por instalações físicas. A Universidade Nove de Julho (UNINOVE) integrou a plataforma Google For Education às práticas de ensino. Desse modo, mesmo **os estudantes que não têm acesso às salas de aula tradicionais podem receber educação de qualidade em casa ou em outros locais com acesso à Internet** (GFE, 2022, p.27).

Se estamos falando de desigualdade, **precisamos trabalhar com os professores**. [...] **Envolver os professores nesse processo é a melhor maneira de proceder. Depois que fecham a porta, são eles que decidem o que acontece na sala de aula. Portanto, eles precisam acreditar naquilo que estamos tentando fazer** (BUTOW apud GFE, 2022, p.27).

### **4. O professor como promotor de habilidades tecnológicas futuras**

[...] Estima-se que **haverá um déficit anual médio de 106 mil trabalhadores formados no setor de TIC** entre 2021 e 2025. [...]o governo federal instituiu o currículo do “Novo Ensino Médio”, **que agora exige que uma parte do tempo dos estudantes nas escolas seja dedicada ao aprendizado de habilidades associadas a um itinerário de carreira específico** (GFE, 2022, p.39).

Alinhados com esse cenário de mudanças na legislação federal, **especialistas reforçam a ideia de que não basta que os estudantes desenvolvam habilidades**

**digitais** antes de sair da escola, também é essencial que **educadores recebam formação complementar para terem o conhecimento para ensinar** (ibidem).

##### **5. O professor como moderador do aprendizado de idiomas em um mundo globalizado**

Os especialistas sabem que aprender um segundo idioma, principalmente o inglês, **amplia as oportunidades de trabalho dos estudantes** (GFE, 2022, p. 46). Inovadores em tecnologia de educação estão fornecendo conteúdo preciso e estimulante em idiomas estrangeiros para o aprendizado na escola e em casa. [...] **sugeriram que, além das competências em tecnologia, aprender inglês é uma habilidade importante que os estudantes precisam desenvolver antes de terminar os estudos.** (idem, p.47)

Nas passagens devidamente endereçadas, a figura docente historicamente construída e reconfigurada em diferentes contextos sociais, colide com o papel simplificado de mero agente/aplicador/facilitador/moderador/promotor depositados nos discursos supracitados, o que corresponde ao forte apelo pelo desenvolvimento de competências profissionais alinhadas as orientações da BNCC. Essa representação, produzida pelo processo articulatório entre os significantes educação e tecnologia, tendem a ocultar as nuances e contradições inerentes à prática pedagógica em busca de uma harmonização final e do sucesso – resultado que se pretende alcançar.

Em nossa discussão, partimos da premissa teórica de que todo discurso se constitui a partir de um “lugar vazio” (LACLAU, 2011), sendo este movimento específico mais um exemplo dessa impossibilidade de fechamento total dos sentidos. Assim, as articulações discursivas aqui analisadas demonstram como diferentes elementos se conectam contingencialmente para construir significados, sem que haja uma identidade fixa ou uma lógica predeterminada que garanta sua estabilidade permanente.

Dito isso, é interessante pontuar que a leitura do evento articulatório na atual leitura desse trabalho, compreende para além da adição de novas responsabilidades, uma ressignificação da ação docente, criando uma cadeia de equivalência entre elementos anteriormente distintos: a alfabetização midiática, o domínio tecnológico, a inclusão digital e o ensino de inglês mobilizados na preparação para um mercado de trabalho globalizado e a promoção de experiências interculturais que buscam visibilidade nesse texto político.

Reconhecemos que “a lógica da equivalência não dilui ou apaga a diferença existente entre as demandas em uma mesma cadeia, mas permite a vinculação delas em torno de um propósito no qual há uma convergência, ampliando o arco de alianças” (DIAS, 2009, p.90). O professor, nesse contexto, é visto enquanto um agente ativo na validação e implementação dessas propostas que representam mais do que uma simples atualização de competências profissionais.

Dessa forma, foi possível identificar diferentes abordagens nas formações discursivas presentes neste documento normativo veiculado pela Google. Estas por sua vez, ao apostarem na redefinição dos atributos do professor, visam transformar concepções específicas em universais. Este movimento ilustra a tentativa de solidificar uma cadeia de equivalência, com o objetivo de estabelecer um modelo dominante de docência, prática das plataformas.

Consideramos que a proposta central desse texto político posiciona as TDICS enquanto pilar incontestável do futuro educacional, portanto, revela-se como uma formação discursiva que deve ser desafiada. Esta visão não apenas simplifica a teia de relações construídas no ambiente escolar, como também ativa a dicotomia engendrada entre os professores atualizados e os supostamente obsoletos.

Tal associação se expressa em discursos que acionam a carência de formação adequada dos professores em tecnologias digitais, o que diretamente implica no exercício do magistério, como se esse fosse o único problema presente para o uso das TDIC nas escolas, como se as condições de trabalho e infraestrutura precária não afetassem igualmente essa relação.

A narrativa, respaldada nos moldes do despreparo, reforça uma identidade profissional alinhada à falta que circunscreve a inaptidão desses atores no relatório interpretado. Cumpre ressaltar que tal perspectiva ao postular impressões desfavoráveis ao que concerne à atuação e formação docente não se refere a um movimento novo, muito pelo contrário, trata-se de um traço estratégico partilhado ora como ponto conciliador para a promoção de reformas educacionais, ora como reforço para política educacional vigente.

Com isso, manifesta-se “a tentativa de construir consensos na intenção de influenciar a produção de propostas de formação continuada de docentes” (OLIVEIRA; DIAS, 2022, p.2), apoiados na Base Nacional Comum Curricular, a qual também interessa a promoção de competências e habilidades digitais.

Por assim ser, “os professores são instados a evidenciar seu desempenho (performance), via formação continuada e avaliação, tendo a noção de competências como avalizadora dessas práticas” (BORGES, 2015, p.95). Tal perspectiva tende a instrumentalizar a prática docente, confinando-a um executor de disposições predeterminadas em suas propostas.

Apontamos que tal discurso tenta influenciar o fluxo formativo desses profissionais enquanto promessa de caracterização do professor das plataformas, sujeito híbrido e ressignificado pelo processo de Plataformização da Educação. Nessa lógica, discursos como aprender para transmitir o uso das TDIC são percebidos “nas discussões sobre a formação de professores promovendo o caráter de adaptação do professor aos contextos de mudança da sociedade contemporânea” (DIAS, 2014, p.14).

Desta forma, ofertas como cursos de capacitação, disponibilização de materiais prontos para uso e treinamento de professores para o uso das tecnologias digitais nas e pelas plataformas aparecem como parte de um conjunto de soluções com bases tecnológicas que seriam capazes de superar esse suposto despreparo dos docentes.

Essa construção discursiva, ao responsabilizar o professor, o insere em um ciclo virtuoso de autoregulação e atualização contínua, balizado pelo comportamento empreendedor (BROWN, 2018) racionalizado pelas idealizações e normas de conduta que moldam como deve ser e o que deve fazer o corpo docente. O Google enquanto empresa, não deixou para trás os mecanismos corporativos que os preside e encontrou a oportunidade profícua para impulsionar suas ferramentas digitais a partir do investimento no campo da educação.

O que indagamos justamente é o fato dessa condição enquanto componente atribuir significações outras nas produções curriculares que são incapazes de sustentar tal objetividade para as escolas. Argumentamos que tal mobilização em prol dessas competências abarcam o potencial da empresa em ampliar sua atuação nos sistemas educacionais, sejam públicos ou privados, facilitando a entrada de corporações intermediárias para garantir a partir da elaboração de materiais e recursos pedagógicos cada vez mais espaço para cumprir a agenda empresarial para a Educação (SOARES, 2021) que promove a eficiência, produtividade e responsabilidade individual.

Além do mais, tal discurso incentiva a individualização das responsabilidades (BROWN, 2018) reforçada pela retórica do neoliberalismo que enfatiza a autonomia e liberdade individual. Diante disso, ao individualizar essa lógica não autonomiza nem liberta, mas sim tenta submeter os professores a forças econômicas e políticas mais poderosas em nome de um projeto geral (lê-se a Plataformização da Educação) associada à BNCC.

Cumpramos ressaltar que o empreendimento das considerações realizadas por intermédio de especialistas da área da educação no relatório, ao reconhecerem as problemáticas dessa esfera, apontam o planejamento estratégico orquestrado nesse texto político. Isto pois, movidas do cenário em que foram produzidas, ora por dados qualitativos, ora por revisão de literatura que atendem os interesses dessa empresa, tais problemáticas estão predestinadas à seguirem as propostas desse projeto hegemônico.

Isto posto, a discussão se aproveitou de um contexto (as disparidades encaradas no decurso da pandemia) como estratégia para posicionar o combate às desigualdades tecnológicas no centro do debate da ação docente. Ao nosso ver, o que mobiliza essa intenção é o “determinismo como sinônimo de desigualdade seja de origem social, seja de aprendizado” (GABRIEL, 2018, p.232).

O futuro enquanto projeto adiantado reforça essa narrativa que tende a ocultar que tal desigualdade tecnológica “se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas” (LOPES, 2014, p.25).

Em nossa concepção, tal discussão se alinha a imposição de métricas e a lógica empresarial, típicas do gerencialismo, que têm como corolário a precarização das condições de trabalho na Educação, em consonância com os preceitos neoliberais de redução dos gastos públicos. Nessa empreitada, são colocados em pauta a incorporação de modelos da iniciativa privada na gestão do setor público “numa proposta de ampliar o atendimento sem o correspondente aumento dos recursos” (FIGUEIREDO, 2015, p.59).

Como bem o texto pontua, ao mesmo tempo que oferece a dependência de soluções ligadas ao financiamento, também precarizam o alocamento de recursos que poderiam ser direcionados aos projetos de formação inicial e continuada dos docentes. Tendo isso em vista, a narrativa que destaca plataformas online e modelos inovadores de financiamento como panaceias para a desigualdade educacional, não apenas reflete sua condição hegemônica, mas também as reforça.

Tal retórica faz parte da lógica neoliberal, facilitando a aplicação de soluções padronizadas aos antigos problemas do campo em questão. Essa construção discursiva não apenas busca ocultar “uma integração global econômica, financeira e política profundamente complexa” (BROWN, 2018, p.53) dos tempos contemporâneos, como também limita o escopo das possíveis intervenções, privilegiando as expectativas do setor privado em detrimento de soluções mais contextualizadas para a formação pública dos professores brasileiros.

Desse modo, a discussão posiciona os docentes enquanto indivíduos carentes de uma suposta aptidão tecnológica. Ao nosso ver, tal perspectiva não apenas desconsidera o repertório de experiências já presentes na atuação dos profissionais do magistério, como também aposta na ilusória fixação de uma hierarquia onde o domínio das tecnologias se impõem enquanto condição de competência instrucional.

Nesse sentido, reativam a concepção de professor enquanto mero instrutor, um facilitador das práticas pedagógicas organizadas em torno do uso de TDICS, que rubrica sua atuação como ato performativo no sentido de alcance de resultados. Como uma de nós defendeu em trabalho anterior:

novos mecanismos de homogeneização da educação, apoiados em discursos de uma unidade e igualdade de oportunidades. Ao nosso ver, são estratégias perversas que racionalizam as práticas docentes no exercício da sua atuação profissional, subordinando o professor à execução dos comandos dados. (SOUZA; GARCIA, 2022, p.4)

Sendo assim, a correlação entre o domínio do inglês e indicadores como inovação e competitividade estariam reforçando a urgência de investir em políticas públicas e iniciativas privadas que promovam o ensino do idioma desde a infância com o objetivo de preparar os estudantes para o mercado de trabalho globalizado com ênfase nas ambiências digitais.

