

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

KAIQUE MENEZES DA SILVA

**A docência em geografia e a plataformização na política educacional
paulista: estudo de caso em uma escola do Grajaú/SP**

**Teaching geography and platformization in São Paulo's educational policy:
a case study in a school in Grajaú/SP**

São Paulo
2025

KAIQUE MENEZES DA SILVA

A docência em geografia e a plataformização na política educacional paulista: estudo de caso em uma escola do Grajaú/SP

Trabalho de Graduação Individual (TGI) apresentado ao Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Bacharel em Geografia.

Área de Concentração: Geografia Humana

Orientador: Professor Doutor Eduardo Donizeti Girotto

São Paulo

2025

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

S586d Silva, Kaique Menezes da
A docência em geografia e a plataformização na política educacional paulista: estudo de caso em uma escola do Grajaú/SP / Kaique Menezes da Silva; orientador Eduardo Donizeti Girotto - São Paulo, 2025.
180 f.

TGI (Trabalho de Graduação Individual)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia.

1. GEOGRAFIA HUMANA . 2. EDUCAÇÃO . 3. POLÍTICA EDUCACIONAL . 4. NEOLIBERALISMO. I. Girotto , Eduardo Donizeti, orient. II. Título.

SILVA, Kaique Menezes da. **A Docência em Geografia e a Plataformização na Política Educacional Paulista**: estudo de caso em uma Escola do Grajaú/SP. Trabalho de Graduação Individual (TGI) apresentado à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Bacharel em Geografia.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição _____
Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____
Julgamento _____ Assinatura _____

Dedico este trabalho a todas e todos os Trabalhadores e Trabalhadoras da educação do Estado de São Paulo, que lutam para construir a educação pública no chão de cada sala de aula, de cada cantina, pátio ou laboratório, de cada escola, de cada território, para todas as crianças, adolescentes e adultos deste lado sul do mapa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Getania, Lucineide e Ana, as mulheres da minha vida, minha família e as pessoas que mais amo nesse mundo. Vocês me ensinaram que para viver é necessário mais do que estar vivo, é necessário amar a vida, por mais difícil que ela possa ser. Agradeço à toda a Família Menezes. Obrigado por sempre cuidarem de mim, por me ensinarem tanto e por tornarem tudo isso possível!

Agradeço à Emily, meu amor, minha namorada e companheira de todos os momentos, pelo apoio e carinho durante a escrita desse trabalho, nos anos de curso e em toda a vida juntos.

Agradeço ao professor Eduardo Giroto, que na posição de professor e orientador, me fez enxergar a potência da geografia e da educação ao andarem juntas, no desvelo, na análise e compreensão da escola como realidade desigual, mas também na escola como utopia.

Agradeço à Cristal, minha companheira felina de todas as horas, que nas dezenas de horas de produção deste trabalho, esteve sentada ao meu lado - e às vezes em cima do teclado.

Agradeço aos meus grandes amigos e companheiros de vida Lucas Zacarias, Marcus e Lucas Arruda por todo o apoio, alegrias e tristezas compartilhadas em todos esses anos da mais verdadeira amizade que conheço.

Agradeço ao meu eterno professor e grande mestre da geografia, Valmir. Aquele que me fez amar a periferia, a geografia e o Grajaú. Agradeço a todos os meus professores e professoras, e em especial ao André, Ricardo e Fabrício por me provocarem e ensinarem que é necessário saber, e que com a sabedoria vem a responsabilidade de compartilhar e transformar.

Agradeço à Maria Júlia, minha querida psicóloga, que me ouviu e acolheu durante a elaboração de todas as angústias dos últimos anos, especialmente nas que vieram da produção das palavras neste trabalho impressas.

Agradeço aos meus grandes amigos e companheiros de vão da geografia e história e FFLCH, Mateus, Josy, Anna Clara, Lari Amorim, Gabi Fúria, Gui Maglione, Jihad, Isabela Tibério, Kamylyle, Nicolly, Helena, Cati, Shirley, Gabi Botini, Gian, Nic Domingues, Vini Alcantara, Vini Apolinário, Kamilly, Gui Rezende, Lari Ferrarez, Anna Beatriz, Marquinhos, Caetano, Lucas Santos, Snipes, Rafa Ribeirinho, Léo Silvério, Rafa Junker, Lúcio, Clara, Adler, AnaLu, Wini, Árizla, Karinna, Day, Wigor, Pedro Lima, Anna Trindade, Mari, Thiago e Henrique Borges, bem como todos e todas as amigas e amigos que pude conversar e abraçar em todos esses anos!

Agradeço a todos e todas colegas e amigas do trabalho com o PED, agradeço à Lolla, Francielle, Teresa, Mila, César, Fernando, Ale, Sam, Fábio, Gui, Fransueli, Patrícia, Rita, às professoras Rachel Lotan e Pia Wong e a todas as docentes e cursistas do PED. Vocês me ensinaram que não é possível construir uma educação de qualidade sem que seja acessível para todos os estudantes, sem que seja equitativa, de excelência e democrática.

