



Revista on line de Política e Gestão Educacional
Online Journal of Policy and Educational Management



1 Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília – São Paulo (SP) – Brasil. Professora Assistente do Departamento de Administração e Supervisão Escolar (DASE) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UNESP).

2 Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília – São Paulo (SP) – Brasil. Licenciada em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC/UNESP) e Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação.

3 Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília – São Paulo (SP) – Brasil. Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC/UNESP) e Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação.



O ESVAZIAMENTO DO SENTIDO DO TRABALHO E DA PALAVRA DO PROFESSOR: PERFORMATIVIDADE, PLATAFORMIZAÇÃO E CONTROLE NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

EL VACIAMIENTO DE SENTIDO DEL TRABAJO Y DE LA PALABRA DOCENTE: PERFORMATIVIDAD, PLATAFORMIZACIÓN Y CONTROL EN LA RED DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE SÃO PAULO

FADING OF LABOR AND TEACHER MEANING: PERFORMATIVITY, PLATFORMIZATION AND CONTROL IN THE PUBLIC EDUCATIONAL SYSTEM IN SÃO PAULO

Claudia Pereira de Pádua SABIA¹

claudia.sabia@unesp.br

Luana Lopes dos SANTOS²

luana.lopes@unesp.br

Eduardo Guimarães MIELO³

eduardo.mielo@unesp.br



Como referenciar este artigo:

Sabia, C. P. P., Santos, L. L., & Mielo, E. G. (2025). O esvaziamento do sentido do trabalho e da palavra do professor: performatividade, plataformação e controle na Rede Estadual de Educação de São Paulo. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 29, e025118. <https://doi.org/10.22633/rpge.v29i00.20975>

Submetido em: 15/10/2025

Revisões requeridas em: 25/11/2025

Aprovado em: 15/12/2025

Publicado em: 28/12/2025

RESUMO: A pressão pelo cumprimento de metas estabelecidas nas avaliações de larga escala e o monitoramento dos professores pela utilização das plataformas digitais vem esvaziando o sentido da profissão e exacerbando o controle sobre sua atuação, provocando adoecimento físico e mental dos professores. Objetivamos apresentar as políticas de avaliação implementadas na Rede Estadual de Educação Paulista e discutir sobre as possíveis consequências e desafios para o trabalho docente. A metodologia utiliza a abordagem qualitativa e pesquisas de natureza bibliográfica e documental. As políticas de avaliação implementadas, juntamente com o currículo padronizado, não conseguiram alcançar a tão almejada qualidade da educação. A plataformação da educação tem reduzido o papel do professor a um mediador, sem autonomia para planejar qualquer aspecto do seu trabalho. Destacamos ainda que as plataformas elevaram para outro patamar o controle dos docentes, incitando a vigilância em tempo real, a punição e a perda de sentido do seu trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação de larga escala. Trabalho docente. Performatividade. Plataformização. Controle.

RESUMEN: La presión para cumplir con los objetivos establecidos en evaluaciones a gran escala y el monitoreo de los docentes mediante el uso de plataformas digitales ha estado vaciando el sentido de la profesión y exacerbando el control sobre su desempeño, causando enfermedades físicas y mentales entre los docentes. Nuestro objetivo es presentar las políticas de evaluación implementadas en la Red de Educación del Estado de São Paulo y discutir las posibles consecuencias y desafíos para el trabajo docente. La metodología utiliza un enfoque cualitativo e investigación bibliográfica y documental. Las políticas de evaluación implementadas, junto con el currículo estandarizado, no han logrado alcanzar la tan deseada calidad de educación. La plataformización de la educación ha reducido el rol del docente al de un mediador, sin autonomía para planificar ningún aspecto de su trabajo. También destacamos que las plataformas han elevado el control de los docentes a otro nivel, incitando la vigilancia en tiempo real, el castigo y la pérdida de sentido en su trabajo.

PALABRAS CLAVE: Evaluación a gran escala. Trabajo docente. Performatividad. Plataformización. Control.

ABSTRACT: The pressure to meet goals set in large-scale assessments and the monitoring of teachers through the use of digital platforms has been emptying the meaning of the profession and exacerbating control over their performance, causing physical and mental illness among teachers. We aim to present the assessment policies implemented in the São Paulo State Education Network and discuss the possible consequences and challenges for teaching work. The methodology uses a qualitative approach and bibliographic and documentary research. The implemented assessment policies, along with the standardized curriculum, have failed to achieve the much-desired quality of education. The platformization of education has reduced the teacher's role to that of a mediator, without autonomy to plan any aspect of their work. We also highlight that the platforms have elevated the control of teachers to another level, inciting real-time surveillance, punishment, and a loss of meaning in their work.

KEYWORDS: Large-scale assessment. Teaching labor. Performativity. Platformization. Control.

Artigo submetido ao sistema de similaridade



Editor: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes

Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

INTRODUÇÃO

A política de avaliação em larga escala na última década vem atingindo patamares assombrosos, com desdobramentos nefastos sobre professores, gestores, alunos e a função social da escola, afetando particularmente os processos de ensino e aprendizado do conhecimento científico histórico-crítico, da arte e da cultura, fundamentos da imaginação inventiva das crianças e jovens. O cenário observado na rede estadual paulista se destaca pela padronização, pelo controle e pela cultura da *accountability*. Os *rankings* das avaliações locais e internacionais passaram a exercer uma influência significativa sobre gestores e professores, fundamentando-se no princípio da justiça social, que busca garantir a equidade no acesso à educação de qualidade. Contudo, essa métrica de avaliação impõe uma lógica de responsabilização que, muitas vezes, desconsidera as particularidades de cada escola e suas demandas específicas.

Ao utilizar dessas avaliações para entender como a educação está se desenvolvendo, os indicadores poderiam possibilitar às escolas reflexões acerca dos resultados, podendo ser utilizados para promover uma educação de qualidade. No entanto, é importante destacar que esses indicadores não representam, por si só, toda a realidade do desempenho escolar dos alunos nem a qualidade das escolas (Silva, 2016). As avaliações internas fazem parte do cotidiano escolar e servem como ferramenta diagnóstica para os professores, auxiliando na reorganização do ensino e no aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas. Essas avaliações analisam diretamente o domínio dos conteúdos curriculares e a evolução da aprendizagem de cada aluno e turma. A partir dos dados obtidos, cabe a cada comunidade escolar realizar uma autoavaliação, ajustando suas práticas e metodologias conforme necessário. Entretanto, o papel da avaliação externa desconsidera tais aspectos.