Observamos que tal predisposição preenche provisoriamente o que se pretende projetar no percurso de formação tanto dos estudantes como dos professores: a promoção de uma dupla responsabilização, estimando que esses sujeitos cuidem de si mesmos e do bem-estar econômico (BROWN, 2018) almejados pela Google.

O direcionamento desses atores a práticas comerciais trata-se de uma construção hegemônica que tem por intuito fixar identidades e relações escolares de forma arbitrária, recusando a natureza contingente e plural das subjetividades e se afastando da dimensão antagônica inerente à política.

Tal manobra, ao nosso ver, corresponde ao que Araújo e Lopes (2023) chamam de “instrumentalização da vida”, revelando-se uma tentativa de restringir a autonomia da comunidade escolar por intermédio de um sistema rigidamente controlado pelas tecnologias digitais.

Concordamos com Dias (2009) para argumentar que a projeção de sentidos de professor para as plataformas integra a perspectiva de “perfis profissionais como necessários para estabelecer esse novo status profissional ao magistério” (p.191). As habilidades tecnológicas e as competências digitais docentes ilustram os arranjos bifurcados em busca de tornar essa promessa realidade.

Dessa forma, os sentidos e significados sempre deslizantes em torno do papel do professor compõem o movimento da presente interpretação argumentativa. Buscamos desestabilizar sentidos aparentemente fixos que, por sua própria natureza aberta, tendem a gerar novas significações. É com esse propósito que caminhamos para a próxima seção, convencidas que os sentidos de professor para as plataformas é ao mesmo tempo o que tem constituído o perfil de professor plataformizado.

### **3.3 - As competências digitais docentes: o ir daqui até lá na formação de professores**

A competência de Cultura Digital é uma das dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular para as etapas de Ensino Fundamental e Médio. Para o documento, a sua

quinta competência é primordial para que os alunos possam compreender, utilizar e se apropriar das TDICs<sup>56</sup> de forma crítica, reflexiva e criativa em diversas situações da vida pessoal e social.

A Base incorporou enquanto princípios as referências do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) que publicou em 2018 o documento Currículo de Referência em Tecnologia e Computação (2018), contemplando o uso “ativo” das TDICs nas escolas, o que consiste que os eixos indicados nesse currículo propõem: cultura digital, tecnologia digital e pensamento computacional, que podem vir a ser subdivididas nos conceitos de letramento digital; cidadania digital; e tecnologia e sociedade. Consoante a BNCC, a competência de Cultura Digital engloba quatro habilidades específicas:

**5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva**. (BRASIL, 2018, p. 9-10)

Assim, se defende com primazia a necessidade de universalizar tal competência, visto que as tecnologias digitais estão cada vez mais presentes na vida das pessoas e têm e assumem um papel importante na formação da cidadania e na participação social. Pelo canal do Youtube “MEC CURSOS”, publicou-se o vídeo “Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar”, onde relatam que os professores vão usar esses recursos como suporte para tornar as aulas mais participativas.

Para o Movimento Pela Base Nacional Comum<sup>57</sup> (MPBNC):

Desenvolver competências digitais é fundamental para o exercício pleno da cidadania no século XXI. Trata-se de compreender os fundamentos e os impactos da tecnologia na esfera pessoal, social e profissional. [...] A formação de professores para trabalhar as competências de computação irá requerer investimento e esforço, como também o estabelecimento de parcerias externas. Além disso, serão necessários recursos didáticos adequados (MPBNC, 2022, s/p).

Em outra postagem, realizada pelo Ministério da Educação<sup>58</sup> (MEC), sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas escolas, enfatiza-se que:

O professor não precisa ser o detentor do conhecimento técnico sobre o uso das ferramentas disponíveis, mas sim o mediador que vai auxiliar os estudantes na reflexão sobre os melhores usos possíveis das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação de forma crítica e responsável. (MEC, 2018, s/p)

<sup>56</sup> A BNCC NOS CURRÍCULOS. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=appNaWPYb6o> > Acesso em: 03 de mar. 2023.

<sup>57</sup> [Análise] Aprovadas normas para computação na educação básica. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/aprovadas-normas-para-computacao-na-educacao-basica/> Acesso em: 25 de set. 2024.

<sup>58</sup> Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar: possibilidades. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-depraticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades> Acesso em: 25 de mar. 2023.

O intuito seria optar pelo uso das tecnologias de modo reflexivo e responsável, atribuindo aos docentes à tarefa de mediar e trabalhar com conceitos relacionados às redes. Em sintonia com o modelo segmentado de “competências” apresentada na BNCC, as discussões acerca da necessidade de uma Base Docente que complementasse as orientações da BNCC-Educação Básica entraram em cena.

Tal processo acarretou na construção de duas diretrizes voltadas à formação de professores, indicadas enquanto “BNC-Formação Inicial” instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e “BNC-Formação Continuada” pela Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.

Desse modo, estas por sua vez foram promulgadas seguindo o *modus operandi* característico daquela administração: ausente de diálogo público com a sociedade civil e a comunidade acadêmica. Isso marca o caráter controverso em que tais normativas foram disponibilizadas, o que gerou inquietações para os pesquisadores do campo de formação de professores e novas inclinações para os debates acerca da profissionalização docente.

Em estudos de Viza e Garcia (2020), Oliveira e Jesus (2020), Dias (2021) percebemos a preocupação em interpretar como o discurso presente nesses documentos corrobora para a construção de um arquétipo de professor como mero implementador, enquadrado cada vez mais numa condição *sine qua non* de guia para a prática (BORGES, 2019).

Desse modo, essas bases preveem as competências gerais e específicas da formação e prática profissional docente inicial e continuada, portanto, sendo ambas lidas pelas autoras enquanto políticas normativas e prescritivas que atribuem centralidade curricular (via BNCC) à regulação das práticas dos professores. Apesar de serem documentos distintos, apresentam demandas comuns, podendo-se citar a menção das mesmas competências.

As 10 competências gerais docentes previamente citadas na BNC-Formação em seu anexo4 está igualmente presente nas diretrizes para BNC-Formação Continuada, já no que concerne as competências específicas, compostas por três dimensões e defendidas em ambos os documentos, incluem também: “I – conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional” (BRASIL, 2019, p.2).

Conforme ilustra a passagem a seguir, cada uma das dimensões carrega quatro competências específicas, contabilizando 12 no total:

**1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:** I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar. (BRASIL, 2019, p.2)

Já ao que concerne as competências digitais docentes<sup>59</sup> (CDD), foram propostas as seguintes: prática pedagógica, cidadania digital e desenvolvimento profissional (CIEB, 2019), além disso, são sinalizadas como habilidades necessárias para que o exercício docente guiado pelo uso de tecnologias de informação e comunicação seja realizado de modo efetivo a partir de 12 competências digitais. Vejamos a imagem a seguir:

**Figura 2 – Competências de Professores para o uso de TICS**

COMPETÊNCIAS DE PROFESSORES PARA O USO DE TICS <sup>5</sup>				
ÁREAS	COMPETÊNCIAS			
PEDAGÓGICA	<b>PRÁTICA PEDAGÓGICA</b> Ser capaz de incorporar tecnologia às experiências de aprendizagem dos alunos e às suas estratégias de ensino.	<b>AVALIAÇÃO</b> Ser capaz de usar tecnologias digitais para acompanhar e orientar o processo de aprendizagem e avaliar o desempenho dos alunos.	<b>PERSONALIZAÇÃO</b> Ser capaz de utilizar a tecnologia para criar experiências de aprendizagem que atendam as necessidades de cada estudante.	<b>CURADORIA E CRIAÇÃO</b> Ser capaz de selecionar e criar recursos digitais que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem e gestão de sala de aula.
	<b>USO RESPONSÁVEL</b> Ser capaz de fazer e promover o uso ético e responsável da tecnologia (cyberbullying, privacidade, presença digital e implicações legais).	<b>USO SEGURO</b> Ser capaz de fazer e promover o uso seguro das tecnologias (estratégias e ferramentas de proteção de dados).	<b>USO CRÍTICO</b> Ser capaz de fazer e promover a interpretação crítica das informações disponíveis em mídias digitais.	<b>INCLUSÃO</b> Ser capaz de utilizar recursos tecnológicos para promover a inclusão e a equidade educativa.
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	<b>AUTODESENVOLVIMENTO</b> Ser capaz de usar TICS nas atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional	<b>AUTOAVALIAÇÃO</b> Ser capaz de utilizar as TIC para avaliar a sua prática docente e implementar ações para melhorias.	<b>COMPARTILHAMENTO</b> Ser capaz de usar a tecnologia para participar e promover a participação em comunidades de aprendizagem e trocas entre pares.	<b>COMUNICAÇÃO</b> Ser capaz de utilizar tecnologias para manter comunicação ativa, sistemática e eficiente com os atores da comunidade educativa.

**Fonte: (CIEB, 2019)**

O que gostaríamos de pontuar é que com a pandemia, novas competências para a docência, principalmente as digitais, foram reorganizadas em torno do uso mais abrangente das plataformas. Partindo da provocação desses efeitos, o CIEB em 2022 elencou mais três CDD

<sup>59</sup> Competências Digitais na Formação de Professores. Disponível em: <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2019/08/Apresentação-revisada-ao-CNE-Competências-Digitais-na-Formação-de-Professores-09-08-2019.pdf> Acesso em: 17 de set. 2024.

para a atuação e desenvolvimento profissional dos professores: Análise de dados; Mentalidade orientada a dados e Pensamento Computacional<sup>60</sup>.

Outra questão é que ao sinalizarmos as propostas do Centro de Inovação para a Educação Brasileira, compreendendo-as conforme ações vinculadas a BNCC, ampliamos nossa discussão acerca da promoção das competências digitais docentes, onde a normativa segue os princípios dessa associação.

Diante desse contexto, no mesmo ano, foi homologado pelo Ministério da Educação o parecer referente às Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (CNE/CEB nº 2/2022). O documento dispõe de referências para criação de currículos de redes estaduais e municipais de ensino que inserirem competências e habilidades da Ciência da Computação a serem desenvolvidas pelos alunos.

Esta adicionalidade se divide em três grandes eixos: Cultura Digital, onde promove a dinâmica uso digital; Mundo Digital, para o reconhecimento do funcionamento de tecnologias e Pensamento Computacional, que prepara os alunos para resolver problemas e criar soluções inovadoras (BRASIL, 2022).

Argumentamos que embora em um primeiro momento o MEC tenha sinalizado que os professores não precisariam ter conhecimento técnico para o desenvolvimento do uso das TDICs, se contradizem nos documentos BNC-Formação Inicial e Continuada. Na leitura dessas competências, observa-se uma certa inclinação no domínio do uso de ferramentas tecnológicas, sem propriamente considerar como esse desenvolvimento pode ser produzido contextualmente nas escolas.

Ao nosso ver, este movimento vincula-se com uma série de ações que visam separar educação e ensino, onde a atuação do professor é direcionada para uma perspectiva que instrumentaliza sua prática. Essa limitação no escopo de suas atribuições frequentemente resulta em um foco excessivo nos aspectos técnicos e práticas prescritivas, reduzindo a dimensão pedagógica ao ato de dominar competências e habilidades que assumem serem importantes para o mercado de trabalho.

Por conseguinte, diante das controvérsias e inquietações em torno das diretrizes anteriores que regiam a BNC-Formação Inicial e Continuada, o Ministério da Educação por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), publicou a Resolução CNE/CP nº 4/2024 em maio desse ano.