A VIDA É LOKA

Esses dias tinha um moleque na quebrada
com uma arma de quase 400 páginas na mão.
Uma minas cheirando prosa, uns acendendo poesia.
Um cara sem nike no pé indo para o trampo
com o zóio vermelho de tanto ler no ônibus.
Uns tiozinho e umas tiazinha no sarau
enchendo a cara de poemas.
Depois saíram vomitando versos na calçada.
O tráfico de informação não para,
uns estão saindo algemado aos diplomas depois de experimentarem umas pílulas de sabedoria.
As famílias, coniventes, estão em êxtase.
Esses vidas mansas estão esvaziando as cadeias
e desempregando os Datenas.

A Vida não é mesmo loka?

Sérgio Vaz, Flores de Alvenaria (2016)

RESUMO

SILVA, Kaique Menezes. **A Docência em Geografia e a Plataformização Na Política Educacional Paulista**: Estudo de Caso em uma Escola do Grajaú/SP. 180 f. Trabalho de Graduação Individual (TGI) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025.

O presente Trabalho de Graduação Individual tem como objetivo principal analisar os efeitos da plataformização educacional no trabalho docente dos professores de geografia no ensino médio da Rede Estadual Paulista. A presente pesquisa parte de uma revisão da literatura sobre os professores e seus saberes, a geografia enquanto disciplina escolar e os professores de geografia enquanto intelectuais transformadores, sobre a política educacional no ensino médio brasileiro em um contexto neoliberal, bem como sobre os debates sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e a plataformização na educação brasileira. Desta forma, partimos do contexto da Nova Gestão Pública, de cunho neoliberal, no Brasil e em São Paulo, que gera o recente ciclo de políticas educacionais. Assim, a presente pesquisa se localiza na interseção entre a geografia e a educação para, metodologicamente, compreender o fenômeno desde um estudo de caso com observações de tipo etnográficas e entrevistas na E.E. Grajaú, uma escola de Ensino Médio Estadual na periferia da zona sul da Cidade de São Paulo. Os dados coletados permitiram o desenvolvimento de uma análise qualitativa que caracteriza os principais impactos na docência em geografia, como mudanças nas práticas de planejamento, relação com o currículo, organização das aulas e situações de ensino e práticas pedagógicas a partir da plataformização, e da reorganização da escola a partir das avaliações padronizadas e externas, como a prova paulista e o provão paulista. Assim, os professores relatam os objetivos que observam com a política de plataformização, como o de uma “Pedagogia da Produção de Métricas”, com a avaliação na centralidade de todo o processo educacional e de uma prática neotecnicista, a transferência de recursos públicos para entes privados, bem como a mitigação dos conteúdos críticos da geografia e das ciências humanas. No que se refere às consequências diretas da plataformização, os professores relatam uma percepção generalizada de um empobrecimento cognitivo dos estudantes, bem como o tensionamento com o contraditório uso das Inteligências Artificiais para responderem às plataformas e outras situações de ensino, a perda da vivência espacial da escola e do território, bem como o reforço da individualização dos professores e estudantes, havendo uma perda da dimensão subjetiva e humana da aprendizagem. Os professores também relatam uma diminuição em sua autonomia docente, intensificada pela plataformização, mas também, pela sobreposição de políticas educacionais, de modo que foi possível concluir que a plataformização não só é uma política que tem produzido o adoecimento dos professores de geografia pela degradação de suas condições de trabalho e dos mecanismos de cobrança e punição, como se mostra uma política que não apoia as aprendizagens e o ensino de geografia, não encontra sentido entre professores e estudantes, não melhora condições de docência, não promove mais contato dos estudantes com os conteúdos de geografia, mas que burocratiza, aumenta os limites do dilema entre tecnologia e educação, piora as condições de trabalho dos profissionais da educação e não respeita ou procura mitigar as desigualdades socioespaciais impressas aos contextos escolares no Estado de São Paulo, como o da E.E. Grajaú.

Palavras-chave: Plataformização educacional. Ensino de geografia. Política educacional.

ABSTRACT

SILVA, Kaique Menezes. **Teaching geography and platformization in São Paulo's educational policy**: a case study in a school in Grajaú/SP. 180 f. Trabalho de Graduação Individual (TGI) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025.