As políticas pautadas na *accountability* são embasadas na governança, de forma que se molde um novo padrão na sociedade sobre o que é qualidade na educação (Menezes, 2021). A ingerência do setor privado permeia a gestão pública, implementando novos padrões de eficiência e eficácia, bem como a lógica de ranqueamento de escolas a partir de seus resultados. Nessa lógica, observamos também o esvaziamento do sentido da palavra do professor que com a implantação das plataformas digitais, dos “*slides*” e do controle sobre sua utilização não encontra tempo para o exercício da reflexão, da escuta, da dúvida e da sensibilidade. Como nos adverte Silva Júnior (2025), “a palavra que deveria ser espaço de invenção e de pensamento, é domesticada pela lógica do desempenho” (p. 2).

O objetivo deste estudo é apresentar as políticas de avaliação implementadas na Rede Estadual de Educação Paulista e refletir sobre as possíveis consequências e desafios para o trabalho docente. A metodologia utiliza a abordagem qualitativa e pesquisas de natureza bibliográfica e documental. Conforme Minayo (2014), a abordagem qualitativa de pesquisa possibilita captar significados, valores e interpretações elaborados por sujeitos e instituições,

mostrando-se apropriada para investigações voltadas à compreensão de fenômenos sociais de maior complexidade. O percurso analítico adotará como referencial os aportes teóricos pertinentes ao objeto de estudo. Tal análise será conduzida segundo uma perspectiva que incorpore, dentre outras dimensões, a historicidade e a contextualização, pressupondo que os saberes são construídos historicamente, situam-se em tramas sociais específicas e requerem exame situado no tempo e no espaço de sua produção. A composição desse estudo foi organizado em três seções, a saber: breve síntese do desenvolvimento das políticas de avaliação no Brasil com ênfase no estado de São Paulo, a plataformização da educação pública paulista e o controle dos trabalhadores desta Rede Estadual. Finalizamos o texto com as considerações finais.

O DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO

Desde o início do primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (1994-1998) até o presente, tem-se consolidado no campo educacional uma reconfiguração política orientada por diretrizes de agências multilaterais e atores do setor privado, cujos propósitos convergem com as lógicas mercantis. Na esteira do pensamento neoliberal, privilegia-se a homogeneização dos currículos escolares e a organização dos processos formativos com base nos princípios da adaptabilidade, da produtividade, do desempenho, da valorização por mérito e da orientação por metas.

Estudos como o de Bonamino (2002) apresentam o contexto do desenvolvimento das políticas de avaliação no Brasil. A autora destaca que, no final dos anos 80, havia o reconhecimento da inexistência de investigações científicas que mostrassem mais claramente o atendimento educacional oferecido à população e seu peso sobre o desempenho dos alunos dentro do sistema escolar. É sob esse cenário que as primeiras experiências de avaliação do ensino fundamental e médio em nível nacional tiveram início.

Em 1990, foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que avalia, a cada dois anos, uma amostra dos alunos regularmente matriculados na 4ª e na 8ª série (6º e 9º ano) do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, em escolas públicas e privadas localizadas em área urbana e rural. Conforme demonstram Bonamino e Souza (2012), embora a elaboração dos testes leve à definição do que deve ser considerado fundamental em termos de aprendizagem escolar, “[...] o SAEB, por ser amostral, apresentava baixo nível de interferência na vida das escolas e no currículo escolar” (p. 377).

Em 2005, houve um desmembramento do SAEB e foi criada a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil, que passa a ser censitária. Com base na literatura estudada, pudemos identificar que a mudança visava aumentar o conteúdo informacional da avaliação e suas consequências sobre as escolas, pois permitiu agregar à perspectiva diagnóstica a noção de responsabilização (Bonamino & Sousa, 2012). Dois anos após a criação da Prova Brasil, foi criado também o Índice de Desenvolvimento da Educação

Básica (IDEB), que pondera os resultados da Prova Brasil e dos indicadores de desempenho captados pelo censo escolar (evasão, aprovação e reprovação). Este indicador varia de zero a 10,0 e a partir dele foram estabelecidas metas para as redes de ensino (estaduais e municipais) e para as escolas. As autoras citadas apresentam que a Prova Brasil tinha como objetivo “auxiliar **os governantes nas decisões sobre o direcionamento de recursos técnicos e financeiros e no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas**”, visando à melhoria da qualidade do ensino” (Bonamino & Sousa, 2012, p. 377, grifos nossos).

A partir de 2009, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e o Ministério da Educação (MEC) distribuíram duas publicações em todas as escolas públicas: a *Matriz de Referência da Prova Brasil e do Saeb – Ensino Fundamental* e a *Matriz de Referência do Saeb – Ensino Médio e Ensino Fundamental*, ambas com exemplos de itens de edições anteriores comentados (Bonamino & Sousa, 2012). Consideramos relevantes tais publicações, pois, no início das avaliações de larga escala, buscavam identificar o currículo das escolas para a elaboração das provas. Em 1997, tivemos a distribuição dos Parâmetros Curriculares, que funcionam como um guia para escolas. É a partir da implementação da Matriz de Referência que estas vão “determinar” o currículo, uma vez que, para as escolas cumprirem as metas do IDEB, deverão ministrar o conteúdo especificado nesses documentos regulatórios.

Bauer et al. (2015) reconhecem a utilidade das avaliações de larga escala, no sentido de fornecer informações para o replanejamento pedagógico, mas questionam o uso de seus resultados para a gestão. Citam como exemplos de usos pela gestão o critério para alocação de recursos nas escolas com melhores resultados, a definição de bônus para professores, a elaboração de *rankings* entre escolas e seu entendimento como indicador único e principal de qualidade de ensino, entre outros aspectos.

Destacamos este último aspecto mencionado por Bauer et al. (2015), pois, após a criação do IDEB e a ampla divulgação na mídia com o ranqueamento dos resultados, o referido índice foi gradativamente sendo identificado como indicador único e principal da qualidade de ensino. Esta concepção de qualidade mercadológica tem como referência uma visão de avaliação que toma o fenômeno educacional como algo previsível, mensurável e unidimensional, de forma que não é considerada a multiplicidade da escola pública, ignorando a impossibilidade de se isolar ou de exercer controle sobre todas as variáveis que afetam os resultados educacionais.

Freitas (2007) faz várias críticas a esta concepção de qualidade que não considera as condições socioeconômicas dos alunos, as condições de trabalho dos professores e a infraestrutura das escolas, dentre outros aspectos. Do mesmo modo, critica a criação do IDEB.

o verdadeiro limite à universalização da melhoria da qualidade da escola é a própria ideologia meritocrática liberal. Caso a avaliação se coloque a serviço dela, **então ficará limitada à medição do mérito e à ocultação da desigualdade social sob a forma de**

indicadores “neutros” como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) criado pelo MEC. (Freitas, 2007, p. 971, grifos nossos)

Essa perspectiva evidencia a complexidade dos sistemas educacionais e convida à reflexão sobre os impactos das reformas educativas. Quando se nota as transformações decorrentes das avaliações externas em larga escala e seus reflexos nas escolas, observa-se que os resultados podem divergir significativamente das intenções de uma avaliação que vise a melhoria da qualidade da educação (Perboni & Di Giorgi, 2025).