---

<sup>60</sup> TRÊS NOVAS COMPETÊNCIAS DIGITAIS ESSENCIAIS PARA OS PROFESSORES NOS DIAS DE HOJE. Disponível em: <https://cieb.net.br/tres-novas-competencias-digitais-essenciais-para-os-professores-nos-dias-de-hoje/> Acesso em: 17 de set. 2024.

Essa nova resolução estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica<sup>61</sup>, atualizando as normas de 2015 e 2019. Uma das principais mudanças é a definição de que os cursos de licenciatura deverão ter, no mínimo, quatro anos de duração, com carga horária total de 3.200 horas, das quais pelo menos 1.600 horas devem ser cumpridas presencialmente.

Reconhece assim, que:

**VI - o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC, possibilitando o desenvolvimento de competências digitais docente**, para o aprimoramento da prática pedagógica, e a ampliação da formação cultural dos professores e licenciandos; (BRASIL, 2024a, p.5)

**VII - a incorporação de espaços virtuais de aprendizagem para aprimoramento das práticas de ensino**, permitindo dinamicidade e interatividade para exploração de métodos inovadores de ensino que se adaptem às necessidades diversificadas dos alunos, desenvolvendo o pensamento crítico e a habilidade de navegar eficazmente no vasto universo da informação digital; (idem)

Não obstante, a onipresença das tecnologias digitais na BNCC e a capacitação docente para a utilização desses recursos ainda configura um obstáculo significativo para os sistemas educacionais brasileiros. Em resposta ao cenário em curso, o MEC desenvolveu um conjunto de iniciativas direcionadas a esta formação específica, o Saberes Digitais Docentes<sup>62</sup> (BRASIL, 2024b). Esse arsenal pedagógico abrange materiais referenciais, instrumentos de autoavaliação e um edital para o desenvolvimento de cursos focalizados na aplicação de recursos digitais por parte dos professores.

Tal referencial organiza-se em três dimensões, contendo 10 saberes docentes que pretendem instituir uso das tecnologias digitais na atuação dos professores, sendo esses: ensino e aprendizagem com uso de tecnologias digitais que abarca os saberes (prática pedagógica, análise de dados, curadoria e criação, prática inclusiva), cidadania digital, contendo (uso responsável, uso crítico e uso seguro) e desenvolvimento profissional representada por (formação continuada, uso de recursos digitais para a gestão, comunicação e colaboração) (BRASIL, 2024b).

**Professores com habilidades para utilizar tecnologias digitais** de maneira intencional e pedagógica podem explorar novas metodologias e recursos educacionais. Também possibilita uma abordagem mais dinâmica e interativa, que pode melhorar o engajamento dos alunos e facilitar a personalização do ensino. (idem, p.12).

<sup>61</sup> RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura) <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558>

<sup>62</sup> Trata-se de uma matriz referencial documento que define as habilidades digitais essenciais para professores. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/20240822MatrizSaberesDigitais.pdf> Acesso em: 16. out. 2024.

**Autorreflexão e planejamento individual:** Utilizar o Referencial de Saberes Digitais Docentes como um instrumento para identificar seus pontos fortes e necessidades de desenvolvimento. Se possível, estabelecer um plano de desenvolvimento pessoal focado nas áreas que precisam de aprimoramento.

**Integração nas Práticas Pedagógicas:** Refletir sobre os objetivos de aprendizagem do currículo da rede e planejar experiências de aprendizagem para os estudantes que incluam tecnologias digitais que possibilitem a mediação da prática pedagógica. Se possível, documentar as práticas para aprimoramento contínuo.

**Participação em Comunidades de Aprendizagem:** Utilizar o Referencial para orientar a participação em comunidades de aprendizagem on-line. Também pode ser um bom caminho envolver-se em fóruns, webinários e grupos de redes sociais educacionais para compartilhar experiências, recursos e boas práticas com outros educadores.

**Feedback e Melhoria Contínua** Utilizar o referencial para receber e fornecer feedback sobre práticas pedagógicas, incluindo a solicitação de feedback dos alunos e colegas sobre o uso de tecnologias digitais na sala de aula. Esses retornos podem ser usados para ajustar e melhorar as práticas. Além disso, participar de cursos on-line disponíveis no AVAMEC e formações oferecidas pelas secretarias de educação. (BRASIL, 2024b, p.22).

É possível perceber que a matriz organizada pela CIEB também foi usada para a composição desse documento, que conforme afirma, é um referencial para os saberes digitais docentes organizado pelo MEC. Isto posto, indica que o “Desenvolvimento de Programas de Formação Continuada”, podem recorrer ao referencial como base para o projeto de programas de formação continuada para professores, apontando as seguintes dimensões:

**Figura 3: Desenvolvimento de Programas de Formação Continuada**



**Fonte: BRASIL (2024b)**

Consideramos a partir da discussão enunciada que ao investigarmos o impacto da Cultura Digital no fomento de competências digitais docentes contemporâneas, seus efeitos nas identificações dos professores se tornaram ilustres. Essas mudanças, que não podem ser simplesmente classificadas como positivas ou negativas, têm influenciado diretamente a ação docente, seja em termos de prática em sala de aula ou de trabalho docente plataformizado.

No referencial saberes digitais docentes, torna-se visível a manobra de tentar controlar o fazer docente em sala de aula por meio de expectativas e normas voltadas para o magistério,

há, portanto, uma pressão implícita para que o professor se alinhe a esse ideal normativo. Ao nosso ver, trata-se de um ideal que pode nunca ser plenamente alcançado, uma vez que a própria lógica do social sempre implica um descompasso entre o sujeito e o ideal proposto, o que demonstra a impossibilidade desse projeto (LOPES; BORGES, 2015).

A identidade docente nesse caso é subjetivada a partir da perspectiva do professor como aquele que deve solucionar as lacunas técnicas e a falta, que consideramos estar vinculada ao significativa inovação tecnológica, enquanto ações que garantiriam o progresso, a melhoria e a qualidade da educação. Essa essencialização carrega em si a vontade de cumprir uma promessa, como se o uso das TDICs pudessem curar todos os problemas educacionais.

Não obstante, ao designarem essa missão ao professorado, também o auto-responsabilizam, auto-regulam e auto-otimizam (BROWN, 2018) a ação pedagógica desse profissional. A comparação constante com os pares e a busca por validação através do compartilhamento de “boas práticas” reforçam o jogo imaginário da identificação, em que o professor tenta se ver refletido no outro, buscando confirmar sua competência ou, paradoxalmente, expor suas falhas.

Além disso, envolve uma ideia de gerenciamento do futuro (LOPES, 2024) dos alunos, onde os professores são vistos como meros facilitadores ou preparadores desse processo pautado em uma promessa de “melhoria contínua”. Assim, carrega então um paradoxo: por mais que o professor se esforce para se adequar ao referencial, o ideal sempre se afasta no horizonte. Desse modo, ao buscar ser melhor, mais eficiente, mais tecnológico, seguindo um referencial mediado por competências, esse profissional acaba respondendo a um ideal inatingível.

As TDICs, nesse contexto, apenas participam desse circuito de promessas e faltas, oferecendo garantias que nunca podem ser plenamente cumpridas. Ser educador nesse imbrólio significa desafiar a própria normatividade que tenta subjetivar sua prática por meio de orientações e comportamentos que delineiam como deve agir o docente em sala de aula.

Partindo disso, de igual modo reconhecemos que os novos impulsionadores digitais, como a Inteligência Artificial (IA), que não se trata de uma tecnologia recente, também ganharam novos contornos e espaço campo da educação. O lançamento do Chat GPT<sup>63</sup> em 2022 levantou debates e preocupações na comunidade acadêmica, dividindo opiniões.

---

<sup>63</sup> Trata-se de um chatbot desenvolvido pela OpenAI. É um tipo de modelo de linguagem que pode ser alimentado com diferentes informações. O banco de dados está atualizado até outubro de 2023. “ChatGPT agora tem informações até outubro de 2023; conheça o novo 'cérebro' do chatbot” Disponível em: <<https://www.terra.com.br/byte/chatgpt-agora-tem-informacoes-ate-outubro-de-2023-conheca-o-novo-cerebro-do-chatbot>> Acesso em: 09 de out. 2024.

Por um lado, entusiastas apostam que o uso ético da plataforma pode ser aliado nas pesquisas dos estudantes. De outro, a ferramenta é vista como falha ao gerar pensamentos críticos, apenas reproduzindo opiniões, o que atribui uma lógica instrumental a sua utilização.

Apesar disso, não focamos em discursos contra ou a favor para a presente discussão, o que nos interessa é compreender seus impactos na docência em tão pouco tempo. Assim, argumentamos que ainda é difícil ilustrar seus efeitos como um todo, mas nos propomos em acompanhar seus desdobramentos.

Por assim ser, destacamos o guia “AI competency framework for teachers” (AI CFT) lançado pela UNESCO em 2024, como ação estratégica articulada à Agenda 2030. O documento em questão tem como objetivo principal estipular referenciais para os professores no desenvolvimento de competências relacionadas ao uso de ferramentas de inteligência artificial. O documento aponta cinco aspectos importantes de competência: mentalidade centrada em seres humanos, ética na IA, fundamentos e aplicações da IA, pedagogia da IA e o uso de IA para o desenvolvimento profissional de professores.

Vejamos a seguir:

**A mentalidade centrada em seres humanos** o aspecto define os valores e a orientação atitudinal em relação às interações entre humanos e IA que os professores precisam cultivar.

**Ética da IA** o aspecto delinea os princípios éticos essenciais, regulamentações, leis institucionais e regras éticas práticas que os professores precisam compreender, aplicar e ajudar a adaptar.

**Fundamentos e Aplicações de IA** especifica o conhecimento conceitual e as habilidades transferíveis que os professores precisam entender e aplicar na seleção, aplicação e customização criativa de ferramentas de IA para servir a ambientes de ensino e aprendizagem centrados no estudante e assistidos por IA.

**Pedagogia da IA** o aspecto propõe um conjunto de competências necessárias para uma integração intencional e eficaz da IA na pedagogia. Isso inclui a capacidade de validar e selecionar ferramentas de IA adequadas e integrá-las em estratégias pedagógicas para apoiar a preparação de cursos, ensino, aprendizagem, socialização, cuidado social e avaliação de aprendizagem.

**O uso da IA para o desenvolvimento profissional** o aspecto descreve as competências que os professores precisam desenvolver para usar a IA de forma adequada no fomento de sua aprendizagem profissional contínua, apoiando o desenvolvimento profissional colaborativo e explorando a transformação profissional. (UNESCO, 2024, p.21, grifo e tradução nossa).

O AI CFT que essas competências se desenvolvam de acordo com três níveis progressivos de proficiência. Estes níveis funcionam como medidores para avaliar o ponto de partida dos professores e delinear os próximos objetivos de aprendizagem, baseando-se nos cinco aspectos de competência mencionados.

Os três níveis de progressão são: “**Adquirir**”, que define o conjunto essencial de competências em IA que todos os professores precisam para avaliar, selecionar e utilizar ferramentas de IA de maneira adequada na educação; “**Aprofundar**”, que especifica as competências intermediárias necessárias para desenhar estratégias

pedagógicas significativas que integrem a IA; e “Criar”, que estabelece as competências avançadas exigidas para a configuração criativa de sistemas de IA e o uso inovador da IA na educação. (Idem, p.22, grifo e tradução nossa).

A interseção entre essas progressões e os cinco aspectos de competência resulta na definição de quinze blocos definidos pelo texto normativo, concentrados em: competências dos professores, objetivos curriculares, objetivos de aprendizagem e atividades contextuais. Nesse caso, formam um quadro referencial à nível global nas quais os docentes precisam estar preparados para fazer uso adequado da IA nas salas de aula.