This Individual Undergraduate Work aims to analyze the effects of educational platformization on the teaching work of geography in high schools in the São Paulo State School System. This research begins with a literature review on teachers and their knowledge, geography as a school subject, and geography teachers as transformative intellectuals, on high school education policy in a neoliberal context, as well as on the debates on Information and Communication Technologies and platformization in Brazilian education. Thus, we begin with the context of the neoliberal New Public Management in Brazil and São Paulo, which generated the recent cycle of educational policies. This research begins at the intersection of geography and education, to methodologically understand the phenomenon through a case study with ethnographic observations and interviews at E.E. Grajaú, a state high school in the periphery of the southern zone of the city of São Paulo. The data collected enabled the development of a qualitative analysis that characterizes the main impacts on geography teaching, such as changes in planning practices, curriculum relationships, class organization, teaching situations, and pedagogical practices resulting from platformization, as well as the reorganization of schools based on standardized and external assessments, such as the São Paulo State Exam. Teachers report the objectives they observe with the platformization policy, such as a "Pedagogy of Metrics Production," with assessment at the center of the entire educational process and a neo-technicist practice, the transfer of public resources to private entities, and the mitigation of critical content in geography and the humanities. Regarding the direct consequences of platformization, teachers report a widespread perception of cognitive impoverishment among students, as well as tension with the contradictory use of Artificial Intelligence to respond to platforms and other teaching situations, the loss of the spatial experience of the school and the territory, as well as the reinforcement of the individualization of teachers and students, with a loss of the subjective dimension of learning. Teachers also report a decrease in their teaching autonomy, intensified by platformization, but also by the overlapping of educational policies from the last cycle. Thus, it was possible to conclude that platformization is not only a policy that has produced teacher illness due to the degradation of their working conditions and mechanisms of accountability and punishment, but also a policy that does not support learning, does not find meaning between teachers and students, does not improve teaching conditions, does not promote more student contact with geography content, bureaucratizes, increases the limits of the dilemma between technology and education, worsens the working conditions of education professionals, and does not respect or seek to mitigate the socio-spatial inequalities imprinted on school contexts in the State of São Paulo, such as that of E.E. Grajaú.

Keywords: Educational platformization. Geography teaching. Educational policy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tabela das Plataformas disponíveis para estudantes do Ensino Médio regular da SEDUC/SP em dez. 2024	47
Figura 2 - Etapas da Etnografia segundo Fonseca (1999) aplicadas à presente pesquisa	58
Figura 3 - Tabela síntese de aulas observadas durante o exercício etnográfico	61
Figura 4 - Esquema da categorização dos dados obtidos a partir da observação etnográfica	62
Figura 5 - Esquema da categorização dos dados obtidos a partir das entrevistas	63
Figura 6 - Mapa da Localização da Área de Estudo - Distrito do Grajaú/SP.	66
Figura 7 - Mapa da Projeção da população absoluta por distrito no Município de São Paulo/SP (2023).	69
Figura 8 - Mapa da Concentração de equipamentos municipais de cultura por distrito no Município de São Paulo/SP (2023).	70
Figura 9 - Mapa do tempo médio de deslocamento por transporte público por distrito no Município de São Paulo/SP (2023).	71
Figura 10 - Mapa da média de idade das pessoas que morreram por distrito no Município de São Paulo/SP (2023).	71
Figura 11 - Mapa de estudantes da educação básica matriculados em escolas estaduais por distrito no Município de São Paulo/SP (2023).	73
Figura 12 - Esforço Docente por distrito no Município de São Paulo/SP (2023).	74
Figura 13 - Quadro síntese das aderências e resistências na adesão das plataformas nas salas de aula observadas	99
Figura 14 - Mapa conceitual sobre a centralidade das avaliações na escola e na prática docente observada	104
Figura 15 - Quadro síntese da caracterização dos docentes entrevistados	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BRASIL – República Federativa do Brasil

E.E. GRAJAÚ – Escola Estadual Grajaú

EF – Ensino Fundamental

EFAPE - Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo

EM – Ensino Médio

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IA - Inteligência Artificial

IF – Instituto Federal

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

NE – Não Informado

NEM – Novo Ensino Médio

NGP – Nova Gestão Pública

PNE – Plano Nacional de Educação

REPU – Rede Escola Pública e Universidade

RNSP – Rede Nossa São Paulo

SEDUC/SP – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

SL – Sala do Futuro

SP – São Paulo

TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
2.1 Os Professores e Seus Saberes	18
2.2 As Disciplinas Escolares, a Geografia Escolar e os Professores de Geografia	21
2.3 Política Educacional, Neoliberalismo e Reformas no Ensino Médio	25
2.4 Os Debates Sobre as TICs e a Plataformização da Educação	35
3. METODOLOGIA	50
4. CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO: A GEOGRAFIA DO GRAJAÚ	64
5. ANÁLISE DOS RESULTADOS	75
5.1 A Docência em Geografia e a Sala de Aula que o Exercício Etnográfico Revela	75
5.2 Considerações Docentes Sobre Geografia e Plataformização	116
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
7. REFERÊNCIAS	172
ANEXO A - Ficha do instrumento de observação a partir de categorias	178
ANEXO B - Roteiro da entrevista semiestruturada	179

1. INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Graduação Individual é fruto da observação e do estranhamento com as rápidas transformações observadas pelo autor durante seus estágios de licenciatura em escolas estaduais no distrito do Grajaú, bem como das interlocuções e provocações com o grupo do LEMADI (Laboratório de Ensino e Material Didático do Departamento de Geografia) liderado pelo professor Eduardo Girotto, que tem investigado a geografia da educação e as transformações na política educacional paulista num contexto neoliberal.