Quando a avaliação em larga escala resume a qualidade da educação sem pensar em qualquer outro aspecto, é possível destacar modelos de *accountability* educacional tomando forma. Uma das consequências são os constrangimentos públicos e normativos que controlam e regulam a ação de professores e gestores. A falta de informações ou mudanças na conduta dos agentes pode gerar desacordos com os interesses dos estudantes e famílias. Assim, prover informações independentes sobre o desempenho escolar em disciplinas-chave geraria incentivos para educadores focarem em tarefas que elevem o desempenho. Caso a divulgação não baste, atrelam-se recompensas e sanções às escolas com base nesse desempenho (Schneider & Rostirola, 2023).

Após esta breve apresentação sobre as avaliações de larga escala à nível nacional e as críticas que as mesmas vêm suscitando, passamos para apresentá-las no estado de São Paulo, que é o foco deste estudo.

Seguindo as diretrizes das reformas promovidas no plano federal durante o governo FHC, o estado de São Paulo também passou por transformações em suas políticas educacionais. Na gestão do governador Mário Covas (PSDB), entre 1995 e 1998, a Secretária Estadual da Educação, Teresa Roserley Neubauer da Silva, liderou a formulação e execução de uma ampla reestruturação na rede pública paulista, promovendo alterações significativas nos âmbitos da organização escolar, da gestão e do ensino.

Em São Paulo, as avaliações de larga escala tiveram início no ano de 1996 com a criação do Sistema Estadual de Avaliação do Rendimento Escolar (Saresp). Conforme a resolução SE n. 27, o objetivo do Saresp era:

Subsidiar a Secretaria de Educação na tomada de decisão quanto a política educacional; Verificar o desempenho dos alunos da educação básica para fornecer informações a todas as instâncias do sistema de ensino **que subsidiem a capacitação dos recursos humanos do magistério; a reorientação da proposta pedagógica das escolas**, de modo a aprimorá-la, **a viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar**, capacitação e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola. (São Paulo, 1996, grifos nossos)

Embora os objetivos declarados na criação do Saresp apontassem para uma perspectiva de uma avaliação diagnóstica, buscando subsidiar a capacitação docente, a revisão da proposta pedagógica da escola e a utilização dos resultados da avaliação para o planejamento escolar, os estudos realizados sobre esta avaliação indicam outros direcionamentos e consequências de sua implantação.

Destacamos também a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp) em 2007, cuja composição considera as variáveis de desempenho no Saresp e fluxo escolar, por intermédio do qual se definem as metas de curto e longo prazo dirigidas às escolas e atreladas a incentivos na remuneração dos profissionais da educação — conhecida popularmente como política de bonificação (Torrezan et al., 2018).

A implementação do IDESP como um índice determinante da qualidade educacional paulista intensificou a pressão sobre professores e alunos. A vinculação dos salários docentes aos resultados dessas avaliações fomenta uma cultura de competição que pode comprometer o caráter pedagógico do ensino (Jacomini et al., 2021). Os professores tornam-se, assim, meros reprodutores de conteúdos previamente estabelecidos, distanciando-se de uma prática educativa que valorize o pensamento crítico e a contextualização dos conhecimentos.

O estudo denominado “20 anos de produções científicas sobre o SARESP (1996-2016): reflexões acerca dos desdobramentos na prática docente e da privatização” apresenta como síntese dos trabalhos analisados:

uso dos resultados para planejar e replanejar o trabalho escolar; **padronização e estreitamento curricular; direcionamento e controle do trabalho docente; limitação da autonomia docente**; imposição de um ritmo único para a aprendizagem; incidência sobre as práticas avaliativas nas escolas e treinamento dos estudantes para o SARESP. (Torrezan et al., 2018, p. 1325, grifos nossos)

Poderíamos detalhar vários aspectos das pesquisas realizadas, exemplificando de que forma foi ocorrendo a padronização, o controle e a limitação da autonomia docente. Entretanto, por limites da própria pesquisa, buscamos destacar o aspecto do controle que já vinha acontecendo com o Saresp desde 2008, após a implementação da Proposta Curricular de São Paulo. Diante das rédeas impostas, Jesus (2014, como citado em Santos & Sabia, 2015) observou a vigilância do trabalho do professor por parte da equipe gestora da escola em que desenvolveu a pesquisa: “O coordenador pedagógico passou a acompanhar as aulas dos docentes, verificando como eles têm aplicado a proposta curricular em sala de aula” (p. 378).

A Proposta Curricular de São Paulo é parte do Programa São Paulo Faz a Escola (SPFE). Jacomini et al. (2021, p. 1) consideram que a implantação deste Programa é uma tentativa de remodelar a escola com um currículo baseado nas pedagogias das habilidades e competências. Para os autores, essas políticas curriculares implementadas no Estado de São Paulo

reproduzem o “tripé de uma nova agenda” de políticas públicas, baseada em *accountability*, controle e padronização, alterando o sentido da qualidade da educação, reduzido ao escopo da “aprendizagem”. É importante destacar que, durante os últimos 30 anos (1995-2025) do governo paulista sob o comando do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e do Partido Republicanos, a política educacional paulista teve duas medidas que tiveram sérias consequências na organização do trabalho nas escolas e na autonomia docente: os sistemas de avaliação externa baseados em provas padronizadas e a adoção de currículos padronizados. Nas próximas seções, nos debruçamos sobre o desenvolvimento das políticas educacionais paulistas mais recentes (2020-2025).

A PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA PAULISTA

Com o pretexto de solucionar os baixos índices educacionais do Brasil, a incorporação de novas tecnologias no contexto educacional brasileiro é apresentada como ferramenta necessária para a reconfiguração do mundo do trabalho no novo milênio. Tais pressupostos alinham-se aos princípios e objetivos de instituições internacionais, como o Banco Mundial, e organizações nacionais, como Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, Instituto Arcor, entre outras.

Compreendemos o que se configura como “crise educacional” como um projeto de enfraquecimento da educação pública, utilizado para justificar a implementação de iniciativas de empresas privadas e o redirecionamento de recursos públicos para essas entidades. A influência dessas empresas tem dado o tom das políticas educacionais no Brasil, promovendo iniciativas tecnológicas que ampliam as formas de controle e gestão pautadas em padrões de eficiência do mercado.