A análise das articulações discursivas presentes no documento revela como opera a lógica da equivalência ao estabelecer cadeias entre diferentes demandas relacionadas às competências dos professores para o uso da IA. Essa articulação equivalencial se constitui em relação ao que ela exclui, sublinhando como o documento retoma e ressignifica elementos já presentes em outros momentos do discurso da UNESCO sobre competências digitais, agora em um novo contexto articulatório.

Não obstante, as AI CFT apresentada como um deslocamento que desestabiliza as práticas educacionais existentes, e o discurso tenta construir um novo "mito" de competência docente que responda a este deslocamento. Notavelmente, o texto apresenta uma forte normatividade ao definir o que os professores precisam saber fazer.

Desse modo, identificamos articulações discursivas específicas que se constituem no campo da formação de professores. Essas articulações também se fazem presentes nos textos-políticos analisados, indicando como determinados elementos são ressignificados e rearticulados em diferentes contextos, neste caso, em relação ao uso da IA. Tal processo realça o caráter contingente dessas articulações e como elas são constantemente reconfiguradas em diferentes espaços de disputas por significação.

Elucidamos os sentidos que se referem as competências e os saberes digitais docentes enquanto baseados em apostas da profissionalização desses atores. Para tal, disfarçam-se harmonicamente o que seria urgente para então firmar suas verdadeiras intencionalidades dispersando modelos de padronização a partir dos comandos delegados.

Nos afastamos de um modelo curricular pautado em competências, visto que a valorização de habilidades técnicas e específicas, muitas vezes fragmentadas e descontextualizadas, acionam à responsabilização da docência pelo não êxito dessas políticas e favorecem lógicas técnico-instrumentais e práticas prescritivas, visando de conferir perfis profissionais aos professores, vistos enquanto “necessários para estabelecer esse novo status profissional ao magistério” (DIAS, 2009, p.191).

Diante disso, destacamos que a intensificação desse processo chama a atenção para novos mecanismos que racionalizam a prática docente (SOUZA; GARCIA, 2022). Observamos de igual modo, a sobrecarga das funções do professor, que são impostas por um sistema que exige cada vez mais deles para cumprir requisitos a partir da individualização, resquícios da racionalidade neoliberal (BROWN, 2019).

Além disso, a mudança tecnológica pavimentada pelo uso centralizado das plataformas digitais durante o período pandêmico não significa apenas a inserção das TDICS nas salas de aula, mas também implica nas disputas acerca de significar um perfil profissional para o professor nos meios digitais.

Trata-se não apenas de instigar a reinvenção das práticas pedagógicas, mas também de postular normas de conduta para a atuação docente, implicando que o professor deve saber-fazer e aprender mediante a produção de guias instrucionais que incentivam a aplicação de tais princípios na prática. O surplus de sentidos nos significados alimenta uma constante produção de novas interpretações, impedindo que o discurso se fixe em um único ponto.

Ou seja, estamos diante de um movimento de estabilização e instabilização de sentidos do que se pretende projetar enquanto futuro profissional do professor. Este por sua vez, deve dominar o uso de TDICS para cumprir as exigências do “professor digital”, precisa adquirir habilidades acerca das disposições do uso de IA na educação e conseqüentemente, exige qualificação para atuar nas plataformas.

Dessa forma, tais sentidos depositados nesses discursos buscam se validar através da ideia de um futuro antecipado, que vai garantir aos licenciandos uma entrada imediata no mercado de trabalho ou que vai providenciar na formação continuada melhores posições na carreira. Diante dessa perspectiva apenas os avanços tecnológicos seriam capazes de corresponder essa expectativa.

A atribuição de competências digitais em projetos ou processos formativos dos professores se trata de uma ação aqui compreendida enquanto o “que almeja o controle da prática docente com a promessa da evidência científica” (BORGES; JESUS, 2020, p. 48). Com isso, se apoiam em textos políticos-normativos globais de agências multilaterais e iniciativas do terceiro setor que expõem resultados sempre favoráveis, incluindo que os desafios no uso das TDICS e da atuação dos professores nas plataformas educacionais seria pela falta de qualificação necessária para pôr à frente tais competências.

No entanto, a análise apresenta que diferentes desafios emergem em contextos específicos, como se observa em casos de: escassez de recursos para investimentos em projetos de formação em determinadas redes públicas de ensino, problemas de infraestrutura e

conectividade que afetam algumas escolas e domicílios, e certas iniciativas privadas que buscam articular princípios empresariais ao campo educacional.

Em suma, a circulação incessante desses sentidos, mesmo quando não são explícitos e que recorrentemente ganhem outros contornos é o que atualmente tem constituído a ideia de professor plataformizado. À vista disso, para ser um profissional das plataformas nesse cenário vigente de transformações globais, atribuem ao magistério não apenas o uso de ferramentas digitais como também a de novos impulsionadores digitais, como no caso da IA.

Postulamos que ao compreender o corte antagônico que atravessa esse momento articulatório através da dispersão de diferentes articulações discursivas, reconhecemos que esse movimento envolve a reconfiguração das relações entre diferentes atores (docentes, gestores, comunidades disciplinares, interesses comerciais) implicando a tendência da Plataformização da Educação enquanto aglutinadora de nós discursivos que tentam uma fixação mítica (LACLAU; MOUFFE, 2015) dos significados, envolvendo atos de identificações para a docência em torno de um perfil profissional alinhado ao cerco das plataformas.

No caso específico da Plataformização da Educação, quando nos referimos a “nós discursivos”, estamos indicando aqueles significantes que conseguem reunir diferentes elementos em torno de si, estabelecendo uma rede de significações que tenta estruturar o campo educacional. Por exemplo, termos como “inovação” ou “personalização da aprendizagem” podem operar como nós discursivos ao articularem diferentes demandas e práticas por meio da lógica das plataformas.

É importante ressaltar que estes nós, assim como os pontos nodais, nunca conseguem uma fixação total de sentido - eles são sempre contingentes e sujeitos a deslocamentos. Sua função é estabelecer pontos de ancoragem temporários que permitem certas articulações discursivas, mesmo que estas sejam sempre passíveis de resignificação.

### 3.3.1 – Os nós discursivos constituindo o *professor plataformizado*

Trabalhar com a tendência da PdE no presente estudo nos possibilitou realizar a leitura deste significante privilegiado enquanto produção discursiva, que organiza uma cadeia de significantes ao seu redor. Desse modo, diferente do conceito de significante vazio, que carece de um repertório de sentidos que os esvazie, o ponto nodal serve para articular diferentes demandas e significados de modo a construir uma identidade discursiva sempre provisória e nunca totalmente preenchida.

A partir da nossa investigação, identificamos que a Plataformização da Educação não opera como um significante vazio - que seria um significante sem significado específico, capaz

de representar uma universalidade impossível - mas sim como uma chave argumentativa privilegiada que mantém um conteúdo particular identificável. Isto porque, diferentemente do significante vazio que tem seu conteúdo esvaziado para poder articular demandas heterogêneas, a PdE preserva um núcleo de significação específico relacionado à centralidade das plataformas digitais nos processos educativos.

Esta particularidade não impede que ela atraia e organize múltiplos significados em torno de si se articulam precisamente em função desse conteúdo particular que a caracteriza como um elemento central na formação discursiva interpretada.

Em outras palavras, a Plataformização da Educação ao operar como ponto nodal, carrega um núcleo particular de significação que, embora parcial e contingente, organiza um campo específico de sentidos em disputa. Diferentemente de uma estrutura neutra ou esvaziada, ela funciona como um centro articulador que estabelece conexões entre diferentes elementos discursivos, sempre mantendo sua especificidade relacionada às plataformas digitais. Esta articulação, sendo constitutivamente incompleta, permite que novas práticas hegemônicas sejam incorporadas e ressignificadas, mas sempre em relação a esse núcleo particular que caracteriza a PdE.

A prática de articulação portanto, consiste na construção de pontos nodais que fixam sentido parcialmente; e o caráter parcial dessa fixação advém da abertura do social, resultante, por sua vez, do constante transbordamento de todo discurso pela infinitude do campo da discursividade ( LACLAU; MOUFFE, 2015, p.188 ).

Partindo daí, visamos por meio dos discursos das competências digitais docentes observar como essa movimentação tem sido conduzida em diferentes plataformas. A identificação das demandas curriculares e formativas em curso nesse cenário também nos possibilitou realizar uma organização provisória dos nós discursivos em questão. A ideia de professor plataformizado também integra a esquematização, por compreendermos que este têm sido projetado a partir das discussões acerca do seu papel.

**Figura 4: Os nós discursivos aglutinados no significante “Plataformização da Educação”**



### Elaboração da autora

Com isso, sinalizamos os seguintes fragmentos a seguir dispostos em diferentes plataformas:

#### **PLATAFORMA CONECTANDO SABERES – “O EDUCADOR DO FUTURO: UM OLHAR PARA O FUTURO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E GESTORES ESCOLARES EM 11 PAÍSES**

O domínio de novas tecnologias para o profissional da educação do futuro é muito mais do que manusear equipamentos e logar em e-mails... Isso inclui tanto utilizar novos instrumentos de comunicação, quanto novas plataformas e softwares para melhorar sua prática. Ou seja, **o profissional da educação do futuro deve dominar as tecnologias para se estar apto a trabalhar com ensino híbrido, realidade virtual e até plataformas gamificadas, que tornam o ensino mais dinâmico e atrativo para jovens que são nativos digitais.** (2021, p.11)

#### **PLATAFORMA SINCRONIZA EDUCAÇÃO:**

**Diferenciação Pedagógica:** práticas para garantir que todos aprendam. O curso tem como objetivo **capacitar professores e formadores para lidarem com a heterogeneidade na sala de aula, fornecendo aos docentes subsídios práticos e propondo a eles a aplicação de estratégias e rotinas para a tomada de decisão ágil e contínua, que busca garantir uma aprendizagem efetiva de todos os estudantes.** (PSE, 2024, s/p).

#### **GUIA EDUTEC**

**AUTOAVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DIGITAIS DE PROFESSORES(AS).** É uma ferramenta online e gratuita que possibilita aos (às) docentes da educação **básica identificarem suas competências digitais para que possam se desenvolver profissionalmente...** O resultado da Autoavaliação é expresso em uma devolutiva que mostra o perfil do(a) docente em cinco níveis de desenvolvimento, em cada área e em cada competência. (CIEB, 2024, s/p)

#### **PEARSON –HIGH EDUCATION**

##### **COMPETÊNCIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DE DOCENTES**

Na MyTeacherXP é possível encontrar mais de 20 cursos que **capacitam os docentes para se reposicionar no mercado junto às competências digitais.** Os temas abrangem a introdução ao uso da tecnologia, aprendizagem significativa, feedbacks, games, metodologias ativas e muitos outros. (PEARSON, 2024, s/p).

À vista do exposto, observamos que a preocupação disposta nas plataformas indicadas dão ênfase a formação continuada dos professores, ignorando a formação inicial dos docentes. Encaixados no discurso de inovação pedagógica, apontamentos para o que deve saber fazer o educador do futuro, a diferenciação pedagógica como caminho para a personalização do ensino, e a autoavaliação das competências digitais docentes por nivelamento de aptidão revelam as inúmeras tentativas que tentam moldar o perfil do professor plataformizado a partir da Cultura Digital.