Muitas dessas transformações observadas nas escolas estão relacionadas com as recentes políticas educacionais no ensino médio, em especial, a transformação da escola e da docência a partir da plataformização. Desta forma, a presente pesquisa tem como objetivo a investigação dos efeitos da plataformização nas práticas docentes no cotidiano dos professores de geografia do Ensino Médio na Rede Estadual Paulista.

A investigação parte do pressuposto de que a educação brasileira está em um ciclo de aprofundamento das políticas gerencialistas na educação pública, arquitetado pela racionalidade neoliberal em um contexto de globalização e do capitalismo após a Revolução Técnica-Científica-Informacional. No Brasil, essa lógica passa a ser implementada a partir da Reforma do Estado na década de 1990, onde se inicia a forte influência da Nova Gestão Pública (NGP) na elaboração das Políticas Educacionais Brasileiras.

Dessa forma, partimos do contexto de gestão neoliberal no Estado Brasileiro e no Estado de São Paulo, que gera o recente ciclo de políticas educacionais, em especial no Ensino Médio, nas quais estão inclusas a implementação de instrumentos de avaliação educacional padronizada em larga escala, a Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular e sua relação com a inserção das Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs), como a plataformização das escolas públicas brasileiras.

A plataformização aqui pode ser entendida num sentido estrito, como a transferência das diversas dimensões do trabalho pedagógico e administrativo, bem como dos materiais didáticos, avaliações e outras faces do trabalho docente, para ambientes virtuais estruturados, mas também em um sentido amplo, como um processo social, econômico, cultural e político complexo do rearranjo produtivo sob o capitalismo neoliberal à partir da economia da informação, que avança sobre todas as áreas da sociedade contemporânea produzindo diversos efeitos sociais (Poell; Nieborg; Dijck, 2020).

A partir da experiência no Estado do Paraná, o Estado de São Paulo, desde o começo da gestão estadual iniciada em 2023, tem implementado de forma intensiva as Plataformas Educacionais como Política Educacional central no trabalho docente, na escola e na educação paulista. A plataformização no Estado de São Paulo é justificada por um discurso da necessidade da modernização, da melhora na educação e dos índices educacionais a partir do uso das plataformas digitais. As plataformas se inseriram no cotidiano dos professores em diferentes aspectos, como o controle da presença dos estudantes, planejamentos, avaliação, materiais didáticos, e a partir de um controle centralizado dos dados produzidos nas escolas, estabeleceu-se uma série de métricas e metas de uso, significando uma nova forma de controle do trabalho docente e de medição da educação.

Desta forma, partimos de uma revisão da literatura que abarca autores que versam sobre: Os professores e seus saberes, desde (Tardif, 2014) e (Nóvoa, 2009); sobre as disciplinas escolares, a geografia escolar e os professores de geografia, desde Goodson (1990), Chervel (1990), Audigier (1999) e Giroux (1997); sobre a política educacional, neoliberalismo e reformas no ensino médio, desde Saviani (2008), Corti (2019), Oliveira (2015), Cássio e Goulart (2022), REPU (2022), Giroto (2018), Giroto (2023), Ball (2022), Laval (2019) e Jacomini, Nascimento e Stoco (2023), bem como sobre os debates sobre as TICs e a plataformização da educação, desde Barreto (2004) e Barreto (2016), Barbosa e Alves (2023), Lima (2021), CETIC.BR (2023), Poel, Nieborg e Dijck (2020) e REPU(2023).

A partir desta revisão da literatura nacional e internacional sobre o tema, estabelecemos o pressuposto de que a docência é uma profissão de trabalho intelectual e criativo, que está fundada na relação entre os professores e os conhecimentos sobre seus objetos de ensino, como a Geografia escolar, para a criação de momentos pedagógicos de ensino e de aprendizagem únicos para os estudantes a partir de seus contextos socioespaciais, identidades e potencialidades.

Assim, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar os efeitos da plataformização educacional no trabalho docente em suas diferentes dimensões, em especial da relação entre docentes e seu objeto de ensino - a geografia - no cotidiano profissional dos professores de ensino médio na rede estadual paulista.

De forma mais específica, a presente pesquisa se propõe a analisar os principais achados da literatura nacional e internacional que versam sobre o tema da docência em geografia, neoliberalismo e política educacional; Investigar os impactos da recente Política de Plataformização no Ensino Médio Paulista na docência, no espaço e cotidiano escolar; Caracterizar a docência em geografia na Rede Estadual Paulista e suas possíveis mudanças à

partir da plataformização em um contexto escolar concreto; Compreender como os professores têm desenvolvido suas práticas docentes em geografia à partir da plataformização e Sintetizar os resultados encontrados para contribuir na reflexão crítica sobre a Política Educacional na Rede Estadual Paulista.

Assim, interessa-nos não só caracterizar com profundidade o contexto de gestão neoliberal das políticas educacionais encabeçada pela Nova Gestão Pública, mas compreender como tem acontecido o uso das plataformas no cotidiano, bem como seus impactos no trabalho dos docentes professores de Geografia do Ensino Médio, procurando compreender: Quais impactos da política de plataformização sobre a docência em geografia? Quais mudanças a plataformização provoca entre os docentes e seu objeto de ensino, a geografia escolar? Como a plataformização tem provocado mudanças no cotidiano dos professores e demais sujeitos da educação na rede estadual paulista?