O setor educacional, já pressionado antes pelas mudanças na configuração da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.145/17), sofreu novas implicações com o advento da pandemia de covid-19. Como solução para o distanciamento social, as infraestruturas digitais das empresas privadas encontraram uma oportunidade para expandir seus lucros, alinhando-se às novas formas de organização do Estado. Acompanhamos uma impressionante aceleração do processo de digitalização da educação e, em pouco tempo, professores, estudantes e demais profissionais da área educacional tiveram de se adaptar às novas exigências.

Em meio a um cenário educacional caracterizado por defasagens na aprendizagem, evasão de estudantes e índices de analfabetismo, o governo de São Paulo passou a adotar, em 2020, um conjunto de ferramentas digitais voltadas ao ensino. A iniciativa buscava complementar as atividades presenciais e minimizar os impactos causados pelas restrições impostas pela pandemia de SARS-CoV-2. No discurso oficial, essas soluções tecnológicas se justificavam pela promessa de elevar os patamares de qualidade da educação, partindo do pressuposto de

que a ampliação da oferta de tarefas resultaria, automaticamente, na melhoria dos indicadores da área.

Por concentrar o maior contingente de alunos da educação básica pública brasileira — cerca de 3,5 milhões de estudantes distribuídos em mais de 5,3 mil escolas, com um corpo docente de aproximadamente 190 mil profissionais —, a rede estadual paulista exerce papel estratégico na formulação de rumos para o ensino no país. Trata-se de um verdadeiro campo de experimentação de políticas públicas educacionais. Como observa Venco (2016), a reestruturação do aparelho de Estado levada adiante pelo governo federal encontrou terreno fértil em unidades da federação cujos governos compartilhavam da mesma orientação política. Inspirando-se nos fundamentos da Nova Gestão Pública (NGP), o estado mais rico da Federação aprofundou mecanismos de aproximação entre a administração pública e a lógica de mercado, privilegiando critérios de desempenho e meritocracia.

Alinhado com empresas de tecnologia educacional — as chamadas EdTechs —, o governo do estado de São Paulo adquiriu diversos serviços digitais com a justificativa de otimizar os índices educacionais da rede estadual paulista. Entre as armadilhas das plataformas digitais, está a falsa crença de oferecerem um serviço gratuito de apoio a estudantes, professores e gestores, além de promover a otimização de resultados e índices. Entretanto, esse serviço possui um custo muito elevado.

Apresentaremos alguns exemplos de plataformas digitais e suas finalidades. Iniciamos com o Khan Academy, que se apresenta como uma organização sem fins lucrativos, cujo objetivo é oferecer ferramentas pedagógicas para professores e estudantes, com exercícios práticos, vídeos educativos e outros dispositivos. A plataforma é mantida por entidades como Bank of America, Ann e John Doerr, Bill & Melinda Gates Foundation e Fundação Lemann (Khan Academy, 2025; Fundação Lemann, 2025). Sua função ideológica é facilmente identificável: seus mantenedores e patrocinadores pertencem ao alto escalão da burguesia mundial. Em suas propagandas, o ideal de educação burguesa se apresenta sob a justificativa de uma formação com utilidade, partindo de uma concepção de mundo específica. Sem qualquer menção ao pensamento crítico, a plataforma promove a oferta de um melhor desenvolvimento escolar e, consequentemente, um maior sucesso na vida profissional futura.

Outra plataforma vinculada a uma gigante da tecnologia é a Alura, uma *startup* ligada ao Google (Alura, 2025; Google for Education, 2025). Entre seus parceiros estão empresas como Mercado Livre, SulAmérica, Santander, Porto Seguro, Caixa, Grupo Globo, TOTVS, Samsung, Nubank, Itaú e Stone. Seu objetivo é oferecer conteúdo sobre programação, ciência de dados, *design*, inovação e inteligência artificial. A plataforma propõe desenvolver “competências” que permitam aos alunos compreenderem noções básicas de programação em diferentes áreas, preparando-os para se tornarem futuros profissionais com oportunidades diferenciadas no mercado de trabalho.

Outras diversas plataformas estão presentes no fazer pedagógico da rede estadual paulista de ensino, como é o caso do Matific e o Me Salva!, além de plataformas diretamente ligadas ao governo, como é o caso do Tarefa SP, Redação SP, Prepara SP, Elefante Letrado, entre outras. Plataformas doadas de seus desenvolvedores, como o Khan Academy e o Me Salva!, representaram, segundo publicações no Diário Oficial do Estado, um valor estimado em R\$ 40 milhões de reais para cada uma, referentes ao uso do material em um período de 18 meses. A Alura foi adquirida por R\$ 30,8 milhões para o uso no mesmo prazo (Mello, 2024). Já a plataforma Elefante Letrado teve previsão de licitações na ordem de R\$ 17,3 milhões (Mattos, 2024).

Em vista de oferecer suporte à implantação das plataformas digitais, a Secretaria de Educação de São Paulo realizou investimentos na aquisição de equipamentos como *tablets*, *laptops*, computadores, além da contratação de serviços privados de internet e conexão por rede *wireless* (Wi-Fi). Concomitantemente, recusou a compra de livros oriundos do Programa Nacional do Livro Didático, decisão que implicou na desistência de mais de 10 milhões de obras didáticas ao custo aproximado de R\$ 120 milhões de reais, segundo estimativas (Mattos, 2023). No lugar dos livros impressos, o governo anunciou a oferta de *slides* e materiais próprios da rede estadual, disponibilizados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) em formato digital. O material didático seria oriundo de doações de empresas ou adquiridos pelo próprio estado.

No final de abril de 2024, o Secretário de Educação Renato Feder anunciou estar avaliando a viabilidade do uso de técnicas de inteligência artificial generativa para a correção das atividades dos estudantes, as quais deveriam ser feitas obrigatoriamente por intermédio de uma plataforma digital. Ao mesmo tempo, o governo estadual comunicou a utilização de uma versão do ChatGPT para produzir aulas digitais, que deverão ser utilizadas de maneira impositiva pelos professores.

Diante dessas negociações, fica evidente que, além das plataformas estarem vinculadas a grupos de poder, as empresas fornecedoras de equipamentos desempenham papéis centrais na dinâmica de classes que envolve a organização do ensino público da rede estadual de São Paulo. O destino dos recursos empreendidos revela uma prioridade contundente da Secretaria de Educação do estado, evidenciando seu alinhamento conceitual e ideológico com as instituições empresariais responsáveis pelas plataformas.