Para além da inserção das TDICS nas salas de aula com o apoio do magistério cumprindo o papel de facilitadores engendrados nessa narrativa, o exercício da docência agora carrega o apelo em formar/preparar/treinar/qualificar o sujeito das plataformas, aquele que implementa as orientações tecnológicas que as normativas delineiam por meio de guias para

prática, cursos de capacitação, venda de produtos e soluções para gestores escolares, entre outros mais.

A crise sanitária e o isolamento social provocado pela COVID-19 não apenas criaram um contexto para novas narrativas, mas reconfiguraram os próprios discursos que tentam estruturar uma compreensão universal da realidade social. Nesse sentido, os impulsionadores digitais emergem como espaços de ressignificação e disputa hegemônica, onde diferentes sentidos são articulados e contestados.

O significante “inovação pedagógica”, apesar de suas reinscrições, já figura faz tempo no discurso globalizado, o mesmo para as TDICS – sob a acunha de TIC – com objetivo de universalizar diferentes “tentativas de controle e fixação de uma determinada identidade docente” (FARIAS, 2019, p.88).

Ao interpretarmos as discussões em cena, argumentamos que as identidades dos sujeitos sociais são constituídas de modo relacional. O que implica que a essencialização do perfil do professor plataformizado, determinado como educador de um futuro antecipado será sempre uma unidade arruinada, inatingível, provisória e precária, visto que é “através da prescrição de identidades pré-estabelecidas ou que sinalizam uma identidade (emancipada, esclarecida, educada)” (CRAVEIRO, 2014, p.25), que as prescrições falham.

Tal como nos convida a pensar Laclau (2011), a identidade docente é composta através *de atos de identificação*, isto pois, “se preciso me identificar com alguma coisa, é porque, para começar, não tenho uma identidade plena” (ibidem, p.140), por assim ser, a identidade é constituída pela relação com o outro, o que simboliza o corte antagônico que a atravessa.

Nessa discussão, o antagonismo se apresenta numa condição nós (professores) vs. eles (plataformizadores) indicando o caráter contingente e o consenso conflituoso que rege essa relação. Tomamos como empréstimo o cenário de resistência de um vasto grupo de professores no Estado do Paraná<sup>64</sup>, que lutam contra a Plataformização da Educação.

Ao nosso ver isso que desestabiliza os determinismos que cercam a projeção de uma identidade pronta para uso desenvolvida para atender uma lógica de gerenciamento: o sucesso ou fracasso dessas ações são despojadas na mão do magistério, onde sentidos de autoresponsabilização, autoregulação são reforçados na busca de perpetuar o docente enquanto um empreendedor de si mesmo (BROWN, 2019).

---

<sup>64</sup> “Não é educação, é um grande negócio”: no principal evento de Internet do Brasil, APP denuncia a plataformização das escolas do Paraná. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/nao-e-educacao-e-um-grande-negocio-no-principal-evento-de-internet-do-brasil-app-denuncia-a-plataformizacao-das-escolas-do-parana/> Acesso em: 20. set. 2024.

De igual modo, compreendemos que tal projeto forja “a formação de subjetividades ajustadas socialmente e voltadas para uma sociedade harmônica, sem antagonismos e sem conflitos” (LOPES, 2024, p.10) que visam ignorar que o conflito e o antagonismo são elementos inerentes e inextirpáveis das relações sociais e políticas. Tentar eliminá-los completamente é ilusório.

Em síntese, compartilhamos que a compreensão do ponto nodal discursivo (lê-se Plataformização da Educação) possibilitou a identificação de uma gama de nós subjacentes que resultaram em diferentes formações discursivas, fruto do processo articulatório entre elas. Tal interpretação também nos levou a considerar como o suposto “perfil” de professor plataformizado vem sendo projetado nas propostas curriculares para a formação inicial e continuada da formação de professores, o que implica diretamente na ação docente, seja por meio da prática ou do trabalho por meio das plataformas.

Isso tenciona implicações outras para o professorado, conforme destacado anteriormente (intensificação no trabalho; burnout e até mesmo o controle sobre a sua prática via acompanhamento de observatórios de monitoramento), em nome de corresponder as impressões do futuro.

A parceria entre os Governos Estaduais e Municipais, atores do terceiro setor e as BigTechs estão cada vez mais posicionando os docentes enquanto agentes do sacrifício, direcionados em performarem no seu exercício ações que formalizem o bem-estar e a garantia de um fluxo harmonioso regido pelas competências digitais docentes dispersadas pela Base Nacional Comum Curricular.

O campo das políticas curriculares para formação docente é marcado por articulações discursivas e negociações entre diferentes atores e demandas. Embora haja uma tendência à padronização e à definição de perfis profissionais baseados em competências e desempenho, escapamos desses determinismos ao considerarmos a relação contingente que constituem as diferentes identidades docentes.

Concordamos com Dias (2014) que a busca por um modelo único de “bom professor” é dirigida em conformidade com postulações performativas e de responsabilização. Esse processo resulta em uma padronização que tenciona limitar o espaço de contestação e a autonomia docente.

A proposta de pensar na Plataformização da Educação a partir de um terceiro-espço, pode ser compreendido enquanto lócus de negociação e ressignificação das políticas e práticas docentes. Nele, as dicotomias entre o global e o local, o prescrito e o vivido, o individual e o

coletivo são desestabilizadas, abrindo caminho para novas articulações discursivas, atos de identificação e possibilidades de agência.

Advogamos por aberturas outras para pensar a prática docente sem corroborar com possíveis certezas e garantias em nome do futuro. De igual modo, assumimos o compromisso de observar nesta seção como a normatividade curricular performa a atuação do profissional docente por meio de competências digitais ao mesmo tempo que molda o perfil que se pretende formar: o de professor plataformizado.

Por sua vez, mesmo que tal normatividade sustente seu caráter performativo, a ruptura com a lógica regulatória, consequência deste processo de resignificação, manifesta-se como uma forma de resistir às práticas hegemônicas que buscam delimitar e controlar o exercício do magistério alinhado aos pressupostos de domínio de competências digitais docentes e habilidades tecnológicas.

## CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Podemos inferir, de acordo com a presente discussão, que o apoio do nosso referencial teórico-estratégico - a Teoria do Discurso, vinculado as leituras do campo do currículo e da docência, balizou diferentes interpretações acerca da temática que elegemos enquanto central em nossa investigação: a Plataformização da Educação (PdE).

Desse modo, nos afastamos de significados concretos, uniformes e totalizantes, incorporados em discursos hegemônicos, promovidos, produzidos e sendo igualmente representados no jogo político que os instituiu. Assim, nos dedicamos em observar de que forma as plataformas digitais e os textos políticos (não necessariamente normativos) estão projetando novas identidades docentes incorporadas aos currículos de formação inicial e continuada, visando a promoção do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

Tendo isso em vista, a pesquisa destacou que a PdE, mesmo sem uma nomeação atribuída previamente, já existia. Reconhecemos assim que esta por sua vez, foi reconfigurada no período pandêmico, tornando-se capital nos discursos políticos e apresentando-se como um projeto hegemônico, impulsionado pela racionalidade neoliberal.

Com isso, foi possível identificar as disputas por significação e os sentidos emergentes que permeiam a atual tendência que se pretende universalizar. Ao longo deste estudo, buscamos compreender as articulações discursivas que moldam as políticas curriculares para a formação de professores e as práticas docentes, em um contexto marcado pela crescente inserção de tecnologias digitais no campo educacional.

A influência das grandes empresas de tecnologia, as GAFAM (Google, Amazon, Facebook, Apple e Microsoft), especialmente do Google, foi notória, tanto pela disseminação de seus produtos educacionais quanto pelos discursos que permeiam suas plataformas, os quais reforçam a ideia de que a educação deve ser cada vez mais via plataformas para preparar o futuro dos jovens para o mercado de trabalho digital.

Um dos achados significativos desta investigação foi a identificação de como as competências digitais docentes estão sendo significadas por diferentes discursos. Observou-se uma tendência à instrumentalização dessas competências, reduzindo-as a um conjunto de habilidades técnicas e operacionais. Esta abordagem instrumental interfere no exercício docente, ao mesmo tempo em que posiciona o professor como único responsável pelo êxito ou insucesso das novas práticas.

É importante elucidar que, de acordo com a perspectiva discursiva que nos amparamos, a proposta de formação docente implícita nos discursos interpretados se apresenta como uma impossibilidade. Isso porque a tentativa de fixar uma identidade docente plena e estável,

completamente alinhada às demandas da PdE, das GAFAM e da própria BNCC colide com a natureza contingente e imprevisível do social.

A impossibilidade apontada não se refere a uma incapacidade prática de implementar tais propostas, mas à impossibilidade ontológica de se alcançar um fechamento total de sentido, uma identidade docente plenamente realizada e sem fissuras. Esta impossibilidade, longe de ser um obstáculo, abre caminho para a constante reinvenção das práticas docentes e para a emergência de novos sentidos e possibilidades no campo educacional.

Desse modo, reconhecer a impossibilidade de uma formação docente totalmente determinada pelas lógicas da plataformização nos convida a pensar em formas mais abertas e democráticas acerca do papel do professor na escola e nas plataformas, não tratando esse assunto como algo inevitável ou horrorífico. O que tentamos indicar é o investimento que tem sido feito e alavancado em uma perspectiva que não só molda como prescreve a atuação dos professores nesses ambientes.

Os resultados encontrados a partir da revisão de literatura e interpretação do material empírico permitiram-nos atravessar os contornos da Plataformização da Educação, marcado por disputas discursivas e pela circulação constante de sentidos em busca de significação. Igualmente, foi esse movimento que nos possibilitou identificar essa tendência enquanto significante privilegiado, um ponto nodal que aglutina sentidos outros, os “nós discursivos” em torno de si.

Sendo assim, em um primeiro momento, nosso empreendimento interpretativo identificou/desvelou que os discursos em torno da PdE têm buscado ressignificar o currículo, alinhando-o a uma lógica instrumental e tecnicista, típica das políticas neoliberais. Essa ressignificação se dá por meio de articulações discursivas que enfatizam a necessidade de “inovação pedagógica” e “domínio tecnológico” enquanto sinônimos de progresso e melhorias, frequentemente associando esses conceitos ao uso intensivo das TDICS.

Argumentamos que essas disputas discursivas não devem ser reduzidas apenas aos conteúdos que desejam validar ou a instituição de novas abordagens pedagógicas, pois para além disso, refletem lutas mais amplas pela significação do que é educação, qual o papel da escola e, principalmente, quem é o professor, como deve agir e o que deve saber fazer nesse novo contexto.

Cumprе salientar que por mais que as plataformas educacionais, os ambientes virtuais de aprendizagem, a própria Educação a Distância e as tutoriais on-line já existissem, o novo arranjo favorecido pela Plataformização da Educação ganhou outra tonalidade, principalmente pelo investimento articulado de atores do terceiro setor e das Big Techs visando estabelecer um

novo rumo educacional a partir da premissa que se instaurou pela dependência unânime dos serviços das plataformas digitais durante a pandemia de Covid-19.

Com esta aproximação, a pesquisa apresentou a partir dos textos políticos analisados, a articulação de uma série de demandas curriculares e formativas diante do nosso recorte temática. Enfatizamos, igualmente, que nem sempre estas se farão explícitas para o leitor. O que possibilitou encontrá-las foi justamente nosso enfoque discursivo.

Entre as principais demandas curriculares identificadas, destacaram-se: o repasse e venda de dados da comunidade escolar que deveriam ser confidenciais, as que visam capacitar para profissionalizar, a personalização como exploração do estado emocional dos indivíduos e a inovação como reinvenção da prática pedagógica. No que concerne as demandas formativas presentes nos documentos, focalizamos as seguintes representações: a capacitação docente vinculada a Educação Digital, o domínio no uso das TDICs, os editais de iniciativas inovadoras para os professores, e os recursos necessários para preparar os professores para as exigências das ambiências digitais.