Para tais objetivos e perguntas, a presente pesquisa pretende partir da interseção entre a geografia e a educação, de modo que realizaremos um estudo de caso com observações de tipo etnográficas na E.E. Grajaú, uma escola de Ensino Médio Estadual na periferia da zona sul da Cidade de São Paulo, que tem vivenciado a política de plataformização na prática. Dessa forma, metodologicamente, a presente pesquisa é constituída a partir de um estudo de caso, uma vez que propõe entender como um fenômeno com inúmeras variáveis, fontes e pontos de dados desde um contexto real (Yin, 2001) se dá a partir de um exercício de observações de tipo etnográfico, nos termos propostos por Fonseca (1999).

A etnografia para Fonseca (1999) se mostra como uma potente metodologia de pesquisa qualitativa para uma população delimitada de sujeitos que constroem e vivem o fenômeno social complexo observado, de modo que é necessário o conhecimento dos sujeitos e de seu contexto, bem como da relação entre os sujeitos, seus pares e o contexto, o que se pode fazer desde o cotidiano, por meio da observação etnográfica participante, bem como das entrevistas, que são atravessadas pela subjetividade do próprio pesquisador. Assim, a partir do estranhamento, esquematização, desconstrução, comparação e sistematização (Fonseca, 1999, p.66), a autora propõe um método etnográfico que é capaz de compreender o caso e suas implicações para o generalizável dentro do contexto estudado, de modo a confirmar a máxima do artigo, a de que cada caso não é um caso, é um caso dentro de um todo.

Desta forma, para o presente trabalho, utilizaremos principalmente dois procedimentos de pesquisa: 1) A observação etnográfica da sala de aula, registrada em um diário de campo reflexivo e realizada a partir da observação, feita de forma livre bem como a partir de um instrumento estruturada e 2) Um roteiro de entrevista semi-estruturado.

Os procedimentos de pesquisa foram a base para coletar dados sobre como tem acontecido o uso das plataformas no trabalho pedagógico e burocrático dos docentes, à partir do ouvir e observar esses sujeitos que vivem e constroem o cotidiano das escolas estaduais, que atuam todos os dias em salas produzidas a partir desse contexto de política educacional, para assim reunir elementos necessários para compreender, à partir da plataformização, a relação dos docentes com seu objeto de trabalho, os conteúdos de geografia, bem como outras dimensões da docência em geografia na rede estadual, como a organização da carreira, a visão do Estado de São Paulo sobre as capacidades e funções dos professores, sua visão dos professores sobre a mudança na relação com os conteúdos específicos de sua disciplina e sobre o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes.

Por fim, o presente Trabalho de Graduação Individual está organizado em 7 partes: na primeira está essa introdução, que apresenta o desenho geral do trabalho, a segunda apresenta a fundamentação teórica, a terceira apresenta detalhadamente a proposta de metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho, a quarta apresenta o contexto e a caracterização da área de estudo: o distrito do Grajaú, a quinta apresenta a análise e discussão dos dados coletados, a sexta apresenta as considerações finais e a sétima apresenta as referências bibliográficas utilizadas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para iniciar uma discussão sobre os fenômenos mais recentes no que se refere à geografia escolar, ao Ensino de Geografia no Estado de São Paulo, e às condições de trabalho dos professores de geografia, se faz necessário retomar o sentido histórico atribuído ao ser professor, aos saberes docentes, bem como ao ciclo de políticas educacionais que tem provocado profundas alterações na docência e a investigação sobre as Tecnologias e Plataformas na educação.

Assim, a presente revisão bibliográfica sintetiza autores que refletem sobre questionamentos como: Quais são os saberes que um professor domina? Qual é o trabalho do professor de geografia? O que há de específico neste trabalho? Como ele tem sido desenvolvido historicamente? Qual relação entre os professores e a geografia? O que o contexto neoliberal nos coloca como paradigma para a discussão sobre a docência? Como as políticas educacionais tomam forma no espaço cotidiano das escolas? Como as tecnologias e plataformas entram na educação? e, principalmente, como a política de plataformização no Estado de São Paulo impacta os trabalho docente em geografia? Entre outras perguntas que apoiam o desenvolvimento de uma discussão sobre a docência em geografia num contexto contemporâneo de plataformização da educação.

2.1 Os Professores e Seus Saberes

Um primeiro autor que apoia muito nas reflexões sobre a docência é o professor Maurice Tardif. Em especial na sua obra “Saberes Docentes e Formação Profissional” (Tardif, 2014). Para o autor, a docência é um saber social, isto é, um conhecimento profissional compartilhado por um grande grupo de sujeitos, os professores, que trabalham de uma forma parecida e em uma estrutura coletiva, bem como têm uma formação comum, e que tem práticas com pontos comuns e pontos de distinção entre si.