Dessa forma, as EdTechs, por meio de suas soluções digitais — como plataformas de ensino, *softwares* pedagógicos, sistemas avaliativos e aplicativos —, vêm progressivamente estabelecendo e impondo as competências que consideram centrais para os processos de ensino, aprendizagem e avaliação nas escolas, incidindo diretamente sobre estudantes e educadores. Esses instrumentos passaram a operar como dispositivos de supervisão e regulação da prática docente, ampliando as possibilidades de acompanhamento em tempo real por parte da gestão escolar (Lu et al., 2021, como citado em Viegas & Lamb, 2025).

Segundo Williamson et al. (2022, como citado em Viegas & Lamb, 2025), a denominada plataforma da educação teve seu início no final da década de 1990, nos Estados Unidos e em outros países, quando os sistemas informáticos de processamento de dados passaram a integrar políticas centradas na responsabilização, avaliação e comparação baseada no desempenho. Nas últimas décadas, observa-se a ampliação dessas tecnologias digitais em políticas e práticas educativas, considerando os fatores internos, como a preexistência de uma estrutura oligopolista de capitais e ensino, e fatores externos, como a intensificação da presença dessas tecnologias nas escolas e redes educacionais. Exemplos dessa expansão incluem o pacto *Digital Education Action Plan* (2021-2027), estabelecido em 2020 na União Europeia, e a promulgação da Política Nacional de Educação Digital no Brasil, em 2023.

Autores como Palermo et al. (2020) apontam quatro fenômenos que acompanham o trabalho mediado por tecnologias digitais nas atividades docentes: precarização, apropriação do trabalho cognitivo, tensão entre autonomia e subordinação e diminuição das fronteiras entre mundo da vida e mundo do trabalho. Essa maquinaria vem modificando a concepção de trabalho docente, uma vez que possui uma capacidade de agência em alterar as formas de como as pessoas percebem, pensam e reagem. O que tem dado origem, segundo os autores, ao conceito de “trabalhador ciborge” (Palermo et al., 2020, p. 2).

A narrativa de autonomia, avanços e de uma educação integrada à tecnologia, empregada pelas EdTechs e pelo governo estadual de São Paulo, não se traduz na prática. Essas propostas são incapazes de serem alcançadas, justamente porque o foco de sua utilização é o controle sobre a prática pedagógica e a instauração de uma nova dinâmica de trabalho. As estratégias utilizadas pelas plataformas educacionais estão predominantemente centradas na produção de dados e indicadores em tempo real. Ressalte-se que a geração desses dados não é genérica, tampouco arbitrária, mas utilizados objetivamente para reduzir a autonomia pedagógica e intelectual dos professores.

Para Woodcok (2020, como citado em Viegas & Lamb, 2025), os mecanismos contemporâneos de vigilância da prática docente viabilizam o acompanhamento integral e instantâneo da distribuição da jornada de cada profissional. Essas informações, processadas em forma de algoritmos, passam a operar como instrumentos de regulação, coerção e modelagem das interações no ambiente escolar. Nesse contexto de reconfiguração da atividade docente, a precarização do trabalho na atualidade, marcada pela inserção dos profissionais em ambientes digitais gerenciados por plataformas, revela-se indissociável da lógica algorítmica que a sustenta.

Segundo Franco et al. (2010), as condições constantes de precarização na vida do trabalhador “são processos de dominação que mesclam insegurança, incerteza, sujeição, competição, proliferação da desconfiança e do individualismo, sequestro do tempo e da subjetividade” (p. 231). Os algoritmos não apenas permitem o monitoramento do trabalho docente, como também estão sendo utilizados para ranqueamentos entre professores e escolas.

Os professores se veem obrigados a administrar o desempenho dos estudantes e supervisionar seu acesso nas plataformas. Ao monitorar esses acessos, a Secretaria de Educação instituiu uma avaliação de desempenho dos professores, o que permite direcionar a cobrança. Tais medidas aumentaram a pressão sobre o corpo docente e contribuíram para o adoecimento dos professores, além de provocar um esvaziamento curricular, pois os docentes precisam priorizar o tempo dedicado para essas ferramentas em detrimento do ensino propriamente dito.

Consequentemente, a função docente perde, gradualmente, seu direito e autonomia para pesquisar, ensinar, divulgar e discutir ideias e conhecimentos sem interferências externas. O que se exige dos professores e gestores escolares é atingir indicadores positivos que garantam a permanência desses profissionais na rede no ano seguinte. Além da constante pressão por resultados, há a promessa da bonificação por resultados, que contribui para a competição entre os professores e escolas, bem como a ocorrência de falsificação de dados, como a manipulação da frequência dos alunos e das porcentagens de conclusão das atividades. As condições de contratos temporários, como a Categoria O, os baixos salários e a desmobilização política da categoria facilitam a atuação do secretário.

No entanto, a realidade das escolas da rede pública estadual segue marcada pela evasão escolar, pela falta de manutenção e pelo adoecimento constante do corpo docente. Os materiais e as plataformas digitais ignoram questões de acessibilidade e inclusão para estudantes com deficiências e déficits formativos. Atingir essas metas podem parecer impossíveis para muitas realidades escolares, mas não impediu que a cobrança por parte da Secretaria continuasse.

Para que essa visão padronizada de ensino se sustente, torna-se necessária a construção de um modelo abstrato de estudante, ou seja, uma referência ideal que, no entanto, ignore a multiplicidade de corpos, trajetórias e contextos presentes em uma rede extensa e diversa como a paulista. Esse aluno fictício acaba por representar apenas uma parcela limitada dos jovens reais que ocupam as salas de aula. Como resultado, aqueles que escapam a esse perfil idealizado frequentemente enfrentam maiores cobranças ou são progressivamente excluídos do percurso educacional.

Essa mudança nas condições de trabalho do professor, reduzido ao papel de mero mediador ou facilitador, condiz com a concepção de um sistema privado de ensino digital que oferece: o currículo; o planejamento pedagógico; os planos de aula; os conteúdos; os materiais de apoio; os exercícios, provas e exames com correções automáticas; os planos personalizados para cada aluno, de acordo com suas necessidades identificadas pelo sistema; e as avaliações por desempenho e engajamento dos alunos e professores nas plataformas (Seki, 2025). Nesse sistema, no qual a empresa determina os conteúdos e as formas pedagógicas do processo escolar, quais funções intelectuais específicas permanecem sob a responsabilidade do professor?

Reunimos elementos suficientes para demonstrar que a política educacional se encontra subordinada aos interesses do capital, instância que define quais competências docentes devem ser adquiridas ou aperfeiçoadas. A noção de formação continuada do professor, nesse contexto, não se orienta pelas reais necessidades da prática pedagógica, mas responde às exigências do mercado corporativo em sua busca por lucratividade. Tal dinâmica engendra um ambiente marcado pela precarização da carreira docente, no qual o medo, a instabilidade e a insegurança se intensificam diante da fragilização — quando não da ausência — de direitos trabalhistas consolidados.