Percebemos que este alinhamento apresenta riscos para a liberdade acadêmica, o que traduzimos aqui como a limitação da autonomia do corpo docente. Entre eles, também destacamos a inclinação para projetos, cursos de capacitação, treinamentos, entre outros, que visam modular a formação docente baseado em consensos ilusórios, rejeitando o caráter conflituoso de qualquer prática social.

Consequentemente, essa manobra atribui práticas prescritivas para a atuação do professorado. Sendo assim, problematizamos a idealização de moldes como modo de regulação do exercício docente. Do nosso ponto de vista, a própria ideia de liberdade registrada nas articulações discursivas em prol da PdE subvertem a autonomia acionada por suas próprias normas de conduta.

Concluimos que essas demandas, articuladas discursivamente, projetam um novo perfil docente: o “professor plataformizado”. Este perfil é caracterizado como um profissional altamente adaptável, tecnicamente competente e constantemente atualizado em relação às inovações tecnológicas. Contudo, observamos que essa projeção muitas vezes propõe práticas prescritivas, reduzindo o papel do professor a um executor de tarefas predeterminadas pelas plataformas.

Por sua vez, também enfatizamos que a investigação destacou que as articulações discursivas em prol do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação são mobilizadas por ações normativas e interesses distintos de diferentes grupos, guiando-se por uma lógica equivalencial na tentativa de legitimar suas intenções.

Prova disso está representada no relatório da Google For Education, que se dispôs a indicar as tendências para o futuro da educação. Dessa forma, ilustrou-se uma forte inclinação de naturalização do uso das TDICs no ambiente educacional no sentido de alinhá-las como soluções inequívocas para os desafios enfrentados no campo.

Observamos, de igual modo, os sentidos de professor dispostos no documento, ao fortalecer uma visão simplificada do trabalho docente e suas funções, sendo descrito como mero agente/aplicador/facilitador/moderador/promotor que vai contribuir para a materialização dos pressupostos normativos que se pretende universalizar.

É notório que a atuação docente nesses termos incorporaria os ideais de formar/preparar/treinar/qualificar o sujeito das plataformas, se materializando naquele profissional que implementa e realiza as orientações tecnológicas nas salas de aula.

Essas articulações frequentemente se apoiam em discursos de modernização, eficiência e inovação, alinhados a uma racionalidade neoliberal que busca transpor lógicas de mercado para o presente campo. Percebemos que tais discursos tendem a simplificar a teia de relações constituídas no espaço escolar em detrimento da inserção das plataformas digitais na rotina dos alunos e professores.

Dito isto, embora as TDICs ofereçam múltiplas possibilidades para pensar a escola, o currículo e a ação docente, estas por sua vez não estão sendo valorizadas pelo que constatamos nas leituras realizadas. Isto pois, a sua instrumentalização se torna nítida nas narrativas circulantes nas mídias digitais, que seguem o fluxo engendrado das premissas hegemônicas dispostas no processo de Plataformização da Educação. Defendemos, nesse sentido, a necessidade de pensar o uso dessas tecnologias de forma contextual e relacional, de modo que viabilizem uma construção curricular que não esteja pautada na idealização que se pretende uma e imutável para o currículo.

Dessa forma, a análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos documentos relacionados (BNC-Formação Inicial e BNC-Formação Continuada) revelou como este marco normativo tem sido um veículo importante para a promoção e difusão de competências digitais na formação e prática docente.

Identificamos que a BNCC, ao estabelecer competências e habilidades relacionadas ao uso de tecnologias digitais, não apenas orienta o currículo da educação básica, mas também busca influenciar, significativamente, os programas de formação de professores. Observamos uma tendência de alinhamento entre as competências digitais preconizadas pela BNCC e as demandas articuladas pelos discursos da Plataformização da Educação.

Ao interpretar as arestas nas competências digitais para docência, a pesquisa destacou como estas se alinham com o modelo instrumental vigente na racionalidade neoliberal. A ênfase na adaptabilidade, na flexibilidade e na constante atualização tecnológica dos docentes revela-se como uma manifestação dessa lógica, que permeia o campo educacional, transformando o professor em um “empreendedor de si”, constantemente instado a se aperfeiçoar e a se adequar às demandas do mercado educacional digital.

A leitura pós-estrutural e pós-fundacional adotada nesta pesquisa nos permitiu identificar as operações discursivas que buscam naturalizar certas concepções de currículo e docência, apresentando-as como verdades inquestionáveis. Ao fazer isso, pudemos identificar os pontos de contingência e indeterminação presentes nesses discursos, abrindo espaço para pensar outras possibilidades de articulação entre eles.

Nesse sentido, esta dissertação despertou contribuições significativas para o campo da educação, particularmente no que tange às políticas curriculares e à formação docente, uma vez que investiu para uma compreensão mais aprofundada do fenômeno da PdE, destacando como este processo não se limita à mera adoção de tecnologias, como também envolve uma reconfiguração mais ampla das práticas educativas e da própria concepção de educação.

Ao mesmo tempo, ao indicarmos a modelação do perfil de professor platformizado à guisa das competências digitais docentes, desvelamos como a normatividade curricular performa o exercício desse sujeito em nome de fazer cumprir a promessa de melhoria e de progresso educacional registrados sob a égide da qualidade da educação.

Sabendo disso, buscamos colaborar igualmente com as lacunas no conhecimento que apontam para a necessidade de pesquisas futuras: em primeiro lugar, identificamos a necessidade de estudos longitudinais que investiguem os impactos a longo prazo da Plataformização da Educação nas práticas pedagógicas, na aprendizagem dos alunos e nos atos de identificações docentes. Por se tratar de uma tendência atual, ainda representa escassez de investimentos referentes aos seus efeitos, portanto, dados comparativos entre contextos globais e locais também se fazem interessantes.

Outro ponto que nos parece importante caracteriza o aprofundamento da discussão sobre as implicações éticas da PdE, especialmente no que diz respeito à privacidade dos dados educacionais, à autonomia dos atores da comunidade escolar e a regulamentação do seu uso, que se faz urgente não só em território brasileiro.

Por fim, se pensarmos em um futuro onde a Plataformização da Educação é inevitável e suas implicações irreversíveis, alternativas como o terceiro-lugar nos parece um passo contundente, mas que definitivamente não deve ser o único caminho na tentativa de desconstruir

a centralidade curricular operada. Desse modo, defendemos a construção de projetos alternativos à PdE afim de subverter sua própria normatividade.

Ainda que atentado em outras direções, é importante ressaltar mais uma vez que esta pesquisa não se propôs a negar a importância das tecnologias digitais na educação contemporânea, nem a desqualificar as iniciativas de formação docente para o uso dessas tecnologias. O que se buscou foi problematizar os modos como esses discursos têm sido articulados, muitas vezes de forma solucionista, reducionista e determinista, enfatizando as práticas hegemônicas que os sustentam.

Defendemos, ao contrário do que encontramos, que esse investimento deve ser feito sem garantias e sem certezas, visto que contextualmente, manifestam-se outros sentidos e modos de interpretar a docência que são sempre imprevisíveis, conflituosos e passíveis de questionamentos. De tal modo, a atual escrita propositalmente se dispõe em ser lida de outros modos, quantas vezes for necessário, pois não se assume enquanto um texto pleno e tão pouco visa dar conta de tudo que discutimos.

Ao encerrar de modo parcial essa pesquisa, enfatizamos a compreensão de que a PdE, longe de ser um destino inevitável ou uma solução universal para os desafios educacionais, é um campo de disputas em constante reconfiguração. Os sentidos atribuídos à docência, ao currículo e às próprias TDICs estão sempre em movimento, sendo negociados e renegociados em diferentes contextos e por diferentes atores que participam do jogo político.

Reconhecemos, por fim, que esta pesquisa, como toda produção discursiva, está sempre aberta a novas ressignificações e leituras outras. A impossibilidade de uma formação docente plenamente determinada, longe de ser um limite, revela-se como a própria condição de possibilidade para a constante reinvenção das práticas do magistério.

É nesse estreitamento e na indeterminação sempre avistada que contempla diferentes modos de ser e fazer. Em outras palavras, é o que permite nos distanciar de visões reducionistas que impõem respostas únicas, concentrando o poder de atuação e ignorando a diferença inerente à nossa realidade.

## REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Ana. COMO REINVENTAR AS INDEPENDÊNCIAS NO CONTEXTO DA PLATAFORMIZAÇÃO, DA DATAFICAÇÃO E DA ECONOMIA DA ATENÇÃO? *Revista Alterjor*, v. 28, n. 2, p. 37-47, 2023.

ARAUJO, Ana Lídia. **Pandemia acentua déficit educacional e exige ações do poder público.** Agência Senado, 16 jul. 2021. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/pandemia-acentua-deficit-educacional-e-exige-aco-es-do-poder-publico#:~:text=Evasão,o%20ensino%20remoto%2C%2014%25>>. Acesso em: 16 ago. 2024.

ARAUJO, Hellen Gregol; LOPES, Alice Casimiro. Ações de redes políticas na pandemia: defendendo a aprendizagem e apagando contextos. *Revista e-Curriculum*, v. 21, 2023.

ARAUJO, Hellen Gregol; LOPES, Alice Casimiro. Redes políticas de currículo: a atuação da Fundação Getúlio Vargas. *Práxis Educativa*, v. 16, 2021.

BANCO MUNDIAL. **Banco Mundial apoiará a Estratégia de Recuperação da Educação no Brasil.** 2022. Disponível em: <<https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2022/05/12/banco-mundial-apoiara-estrategia-de-recuperacao-da-educacao-no-brasil>>. Acesso em: 16 ago. 2024.

BARROS, Iris Aniceto. Comum nos discursos que se hegemonzaram na BNCC. 2021. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura)**, 2024a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Censo Escolar da Educação Básica. Brasília, 29 jan. 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2020/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf). Acesso em: 16 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.709 de 14 de agosto de 2018.** Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília: Congresso Nacional, 2018. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/L13709.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13709.htm)>. Acesso em: 16 out. 2024.

BRASIL. Lei 12.965/2014. **Marco Civil da Internet.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm)>. Acesso: 16 de out. 2023.

BORGES, Veronica; LOPES, Alice Casimiro. Por que o afeto é importante para a política? Implicações teórico-estratégicas. *Revista Práxis Educacional*, v. 17, n. 48, p. 114-135, 2021.

BORGES, Verônica; PEIXOTO, Viviane Gualter. Disputas discursivas em torno de uma identidade fixa docente: quais demandas formativas estão sendo representadas? In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marcia Betania. **Políticas de currículo: Pesquisas e articulações discursivas**. Curitiba: CRV, 2017.

BORGES, V. O político e a política: implicações na formação docente. In: Elizabeth Macedo e Isabel Menezes (Org.). **Currículo, Política e Cultura: Conversas entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: **Editora UERJ**, 2019.

BORGES, Veronica. **Espectros da profissionalização docente nas políticas curriculares para formação de professores: um self para o futuro professor**. 2015. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

BALL, Stephen. **Educação global SA: novas redes políticas eo imaginário neoliberal**. Editora Uepg, 2014.

BATISTELLA, Carlos Eduardo Colpo. **Herança e promessa na política curricular do Profaps: a subjetivação dos técnicos da saúde nos discursos da integração ensino-serviço e da profissionalização**. 2020. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

BROWN, Wendy. O Frankenstein do neoliberalismo: liberdade autoritária nas “democracias” do século XXI. **Neoliberalismo, neoconservadorismo e crise em tempos sombrios**, p. 91, 2021.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**. Tradução Mario A. Marino, Eduardo Altheman C. Santos. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

BROWN, Wendy. Cidadania sacrificial: neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade. **Rio de Janeiro: Zazie Edições**, v. 378, p. 379, 2018.