Os saberes docentes abrangem uma série de conhecimentos amparado por diferentes instituições: A escola, os governos, as universidades, sindicatos, grupos científicos, entre outros, e são saberes amparados em objetos sociais em função de projeto específico: o de ensinar os estudantes em um dado contexto de cultura legitimada.

Desta forma, o autor pontua que “ [...] não é possível discutir os saberes docentes sem discutir as condicionantes e o contexto do trabalho docente” (Tardif, 2014, p.11), considerando que o conjunto de saberes específicos dos professores estão muito relacionados com suas identidades, experiências, história profissional, suas relações com os sujeitos da

escola e com o contexto escolar concreto, de modo que o estudo dessa profissão deve levar esses fatores em consideração.

Em um movimento de síntese de sua atividade de pesquisa sobre o saber docente, o autor faz uma proposição de categorização dos múltiplos saberes docentes. Para Tardif, esses saberes são vários e de várias fontes e podem ser categorizados em: Saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais (Tardif, 2014, p.36 - 40).

Os saberes profissionais são aqueles construídos a partir do contato do professor com a formação inicial ou continuada em universidades e escolas normais, em geral expressam a relação entre o fazer docente e as diversas teorias pedagógicas e saberes das ciências da educação, que embasam o “como fazer” da prática docente.

No que se refere aos saberes disciplinares, são aqueles que também são construídos na formação inicial e continuada, mas que dizem respeito ao objeto de conhecimento que o professor vai trabalhar em sua prática, são saberes das disciplinas específicas, que são tratados em cada curso dos diversos campos do conhecimento humano historicamente acumulado.

Já os saberes curriculares são aqueles que os professores acumulam durante a carreira e dizem respeito sobre os “discursos, objetivos, conteúdos, e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados [...]” (Tardif, 2014, p.38). Por fim, os saberes experienciais são aqueles construídos pelos professores a partir do trabalho cotidiano, das relações e da experiência individual e coletiva que se transformam em habilidades do saber-fazer e do saber-ser docente.

Desta forma, o professor é o sujeito que detém uma série de saberes construídos em diversos momentos de sua formação profissional, e cuja profissão é historicamente desvalorizada frente a magnitude de sua tarefa: a de ensinar para os estudantes os conhecimentos socialmente acumulados. Cabe ainda destacar que este ensino não é neutro, mas parte desde uma concepção pedagógica, como a tradicional, a nova ou a crítica (Saviani, 1999, p.74), ou de uma amálgama delas.

Outro relevante teórico para se pensar a docência é o professor Antônio Nóvoa, que em sua obra “Professores: imagens do futuro e presente”, apresenta uma discussão sobre como a organização da escola e o processo de ensino e o de aprendizagem passaram por uma série de mudanças a partir de discussões na história da educação, se fazendo necessário a investigação de tal contexto para a compreensão da constituição do trabalho docente no século XXI.

Como mostra Nóvoa (2009, p.12), na segunda parte do século XX, várias foram as discussões e mudanças na concepção da educação, da escola e do trabalho docente. No que se

refere ao trabalho docente, ao autor traça um panorama, partindo dos anos 1970, onde se discutia a racionalização do ensino; nos anos 1980, as reformas centradas nas estruturas de sistemas escolares; nos anos 1990, as discussões sobre a gestão e a organização da escola; e no início do século XXI, uma preocupação com as aprendizagens tomou a pauta da discussão sobre educação, e que colocaram as práticas dos professores no centro da discussão.

Para o autor, a discussão sobre a educação no século XXI começa marcada pelas questões da diversidade enquanto possibilidade de repensar a inclusão na escola e a construção de novas pedagogias que tensionam a ideia de um modelo escolar único, ao passo de que se coloca um grande desafio, que são as novas tecnologias, que revolucionaram o dia a dia das escolas e das sociedades, como mostra o autor:

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias. (Nóvoa, 2009, p.13)

Para o autor, há na formação de professores a partir desse contexto educativo no século XXI, uma grande quantidade de discursos “redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de prática” (Nóvoa, 2009, p.27), e assim, reconhecendo suas limitações, se propõe a refletir sobre as características de uma docência de qualidade a partir de 5 práticas necessárias ao trabalho docente contemporâneo:

São estas 5 práticas caracterizadas pelo autor como: 1) O conhecimento do objeto que se ensina aos estudantes; 2) Uma cultura profissional de compreender a escola, aprender com os colegas mais experientes numa rotina de troca sobre as práticas e reflexões docentes que fazem aperfeiçoar e avançar a docência; 3) O “tato pedagógico”, a capacidade de comunicação e de estabelecer relações respeitadas que conduzem os estudantes para o conhecimento escolar; 4) O trabalho em equipe, dado a emergência de novas práticas educativas, as comunidades de prática no interior e exterior das escolas que apoiam a organização dos docentes e 5) O compromisso social em ensinar conhecimentos que permitam que as crianças ultrapassem suas fronteiras e limites postos pela sociedade ou família, e da promoção da inclusão social. (Nóvoa, 2009, p.31).