O CONTROLE DOS TRABALHADORES DA REDE ESTADUAL PAULISTA

Conforme exposto nas seções anteriores, a rede estadual de ensino, nas devidas particularidades do estado de São Paulo, tem passado por transformações significativas nas últimas décadas, marcadas pela crescente intensificação da aplicação de avaliações em larga escala. Através dos resultados dessas avaliações, as políticas de *accountability* promovem uma cultura de responsabilização que redefine a prática docente, submetendo-a a critérios de eficiência e produtividade, modelos típicos do setor privado. Essa dinâmica, analisada à luz das contribuições da filosofia moderna e de outros estudos recentes sobre políticas educacionais, revela um cenário em que o controle do trabalho docente se exerce por meio de dispositivos de vigilância, pressão por desempenho e padronização curricular, com profundas implicações para a educação pública de qualidade.

Encontramos consonância no pensamento de Foucault (2011), uma vez que o autor apresenta como, a partir do século XVIII, a justiça penal abandonou os castigos espetaculares e violentos em favor de técnicas mais refinadas de controle, como a prisão, que não apenas pune, mas também disciplina, corrige e normaliza os indivíduos. A coleta massiva de dados dos ambientes escolares pode ser interpretada como uma extensão das tecnologias disciplinares, em que métricas e estatísticas servem não apenas para descrever, mas para moldar condutas. O panóptico, como modelo arquitetônico e metafórico, ilustra como a vigilância constante internaliza o controle, fazendo com que os indivíduos se autorregulem, mesmo na ausência de um observador direto.

Em modelos mais atuais, Bauman (2014) demonstra a liquefação desse modelo. Para o autor, a vida atual se configura num modelo pós-panóptico. O inspetor central não precisa estar presente ao considerar que ele atinge domínios inalcançáveis (Bauman, 2014). O engajamento mútuo entre vigia e vigiado se dissolve. Nesse novo paradigma, a arquitetura física torna-se redundante: “a arquitetura das tecnologias eletrônicas pelas quais o poder se afirma nas mutáveis e móveis organizações atuais torna a arquitetura de paredes e janelas amplamente redundante” (Bauman, 2014, p. 8).

Deleuze, citado pelo autor, descreve essa nova configuração como uma “sociedade de controle”, onde a vigilância cresce menos como uma árvore rígida (o panóptico) e mais como ervas daninhas (Bauman, 2014, p. 7), infiltrando-se de forma capilar e difusa. Essa lógica pode ser aplicada a tecnologias contemporâneas de vigilância digital, como *softwares* de monitoramento de produtividade ou sistemas de crédito social, que operam sob a mesma premissa: a ameaça da observação permanente modifica comportamentos sem a necessidade de punições físicas.

Silva e Carolei (2024), por meio do relatório *Educação em um Cenário de Plataformização e de Economia dos Dados: Problemas e Conceitos*, apresentam uma análise crítica sobre o crescente impacto das plataformas digitais na educação, destacando os desafios que afetam a autonomia de estudantes e professores. O “capitalismo de vigilância”, descrito pelas autoras, é uma forma de monitorar o comportamento dos usuários e empregam algoritmos de inteligência artificial para prever e influenciar suas ações, o que pode comprometer a liberdade de escolha e a autonomia dos estudantes e professores. Além disso, ocorre a possibilidade de criar-se uma dependência tecnológica, que tende a dificultar o desenvolvimento de soluções locais, aumentando a subordinação das empresas que fornecem tais programas. Essas ferramentas, embora justificadas como necessárias para a gestão eficiente, funcionam como instrumentos de controle panóptico, nos quais a simples possibilidade de fiscalização constante já é suficiente para induzir comportamentos de conformidade. Como apontam Mendonça Neto et al. (2015), a tecnologia, nesse contexto, não serve apenas para facilitar o trabalho docente, mas para torná-lo mensurável e, portanto, passível de avaliação e punição.

A vinculação de bonificações salariais e premiações aos resultados do Saresp e do IDESP (São Paulo, 2024a, 2024b) reforça a lógica da “sociedade do desempenho”, descrita por Han (2019). Nessa perspectiva, os professores são levados a internalizar a cobrança por produtividade, transformando-a em uma obrigação moral. A criação da Prova Ouro e do Provão Paulista, que institui a premiação de discentes e docentes a partir dos resultados do Saresp, intensifica a ideia meritocrática para a valorização da carreira docente.

A “sociedade do desempenho” de Han (2019) opera por meio de uma sutil e internalizada lógica de que querer é o suficiente para alcançar. O cerne dessa transformação está na passagem da exploração externa para a autoexploração. Na contemporaneidade neoliberal, os indivíduos são convocados a se entender como “empresários de si mesmos”, responsáveis por seu próprio sucesso e fracasso. Essa narrativa meritocrática, que parece empoderadora, na verdade cria uma pressão constante por desempenho, produtividade e otimização de todas as esferas da vida. O sujeito da sociedade do desempenho não precisa mais de alguém que o vigie, já que ele mesmo se torna seu próprio capataz, internalizando as exigências do sistema e desenvolvendo uma relação obsessiva com metas e resultados.

Almeida (2021) ressalta que a divulgação dos resultados sempre foi um elemento essencial na política de avaliação estadual, mesmo antes de sua consolidação formal, conforme

indicado nos documentos oficiais que a fundamentaram. Essa transparência visava tanto à responsabilização dos agentes públicos pelos resultados quanto ao acesso da sociedade às informações sobre as escolas estaduais. Segundo publicações da Seduc, esse processo contribuiria para a melhoria da qualidade da educação no estado. A forma como o Saresp foi divulgado, tanto nos meios oficiais — primeiro através dos relatórios impressos e, posteriormente, pelas plataformas digitais — quanto em veículos da grande imprensa reforçou uma associação recorrente entre os resultados e expressões como “baixa qualidade do ensino”, “precariedade do ensino fundamental” e “fracasso escolar” (Almeida, 2021, p. 98). Essa abordagem, desvinculada de uma análise crítica sobre os fatores históricos e sociais que influenciam o desempenho escolar, contribuiu para consolidar no imaginário coletivo a percepção de que a educação pública paulista enfrenta uma crise crônica.

Projetos como o Prêmio Excelência Educacional (São Paulo, 2024c) prometem reconhecimento e recursos financeiros às escolas e profissionais que atingirem metas pré-estabelecidas, mas, na prática, criam um ciclo de autoexploração. O discurso de que os professores podem atingir os resultados esperados por meio de um discurso meritocrático mascara a coercitividade dessas políticas, pois, ao mesmo tempo em que exalta a autonomia docente, impõe um regime de competição que desconsidera as condições materiais e sociais do ensino. Quando as metas não são alcançadas, a culpa recai sobre os professores, gerando sentimentos de fracasso e esgotamento.