BROWN, Wendy. **Undoing the demos: Neoliberalism's stealth revolution**. Mit Press, 2015.

BROWN, Wendy. Neoliberalized knowledge. **History of the Present**, v. 1, n. 1, p. 113-129, 2013.

CANCIAN, Queli Ghilardi et al. Precarização e intensificação do trabalho docente. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 2, p. 148-164, 2022.

CRAVEIRO, C. (2017). Pesquisas em políticas de formação docente com o software WordSmith Tools e o banco de referência de currículo. In: **políticas de currículo: pesquisa e articulações discursivas** / Alice Casimio Lopes, Marcia Betania de Oliveira (organizadoras / coordenadoras). - Curitiba: CRV, 2017. 322 p. Série: temas em currículo, docência e avaliação.

CRAVEIRO, Clarissa Bastos. **Políticas curriculares para formação de professores: processos de identificação docente** (1995-2010). 2014. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

COBO, Cristóbal. **The uses and abuses of digital technologies: implications for education**. 2021. Disponível em: <<https://cristobalcobo.net/blog/post/uses-and-abuses-digital-technologies-implications-education>>. Acesso em: 16 ago. 2024.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br). **Sistematização das Contribuições à Consulta sobre Regulação de Plataformas Digitais**: Grupo de Trabalho sobre Regulação de Plataformas do CGI.br. São Paulo: CGI.br, 2023. Disponível em: <[https://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/1/20240227162808/sistematizacao\\_consulta\\_regulacao\\_plataformas.pdf](https://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/1/20240227162808/sistematizacao_consulta_regulacao_plataformas.pdf)>. Acesso em: 16 ago 2024.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. A contextualização do conhecimento no ensino médio: tentativas de controle do outro. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 143, p. 301-320, 2018.

COSTA, Frederico Alves. A Mudança Social no Contexto de uma Pluralidade de Sujeitos Políticos: contribuições teóricas de Ernesto Laclau, Chantal Mouffe e Slavoj Zizek para a Psicologia Política. **Revista Psicologia Política**, v. 12, n. 25, p. 571-590, 2012.

DIAS, Rosanne Evangelista. Desempenho regulando a docência nas políticas de currículo. **CADERNOS DE EDUCAÇÃO -UFPEL (ONLINE)**, v. 65, p. 1-24, 2021.

DIAS, Rosanne Evangelista. Currículo: fluxos culturais e processos de significação. **Acta Iassyensia Comparationis**, v. 3, n. Special, p. 13-23, 2019.

DIAS, R.; BORGES, V. Por uma educação/aprendizagem ao longo da vida: traços discursivos nas políticas curriculares. In: LOPES, Alice, OLIVEIRA, Anna Luiza, OLIVEIRA, Gustavo Gilson (org.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora da UFPE, 2018, p.333-360.

DIAS, Rosanne. Políticas de currículo e avaliação para a docência no espaço Iberoamericano. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 3, p. 590-604, 2016.

DIAS, Rosanne Evangelista . Políticas de currículo e avaliação para a docência no espaço Iberoamericano. **Práxis Educativa (UEPG. Online)** , v. 11, p. 590-604, 2016.

DIAS, Rosanne Evangelista. “Perfil” profissional docente nas políticas curriculares. *Revista Teias*, v. 15, n. 39, p. 9-23, 2014.

DIAS, Rosanne Evangelista. Demandas das Políticas Curriculares para a Formação de Professores no Espaço Ibero-americano. **Revista e-Curriculum (PUCSP)** , v. 11, p. 461-478, 2013.

DIAS, Rosanne Evangelista. **CICLO DE POLÍTICAS CURRICULARES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL (1996-2006)**. 2009. 251f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

DOMENICI, Thiago. **Professores relatam de aulas online com 300 alunos a demissões por pop-up**. UOL, 23 set. 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-publica/2020/09/23/professores-relatam-de-aulas-online-com-300-alunos-a-demissoes-por-pop-up.htm>. Acesso em: 16 out. 2024.

DUCI, Juliana Rossi. PLATAFORMIZAÇÃO DOCENTE: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O TRABALHO DOCENTE MEDIADO PELAS TECNOLOGIAS NA PANDEMIA COVID-19. **Anais CIET: Horizonte**, 2022.

DUCI, Juliana Rossi et al. DISTANCIAR PARA APROXIMAR: O ELO PROFESSOR-ESTUDANTE NO AUGE DA PANDEMIA DA COVID-19. **Europe PMC**, 2023.

DUSSEL, Inés. La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016482, 2020. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-43092020000100171&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092020000100171&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 15 out. 2024. Epub 10-Set-2020. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.16482.090>.

EVANGELISTA, Rafael; FIRMINO, Rodrigo. Brazil. Modes of pandemic existence: territory, inequality, and technology. **Data Justice and COVID-19: Global Perspectives**, p. 100-107, 2020.

FARIA JÚNIOR, M. A. DE .; SILVEIRA, S. A. DA .. O WhatsApp e a Plataformização no Brasil: uma descrição densa dos agentes articulados nas práticas de controle mediadas pela plataforma. Intercom: **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, v. 46, p. e2023136, 2023.

FARIAS, Livia. **Discursos sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na educação – uma análise das políticas de currículo Ibero-americana**. 2014. 126f. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

FERREIRA, Lhays Marinho da Conceição. **Prescrições curriculares: problematizando o sentido de tecnologia em redes políticas digitais**. 2023. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

FIGUEIREDO, Marize Peixoto da Silva. **Discursos do Perfil Docente nas Políticas de Formação de Professores**. 2015. 139 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

FIGUEIREDO, M. Discursos do Perfil Docente nas Políticas de Formação de Professores. **Revista Sul-Americana de Ciência Política**, v. 4, n. 1, p. 63-74, 29 jul. 2018.

GABRIEL, Carmen Teresa; CASTRO, M. M. Docência, demanda e conhecimento escolar: articulações em tempos de crise. **Currículo sem fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 425-444, 2015.

GABRIEL, Carmen Teresa. Discurso, demandas e fronteira: articulações teórico-metodológicas na análise de textos curriculares. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, p. 55-67, 2013.

GENERALI, Sabrina. Plataformização da educação e pandemia no contexto migratório: desconexão e exclusão. **Século XXI**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 38-56, jul./dez. 2022.

GESTRADO UFMG. **Trabalho docente em tempos de pandemia – Relatório Técnico**. CNTE/CONTEE, 2020.

GLYNOS, Jason et al. Logics, discourse theory and methods: Advances, challenges and ways forward. **Journal of Language and Politics**, v. 20, n. 1, p. 62-78, 2021.

GLYNOS, Jason; HOWARTH, David. Explicação crítica em Ciências Sociais: a abordagem das lógicas. LOPES, Alice; OLIVEIRA, Anna; OLIVEIRA, Gustavo. A teoria do discurso na pesquisa em educação. Recife: UFPE, 2018.

GRIMM, Viviane; SOSSAI, Fernando Cesar; SEGABINAZZI, Marília. BALL, Stephen J. Educação Global SA: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014. 270 p. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 3, p. 850-854, 2016.

GOMES, Ana Lucia. Impressões sobre o ensinar e o aprender em tempos de pandemia de COVID-19. **Ensino em Re-Vista**, v. 28, 2021.

HODGES, Charles; TRUST, Torrey; MOORE, Stephanie; BOND, Aaron; LOCKEE, Barb. Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista de Educação a Distância**, 2020.

HOFF, Sara Luiza. Pensando a tradução com Saussure: uma outra consideração da sincronia e da diacronia. **Revista Leitura**, [S. l.], v. 1, n. 62, p. 344–363, 2018. DOI: 10.28998/2317-9945.201962.344-363. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/4478>. Acesso em: 15 out. 2024.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019.

A referência conforme as normas da ABNT para o documento citado seria:

INSTITUTO PENÍNSULA. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios de Coronavírus**. 31 mar. 2020. Disponível em:

[https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2021/05/Pulso-Sentimentos\\_-dados-compilado.pdf](https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2021/05/Pulso-Sentimentos_-dados-compilado.pdf). Acesso em: 16 out. 2024.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Pós-marxismo sem pedido de desculpas. In: LOPES, Alice Casimiro Lopes; MENDONÇA, Daniel de (Org.). A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: **Annablume**, 2015a. p. 35-72.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical. **São Paulo: Intermeios**, p. 237, 2015.

LACLAU, Ernesto. A Razão Populista. São Paulo: **Três Estrelas**, 2013.

LACLAU, Ernesto. Emancipação e diferença. Rio de Janeiro: **EdUERJ**, 2011.

LACLAU, Ernesto. *New Reflections on the Revolution of Our Time*. Verso. 1990.

- LIMA, Paula Eduarda D. S. **Discursos de responsabilização docente nas políticas curriculares na região Ibero-americana**. 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- LOMBARDI, M. R. (coord.). Os empregos e o trabalho dos professores e das professoras da educação básica em tempos de pandemia. São Paulo: FCC, 2023.
- LOPES, Alice Casimiro. Ensino médio: Criando um projeto moral para gerenciar o futuro dos jovens. **Cadernos de Pesquisa**, v. 54, n. 1, p. 25, 2024.
- LOPES, Alice Casimiro. Radical investment in the curriculum in times of Covid-19: Can we question the anti-science discourses?. **Prospects**, v. 51, n. 1, p. 95-102, 2021.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Apresentação Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. **Roteiro**, v. 46, 2021.
- LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da escola**, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019b.
- LOPES, Alice Casimiro. Articulações de demandas educativas (im)possibilitadas pelo antagonismo ao -marxismo cultural-. **ARCHIVOS ANALÍTICOS DE POLÍTICAS EDUCATIVAS / EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES**, v. 27, p. 109-129, 2019a.
- LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M. D.; OLIVEIRA, G. G. S. D. (Orgs). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018. p. 133-167.
- LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Currículo, conhecimento e interpretação. **Currículo sem fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 555-573, 2017.
- LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 486-507, 2015.
- LOPES, Alice C; BURITY, Joanildo A.; MENDONÇA, Daniel. Apresentação. In: LACLAU, Ernesto. MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: **Intermeios**, 2015. p. 7-33
- LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 392-410, 2013.
- Lopes, Alice. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, 39, 7-23, 2013. <https://doi.org/10.34626/esc.vi39.311>
- LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. Teorias de currículo. **Cortez Editora**, 2011.
- LOPES, Alice Casimiro. Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, 2005.

KERSSENS, Niels; VAN DIJCK, José. The platformization of primary education in the Netherlands 1. In: *The New Digital Education Policy Landscape*. **Routledge**, 2023. p. 9-28.

MACEDO, Elizabeth. # Stayathome# Fiqueemcasa: Opportunities for new governances of public education in Brazil. **Prospects**, v. 51, n. 1, p. 393-405, 2021.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da escola**, v. 13, n. 25, p. 39-58, 2019.

MARCHART, Oliver. **El pensamiento político posfundacional: la diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau**. Fondo de cultura económica, 2009.

MENDONÇA, Daniel de; LINHARES, Bianca de Freitas; BARROS, Sebastián. O fundamento como "fundamento ausente" nas ciências sociais: Heidegger, Derrida e Laclau. **Sociologias**, v. 18, n. 41, p. 164-194, 2016.