Ainda, para o autor, não há como se pensar seriamente na docência como profissão sem as reflexões sobre a dimensão pessoal e pública dos professores, isso é, em concordância com a discussão de Tardif (2014), o autor considera a docência como profissão diretamente ligada ao sujeito enquanto docente, sendo essa uma especificidade da profissão docente (Nóvoa, 2009, p.22).

Deste modo, em um contexto escolar onde uma série de novos conhecimentos são intensamente demandados dos professores por parte da sociedade, Nóvoa (2009) aponta para a necessidade de se reforçar a presença pública dos professores à partir de redes e comunidades, espaços onde possam discutir a formação dos profissionais da educação neste novo contexto de expectativas sobre seu trabalho, de comunidades onde os próprios professores possam elaborar e teorizar sobre a docência desde suas práticas em seus contextos.

2.2 As Disciplinas Escolares, a Geografia Escolar e os Professores de Geografia

A partir dessa discussão ampla sobre o sentido da docência, se pode aproximar da discussão sobre a relação entre os professores e suas disciplinas na escola. Tal discussão remete diretamente à história das disciplinas escolares.

Ivor Goodson em “Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução” (1990), propõe que as discussões sobre o processo de criação de uma matéria escolar podem ser explicadas de duas principais maneiras: sociologicamente e filosoficamente.

Sociologicamente, a explicação contida em autores como Musgrove, Marx, Gramsci, Bourdieu e Young está relacionada com a educação como instrumento da classe dominante no capitalismo, assim a construção do currículo e a valorização de determinados conhecimentos detidos por determinados grupos está a serviço do interesse de uma classe dominante em razão de interesses econômicos, de modo que essa seria a razão da eleição de determinados conhecimentos como disciplinas escolares (Goodson, 1990, p. 230 - 232).

Já a visão filosófica, que se coloca como a tradicional e dominante, se opõe à perspectiva sociológica, na medida que diz que a construção das matérias escolares parte dos “construtos sócio-históricos de uma época particular” (Goodson, 1990, p. 232), e serviriam ao desenvolvimento das formas de conhecimento a partir de uma comunidade de estudiosos e disciplinas acadêmicas que são traduzidas para uma matéria escolar, como a contida em Hirst e Peters (1967 apud Goodson, 1990, p. 233).

Para o autor, as disciplinas escolares têm um surgimento complexo e paradoxal, dada a diferença do contexto acadêmico e universitário, de modo que muitas matérias escolares não são disciplinas universitárias ou estão muito distanciadas de suas disciplinas-base, assim como não são lineares, muitas vezes as matérias escolares precederam cronologicamente suas disciplinas-base na universidade, como é o caso da geografia.

Como demonstra o autor (Goodson, 1990, p. 236 - 243), a Geografia, enquanto conhecimento escolar, surge com importância no final do século XIX, ainda sem status acadêmico e com o objetivo de estabelecer uma credencial intelectual e pedagógica, em especial por seu potencial utilitário relacionado a localização. Com essa ascensão, passou a atrair professores que se organizavam em associações, e promoviam o ensino de geografia na educação básica, advogando pelo estabelecimento da geografia na universidade. Com as mudanças no início do século XX, a geografia passou a ser introduzida amplamente nos currículos de escolas secundárias a partir do fortalecimento da concepção da geografia escolar para a formação de cidadãos em Estados nacionais, de uma disciplina que compreende as atividades humanas a partir da vida e do trabalho humano.

Assim, a geografia, apesar de se consolidar como disciplina escolar no início do século XX, somente se consolida como disciplina acadêmica após as duas grandes guerras, dado o grande volume de conhecimento geográfico produzido para estes conflitos geopolíticos. É nesse momento que os departamentos de geografia passam a ser estabelecidos na maior parte das universidades, aumentando o número de professores especialistas atuando em prol da área, movimento que se deu junto a ascensão da “new geography”, e que após os anos 1960, implicou numa “crise” da geografia escolar por seu viés utilitarista, sendo amplamente contestada por movimentos geográficos, como a geografia crítica e outros posteriores, que seguem reinventando a geografia escolar e a geografia acadêmica.

Desta forma, o surgimento de uma disciplina como a geografia se mostra como um processo que passa essencialmente pela participação dos professores como coletividade em uma estreita e forte relação com seu objeto de ensino, seus conteúdos disciplinares, assim como da construção de um processo político para a promoção dos conhecimentos geográficos em uma disciplina consolidada, o que demonstra que as disciplinas escolares e seus conhecimentos não são “traduzidas” de cima para baixo (Goodson, 1990, p. 249), mas advém de um processo de aspiração para cima, partindo do interesse de diversos sujeitos e atores sociais, especialmente dos professores desses conhecimentos disciplinares.