Para Han (2019), essa sensação é um reflexo do neoliberalismo, que cria uma patologia de exaustão na sociedade. Os professores, por exemplo, são levados a competir consigo mesmos e com seus pares, perseguindo metas de desempenho muitas vezes descoladas das reais necessidades educacionais. O discurso da qualidade e da eficiência, aparentemente neutro, esconde uma racionalidade que transforma a prática educativa em um jogo de números, onde o que não pode ser medido perde valor. A hiperatividade substitui a reflexão pedagógica, e o cansaço crônico torna-se sintoma de um sistema que exige sempre mais, sem nunca questionar os fundamentos dessas exigências. Em outras palavras, terceiriza-se a cobrança do atingimento das metas entre os próprios docentes.

No entanto, ao concentrar recursos exclusivamente em instituições com alto desempenho, a medida acentua as desigualdades educacionais e promovem um declínio constante da qualidade da educação, uma vez que escolas em contextos vulneráveis, que já são marcadas pela falta de infraestrutura e suporte, são ainda mais marginalizadas. Além disso, condicionar a participação estudantil ao cumprimento de metas (São Paulo, 2024d) reduz a presença do estudante a uma ferramenta de controle, esvaziando seu potencial como espaço de formação política e emancipação. Em operação conjunta, as escolas, que passam a receber cada vez menos recursos, dificilmente conseguem atingir a meta estabelecida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por finalidade apresentar breves considerações sobre as políticas de avaliação implementadas na Rede Estadual de Educação Paulista e refletir sobre as consequências e desafios para o trabalho docente que vão sendo tecidas no limiar dos novos tempos. Os dados e análises apresentadas nesta pesquisa nos convidam a considerar a não efetivação da tão almejada qualidade da educação nesses 30 anos de políticas de avaliação. Alinhadas a uma concepção de currículo padronizado e plataformizado, essas medidas restringem e ressignificam a concepção de qualidade da educação para qualidade da aprendizagem. Compreender como esse modelo neoliberal tem afetado a educação se faz necessário para que os pesquisadores, entidades associativas, sindicatos e movimentos sociais organizados busquem formas de rever essas políticas que trazem consigo efeitos devastadores.

A finalidade da escola extrapola a dimensão cognitiva, justamente por não poder somente valorizar conteúdos restritos de português e a matemática, mas garantir o tempo, o espaço e as ferramentas necessárias para o desenvolvimento de valores, da conscientização de direitos e deveres e da emancipação dos sujeitos. Em síntese, os alunos têm direito a uma formação humana e cabe à escola e seus profissionais assegurar o cumprimento dessa prerrogativa. Nesse sentido, defendemos também outra qualidade para a escola pública que se contrapõe à qualidade mercadológica identificada em indicadores quantitativos como o IDEB/IDESP. Nos referimos à qualidade social que abarca as seguintes dimensões: Acesso e Permanência, Ética e Valores, Diversidade/Diferença, Relações Interpessoais, Trabalho Pedagógico/Prática Pedagógica, Trabalho Coletivo, Conhecimentos, Criticidade, Participação, Auto-organização dos sujeitos e o Compromisso social da escola (Bertagna et al., 2020).

Em relação às consequências para o trabalho docente, os estudos apresentam seus efeitos nefastos. A plataformização da educação na rede estadual paulista tem reduzido o papel do professor a um mediador ou facilitador, sem autonomia para pensar e planejar qualquer aspecto do seu trabalho, pois tudo já foi pensado e planejado pelas empresas privadas que venderam seus produtos e serviços ao governo estadual. Com a utilização de tais plataformas, destacamos ainda que se elevou para outro patamar o controle do trabalho docente iniciado pelas avaliações externas. O que podemos notar é que a vigilância acontece em tempo real, a punição se torna cada vez mais intensa e a perda de sentido do trabalho docente se intensifica com o adoecimento e a exaustão dos professores, que constantemente são exigidos ao máximo para produzir resultados ao invés de considerar a qualidade da educação por meio de uma perspectiva diferente das métricas neoliberais.

É necessário contrapor o professor avaliado, multifuncional e desqualificado ao professor pensante, sujeito histórico inserido em relações de disputa de poder e luta de classe. Não se trata de aumentar o número de tecnologias educacionais digitais para a realização de tarefas, mas sim de promover nos professores uma profunda compreensão sobre as condições

sociais e históricas que determinam a escola e o processo educacional nos quais os educandos e educadores estão inseridos atualmente como sujeitos históricos.

Consideramos como desafios ao uso dos resultados das avaliações de larga escala e seu restrito significado de qualidade, somados a plataformização, a necessidade de reconstruir sentidos para o trabalho docente. A busca pelos resultados quantificáveis tem inviabilizado a possibilidade da escuta, da dúvida e da sensibilidade. Parafraseando Silva Júnior (2025), somente quando a fala do professor recuperar seu poder de nomear o mundo — mesmo que tropeçando, mesmo que hesitando — será possível inaugurar outros modos de existir e pensar na escola capturada.

REFERÊNCIAS

- Almeida, E. S. D. (2021). *A crise na educação estadual paulista como forma de administração – uma leitura a partir da relação entre a política de avaliação e a imprensa* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Paulo]. Repositório Institucional UNIFESP. <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/59975>
- Alura. (2025). *Sobre a Alura*. <https://www.alura.com.br>
- Bauer, A., Alavarse, O. M., & Oliveira, R. P. (2015). Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. *Educação e Pesquisa*, 41(esp.), 1367–1382. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144607>.
- Bauman, Z. (2014). *Vigilância líquida* (C. A. Medeiros, Trad.). Zahar.
- Bertagna, R. H., Sordi, M. R. L., Almeida, L. C., & Lara, R. S. B. (2020). Avaliação da qualidade social da escola pública: delineamentos de uma proposta referenciada na formação humana. *Políticas Educativas*, 13(2), 63–86.
- Bonamino, A. C. (2002). *Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências*. Quartet.
- Bonamino, A. M. C., & Souza, S. Z. L. (2012). Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, 38(2), 373–388. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>
- Franco, T., Druck, G., & Seligmann-Silva, E. (2010). As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 35(122), 229–248. <https://doi.org/10.1590/S0303-76572010000200003>
- Freitas, L. C. (2007). Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade de ensino. *Educação & Sociedade*, 28(esp. 100), 965–987. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300016>
- Foucault, M. (2011). *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (39ª ed.; R. Ramallete, Trad.). Vozes.
- Fundação Lemann. (2025). *Parceria com a Khan Academy*. <https://fundacaolemann.org.br>
- Google for Education. (2025). *Parcerias no Brasil*. <https://edu.google.com/intl/pt-BR/>
- Han, B.-C. (2019). *Sociedade do cansaço* (2ª ed.; E. P. Giachini, Trad.). Vozes.
- Jacomini, M. A., Bueno, M. S. S., & Sampaio, R. R. (2021). Padronização, controle e *accountability* na política curricular paulista (2007-2018). *Revista Brasileira de Educação*, 26, e260074. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260074>
- Khan Academy. (2025). *About Khan Academy*. <https://www.khanacademy.org/about>