MENDONÇA, Daniel de. Antagonismo como identificação política. **Revista Brasileira de Ciência Política**, p. 205-228, 2012.

MENDONÇA, Daniel. Como olhar "o político" a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 1, p. 153-169, 2009.

MORAES, Alexandre de. **O direito eleitoral e o novo populismo digital extremista: liberdade de escolha do eleitor e a promoção da democracia**. 2024. Tese (Professor Titular) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

MOUFFE, Chantal. “**Não Subestimem O Populismo de Esquerda**” - Outras Palavras, 29 Oct. 2020. Disponível em: <outraspalavras.net/movimentoserebeldias/chantalmouffe-nao-subestimem-o-populismo-de-esquerda>. Acesso em: 15 out. 2024.

MOUFFE, C. **Por um populismo de esquerda**. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

MOUFFE, Chantal. **Sobre o político**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

NASCIMENTO, Kamila. **A Democracia Radical Global**. 2019. 282f. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Programa de Pós-Graduação em Ciência Política. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

OLIVEIRA, Marcia; DIAS, Rosanne Evangelista. REDES POLÍTICAS EM PROL DE “FAZER VALER A BNCC, NA PRÁTICA”: a educação pública é de quem?. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, p. e2181, 2022.

OLIVEIRA, Veronica Borges de; JESUS, Ana Paula de. Fazendo a “racionalidade” tremer: notas disruptivas acerca da BNC-Formação. **Série-Estudos**, v. 25, n. 55, p. 31-50, 2020.

OLIVO, C. **Pandemia de COVID-19 antecipa tendências em cinco anos**. **NIC.br**, 2020, <https://www.nic.br/noticia/na-midia/pandemia-de-covid-19-antecipa-tendencias-em-cinco-anos/>. Acesso em 29 de maio de 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Avanço da Covid-19 em países mais populosos provoca “novo e sombrio recorde”**. 2020a. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/06/1717642>. Acesso em: 16 ago. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Policy brief: Education during COVID-19 and beyond**. Nova Iorque: ONU, 2020b. Disponível em: <https://www.un.org/en/coronavirus/education-during-covid-19-and-beyond>. Acesso em: 16 ago. 2024.

PETERS, Michael. Estruturalismo e pós-estruturalismo. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução**, p. 18-35, 2000.

PERELLÓ, Gloria Andrea. Lazos del **psicoanálisis** lacaniano con la teoría de la hegemonía. In: **VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR**. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, 2016.

PRETTO et. al. **Plataformização da educação em tempos de pandemia**. In: **EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS: desafios e estratégias para a continuidade da aprendizagem em tempos de COVID-19. Cadernos NIC.br - Estudos Setoriais**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020.

POELL, Thomas; NIEBORG, David; VAN DIJCK, José. Plataformização. **Revista Fronteiras**, v. 22, n. 1, 2020.

RANGEL, Andréia Mello. **Letramentos localizados na espectrologia: um percurso investigativo para as políticas curriculares**. 143 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.  
RODRIGUEZ-SEGURA, Daniel. Educational technology in developing countries: A systematic review. **University of Virginia EdPolicy Works Working Papers**. Retrieved December, v. 17, p. 2021, 2020.

RETAMOZO, Martín. Las demandas sociales y el estudio de los movimientos sociales. **Cinta de moebio**, n. 35, p. 110-127, 2009.

ROSENFELD, Cinara Lerrer; ALMEIDA, Jalcione. Plataformização do trabalho. **Sociologias**, v. 23, p. 9-16, 2021.

SANTOS, Maria; MACEDO, Elizabeth. Da responsabilidade ética do responder para que serve a escola. **Educar em Revista**, v. 38, p. e85999, 2022.

SAUSSURE, F. D. Curso de Linguística Geral. Tradução de Antônio Chelini; Jose Paulo Paes e Izidoro Bliksteins. 27. ed. **São Paulo: Cultrix**, 2006. Organização Charles Bally e Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger.

SEIXAS, Luciana Velloso da Silva. **Das máquinas de ensinar aos netbooks: tradição, inovação e tradução**. 2014. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SEMESP. **Risco de apagão docente de professores no Brasil**. 2023. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2022/09/pesquisa-semesp-1.pdf> Acesso em: 01 de ag. 2024.

SETTI, Renan. Jorge Paulo Lemann: **‘O que eu gosto mais é que toda crise é cheia de oportunidades’**. O Globo, Rio de Janeiro, 6 abr. 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/jorge-paulo-lemann-que-eu-gosto-mais-que-toda-crise-cheia-de-oportunidades-24375730>. Acesso em: 16 ago. 2024.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Os Estudos Curriculares e o problema do conhecimento-uma entrevista com Elizabeth Macedo. **Educação e Filosofia**, v. 32, n. 64, p. 157-184, 2018.

SILVA, Kétia Kellen Araújo da; BEHAR, Patrícia Alejandra. Competências digitais na educação: uma discussão acerca do conceito. **Educação em revista**, v. 35, p. e209940, 2019.

SILVA, Paula Alves Pereira. **EdTech e a plataformização da educação**. 2022.114 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

SILVA, Rusvênia; DA SILVA, Daniel Santos. Ensino superior, pandemia e trabalho: rupturas e continuidades. **Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)**, v. 33, n. 2, p. 31-52, 2021.

SILVA, Vinícius Paulino Lopes da. **“Parece que a qualquer hora a gente está disponível”: a intensificação do trabalho home office docente no ensino superior público mediado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICS) no contexto da Covid-19**. 2023. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, 2023.

SOUZA, Bárbara Rocha; BORGES, Verônica. Currículo: disputas pela estabilização de um conhecimento “necessário, válido e útil”. **Educar em Revista**, v. 39, p. e85938, 2023.

SOUZA, B; GARCIA, L. PERFORMATIVIDADE DOCENTE: UMA ANÁLISE SOBRE OS DISCURSOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC. In: XI Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias Docentes, na resistência e na criação, 2022, Rio de Janeiro. **XI Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias Docentes, na resistência e na criação**, 2022.

TEMUDO, Suzana Pereira. **O trabalho docente durante a pandemia da COVID-19: trabalho home office, gênero e precarização**. 2023. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Professores, escolas e sistemas educacionais olhem mais para os vizinhos e aprendam uns com os outros, afirma Andreas Schleicher, diretor da OCDE\*. 2023. Disponível em: [https://todospelaeducacao.org.br/noticias/professores\\_-escolas-e-sistemas-educacionais-olhem-mais-para-os-vizinhos-e-aprendam-uns-com-os-outros\\_-afirma-andreas-schleicher\\_-diretor-da-ocde/](https://todospelaeducacao.org.br/noticias/professores_-escolas-e-sistemas-educacionais-olhem-mais-para-os-vizinhos-e-aprendam-uns-com-os-outros_-afirma-andreas-schleicher_-diretor-da-ocde/). Acesso em: 16 ago. 2024.

UNDIME. **Pesquisa Undime sobre volta às aulas**. 2021. Disponível em: [https://undime.org.br/uploads/documentos/phpb9nCNP\\_6048f0cf083f8.pdf](https://undime.org.br/uploads/documentos/phpb9nCNP_6048f0cf083f8.pdf) Acesso em: 16 ag. 2024.

UNESCO. **Educação: do fechamento das escolas à recuperação**. 2020a. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/covid-19/education-response>. Acesso em: 16 ago. 2024.

VAN DIJCK, José. Ver a floresta por suas árvores: visualizando plataformização e sua governança. **Matrizes**, v. 16, n. 2, p. 21-44, 2022.

VIEIRA, Kadja. **O avanço das empresas GAFAM na Educação Básica Brasileira**. Rio de Janeiro, 2022. 138p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

VIZA, F.; GARCIA, L. S. A RACIONALIDADE TYLERIANA PRESENTE NA BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA. In: **VII Congresso Nacional de Educação**, 2020, Maceió. Anais VII CONEDU - Edição Online. Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 1-12.

WEST, Mark. An ed-tech tragedy? Educational technologies and school closures in the time of COVID-19. **UNESCO Publishing**, 2023. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386701>. Acesso em: 16 ago. 2024.

WILLIAMSON, Ben; EYNON, Rebecca; POTTER, John. Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. **Learning, media and technology**, v. 45, n. 2, p. 107-114, 2020.

WILLIAMSON, Ben; HOGAN, Anna. Commercialisation and privatisation in/of education in the context of Covid-19. **Education International (EI)**, 2020.

WILLIAMSON, Ben; KOMLJENOVIC, Janja; GULSON, Kalervo N. Introduction: Digitalisation of education in the era of algorithms, automation and artificial intelligence. In: **World Yearbook of Education 2024**. Routledge, 2024. p. 1-19.

### **Documentos Interpretados**

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 07 de mar. de 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/ CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/ CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 103- 106, 29 out. 2020d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 3 de junho de 2024**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da Educação Escolar Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referencial de Saberes Digitais Docentes**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/20240822MatrizSaberesDigitais.pdf>. Acesso em: 20 out. 2024.

CGI.Br. Educação em um cenário de plataformização e de economia dos dados [livro eletrônico]: problemas e conceitos. [editor] **Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil**, 2022a. Disponível em: [https://cgi.br/media/docs/publicacoes/1/20220929112852/educacao\\_em\\_um\\_cenario\\_de\\_plataformizacao\\_e\\_de\\_economia\\_de\\_dados\\_problemas\\_e\\_conceitos.pdf](https://cgi.br/media/docs/publicacoes/1/20220929112852/educacao_em_um_cenario_de_plataformizacao_e_de_economia_de_dados_problemas_e_conceitos.pdf) Acesso em: 19 de out. 2024.

CGI.Br. Educação em um cenário de plataformização e de economia de dados [livro eletrônico] : parcerias e assimetrias / [editor] **Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo, SP: Comitê Gestor da Internet no Brasil**, 2022b. Disponível em: [https://cgi.br/media/docs/publicacoes/1/20221129114057/educacao\\_em\\_um\\_cenario\\_de\\_plataformiza%C3%A7ao\\_e\\_de\\_economia\\_de\\_dados\\_parcerias\\_e\\_assimetrias.pdf](https://cgi.br/media/docs/publicacoes/1/20221129114057/educacao_em_um_cenario_de_plataformiza%C3%A7ao_e_de_economia_de_dados_parcerias_e_assimetrias.pdf) Acesso: 19 de out. 2024.

CGI.Br. Educação em um cenário de plataformização e economia de dados [livro eletrônico] : soberania e infraestrutura / [editor] **Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR**, 2023. (GT Plataformas Educacionais). Disponível em: [https://cgi.br/media/docs/publicacoes/1/20231129143817/educacao\\_em\\_um\\_cenario\\_de\\_plataformiza%C3%A7ao\\_e\\_de\\_economia\\_de\\_dados\\_soberania\\_e\\_infraestrutura.pdf](https://cgi.br/media/docs/publicacoes/1/20231129143817/educacao_em_um_cenario_de_plataformiza%C3%A7ao_e_de_economia_de_dados_soberania_e_infraestrutura.pdf) Acesso em: 19 de out. 2024.

GOOGLE FOR EDUCATION – **O futuro da educação**. Disponível em: [https://edu.google.com/intl/ALL\\_br/future-of-education/](https://edu.google.com/intl/ALL_br/future-of-education/). Acesso em: 16 ago. 2024.

RIVAS, Axel. A plataformização da educação: um quadro referencial para mapear as novas direções dos sistemas de educação híbrida. In: **Panorama Setorial da Internet**, v2, n.14, p. 16-25.

UNESCO. **AI Competency Framework for Teachers**. UNESCO Publishing. 2024. Disponível em: [<https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-teachers>]. Acesso em: 16 out. 2024.