- Mattos, L. (2024, 23 de abril). Escolas de SP terão ‘fluencímetro’, com IA, para avaliar leitura dos alunos. *Folha de S.Paulo*. <https://folha.com/pznc8l0r>
- Mattos, L. (2023, 31 de julho). SP abre mão de verba para material didático e usará só livro digital a partir do 6º ano. *Folha de S.Paulo*. <https://folha.com/k3bxgc0y>
- Mello, D. (2024, 30 de maio). SP: comunidade escolar critica imposição de uso de plataforma digital. *Agência Brasil*. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-05/sp-comunidade-escolar-reclama-de-imposicao-de-plataforma-digital>
- Mendonça Neto, O. R., Antunes, M. T. P., & Vieira, A. M. (2015). Controle do trabalho docente: provocações foucaultianas para análise da gestão universitária. *Avaliação*, 20(3), 665–683. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772015000300006>
- Menezes, H. C. M. (2021). O espetáculo da *accountability* em educação: a “in”visibilidade sob a insígnia da transparência. In M. P. Schneider, C. R. Rostirola, & J. M. Vasquez. *Dispositivos de accountability em perspectiva: limites e alternativas à Política de Avaliação Educacional* (pp. 35–60). Appris.
- Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (14ª ed.) Hucitec.
- Palermo, H. M., Radetich, N., & Reygadas, L. (2020). Trabajo mediado por tecnologías digitales: sentidos del trabajo, nuevas formas de control y trabajadores ciborg. *Revista Latinoamericana de Antropología del Trabajo*, 4(7), 1–35.
- Perboni, F., & Di Giorgi, C. A. G. (2025). Usos das avaliações externas estaduais: ampliação de políticas de *accountability*. *Estudos em Avaliação Educacional*, 36, e11054. <https://doi.org/10.18222/ea.v36.11054>
- Santos, U. E., & Sabia, C. P. P. (2015). Percurso histórico do Saesp e as implicações para o trabalho pedagógico em sala de aula. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26(62), 354–385. <https://doi.org/10.18222/ea.v26.62.354>
- São Paulo. (1996, 29 de março). Resolução SE nº 27, de 29 de março de 1996. *Sistema Integrado de Atos da Unidade*. http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/27_1996.htm
- São Paulo. (2024a, 10 de julho). Resolução Seduc nº 48, de 10 de julho de 2024. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*. <https://www.doe.sp.gov.br/executivo/secretaria-da-educacao/resolucao-seduc-n-48-de-10-de-julho-de-2024-2024071011231220437652>.
- São Paulo. (2024b, 13 de junho). Resolução Conjunta CC/SGGD/SFP-4, de 13 de junho de 2024. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*. <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-conjunta-cc-sggd-sfp-4-de-13-de-junho-de-2024-dispoe-sobre-a-definicao-dos-indicadores-globais-metas-criterios-de-apuracao-e-avaliacao-para-fins-de-pagamento-da-bonificacao-por-resultad/>

- São Paulo. (2024c, 26 de novembro). Resolução Seduc nº 103, de 26 de novembro de 2024. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*. <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-n-103-de-26-de-novembro-de-2024-institui-o-premio-excelencia-educacional-e-da-providencias-correlatas>
- São Paulo. (2024d, 18 de outubro). Resolução Seduc nº 76, de 18-10-2024. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*. <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-n-76-de-18-de-outubro-de-2024-dispoe-sobre-a-regulamentacao-do-art-6o-da-resolucao-seduc-no-65-de-17-09-2024-que-institui-a-prova-ouro-e-o-provao-paulista-no-ambito-do-sist/>
- Schneider, M. P., & Rostirola, C. R. (2023). Premissas epistemológicas da qualidade educacional: percepções de organizações multilaterais. *Cadernos Cedes*, 43(121), 19–33. <https://doi.org/10.1590/CC269559>
- Seki, A. K. (2025). Educação Digital e reconfiguração do trabalho docente. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.11423>
- Silva, L. P. F. M. (2016). *Políticas de avaliação e gestão escolar: pressupostos e contradições* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista]. Repositório Institucional UNESP. <http://hdl.handle.net/11449/136355>
- Silva, N. A. G., & Carolei, P. (2024). Plataformização da educação pública: desafios para autonomia docente e inclusão discente. *Revista Docência e Cibercultura*, 8(4), 1–22. <https://doi.org/10.12957/redoc.2024.84769>
- Silva Júnior, J. R. (2025, 20 de julho). A dupla alienação do professor universitário. *A Terra é Redonda*. <https://aterraeredonda.com.br/a-dupla-alienacao-do-professor-universitario/>
- Torrezan, H. E., Bertagna, R. H., & Nakamura, H. K. (2018). 20 anos de produções científicas sobre o SARESP (1996-2016): reflexões acerca dos desdobramentos na prática docente e da privatização. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 22(esp. 3), 1325–1339. <https://doi.org/10.22633/rpge.v22iesp3.12016>
- Venco, S. B. (2016). Precariedades: desdobramentos da Nova Gestão Pública no trabalho docente. *Revista de Cultura Política*, 6(1), 72–90.
- Viegas, M. F., & Lamb, M. E. (2025). Plataformas digitais, Estado e desigualdade no trabalho docente com dados. *Cadernos Cedes*, 45, e289632. <https://doi.org/10.1590/CC289632>

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: Não aplicável.

Financiamento: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Conflitos de interesse: Declaramos que não há conflito de interesse de qualquer natureza, seja político, comercial, acadêmico ou pessoal.

Aprovação ética: Não houve necessidade de aprovação de comitê de ética por se tratar de uma pesquisa apenas de cunho teórico.

Disponibilidade de dados e material: Toda a bibliografia utilizada se encontra disponível na internet.

Contribuições dos autores: CPPS: introdução, contextualização; análise de dados; metodologia; administração do projeto; escrita e revisão. LLS: discussão; análise de dados; escrita e revisão. EGM: discussão; análise de dados; escrita, revisão e normalização.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação

Revisão, formatação, normalização e tradução