Outro autor relevante para se pensar nessa história das disciplinas escolares - em especial a geografia - e a relação dos professores com seus conteúdos, é André Chervel, que em “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa” (1990), demonstra que a história das disciplinas escolares, em sua formação como disciplinas, não foi constituída de forma simples à partir dos conhecimentos que um adulto passa para uma criança, mas é resultado do diálogo secular entre mestres e estudantes. Com isso, a disciplina também não é a vulgarização da ciência (Chervel, 1990, p. 183), um elemento motor da

escolarização é um elemento necessário para a reprodução da cultura socialmente acumulada, sendo fruto e produto da história cultural das sociedades, e que tem finalidade a preparação dos estudantes em uma cultura para uma sociedade, se constituindo como entidades culturais que transpõe os muros da escola e intervém na realidade social.

Nesse sentido, François Audigier em “School disciplines, social representations, and the construction of the didactics of history, geography, and civics” descreve o processo de construção da geografia escolar na França e sua construção como disciplina escolar fundamental para o Estado-nação (Audigier, 1999).

Para o autor, partindo do contexto de ensino francês, a geografia, a história e educação cívica seriam disciplinas escolares baseadas na representação social, e que consolidadas no fim do século XIX, estariam fortemente unidas por se efetivarem em um projeto cultural e político de sociedade. Tal projeto traduz no ensino da memória, do território e do poder, no caso específico, do Estado-nação francês, apoiando a construção de uma identidade individual e coletiva fortemente internalizada necessária no contexto de sua criação.

Especialmente tratando da geografia enquanto disciplina, o autor ressalta sua ascensão dado seu potencial de uso prático ao apoiar os indivíduos em sua compreensão de espaço e apoiar na gestão do território (Audigier, 1999, p.99). Além disso, apresenta uma diferença da geografia em relação a história enquanto disciplina, na medida em que relaciona diferentes elementos espaciais para explicar o mundo, utilizando para isso diferentes formas, especialmente a cartográfica.

Assim como cultura escolar, que é a cultura desenvolvida nas escolas para cumprir objetivos definidos pela sociedade (Chervel, 1990), Audigier observa que o conceito de disciplina escolar está diretamente relacionado com uma determinada distribuição de competências intelectuais e sociais que cabe à escola desenvolver. Essas competências que serão transmitidas por essa instituição passam por um processo de escolha, que são ideológicas, refletem valores culturais, assim como valores científicos e racionais. Assim, o autor define: “uma disciplina escolar é aqui definida como uma escolha de objetivos, conteúdo, métodos e práticas” (Audigier, 1999, p.105).

Para a geografia, enquanto disciplina na história da escola, o autor observa um claro objetivo: fundamentar uma concepção do passado, nacionalidade, território e poder para o desenvolvimento crítico e intelectual para além de usos práticos no cotidiano. No que se refere ao conteúdo, o autor observa a função da disciplina expressa ao elaborar uma explicação sistemática do planeta terra, primeiro à partir da descrição, classificação, localização, nomeação e análise das várias configurações de natureza criadas com as várias

formas de ocupação dos seres humanos, e depois, à partir do estudo da política global dos Estados. No que se refere aos métodos, o autor constata uma série de métodos de ensino praticados pelos professores de geografia, construídos desde seus contatos com os estudantes, mas também pensados pelos especialistas nos métodos geográficos e metodologias de ensino.

Desse modo, o autor demonstra que a partir dos elementos que constituem essa relação complexa entre as três disciplinas, é possível observar as concepções de representação sociais e que levantam uma série de questões sobre os tensionamentos na escola entre: realismo e construtivismo; transmissão e autonomia; conformidade e crítica, que são problematizadas e pesquisadas na área da didática e do ensino de cada disciplina.

Partindo destas considerações de diferentes autores sobre a docência, o trabalho docente e seu contexto, pode-se reunir elementos para o desenvolvimento de uma consideração categórica sobre a profissão docente: Os professores são os sujeitos que possuem conhecimentos específicos do conteúdo de suas disciplinas, das metodologias de ensino, do currículo e da docência como profissão, são sujeitos que planejam, executam e avaliam os conhecimentos construídos à partir das situações de ensino e de aprendizagem que propõem. Assim, é possível justificar a ideia de que os professores têm uma relação específica com seus objetos de ensino - os conteúdos disciplinares - que junto desses outros elementos, se materializam como a docência enquanto uma profissão.

Nesse sentido, cabe reafirmar o que propõe Giroux (1997), os professores como intelectuais, e mais do que isso, como intelectuais transformadores. Para o autor, num contexto de ascensão do neoliberalismo na educação, há um reavivamento e aprofundamento da ideia do professor como um profissional meramente técnico, isto é, como um aplicador de técnicas de aprendizagem e da docência como trabalho tecnocrático. Frente a esse reavivamento, se faz necessário um novo olhar para os professores.

Esse olhar que propõe o autor, o do professor como um intelectual transformador, coloca em evidência a necessidade de enxergar o trabalho dos professores desde sua função social, o de agente da instituição escolar, que mais do que reprodutora do conhecimento e valores socialmente acumulados, é um espaço de produção de novos conhecimentos, práticas, relações, culturais, valores sociais individuais e coletivas, e que está em constante disputa política pelos grupos de poder. Nesse sentido, reflete o autor:

Se acreditarmos que o papel do ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas, mas que, em vez disso, envolve a educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade livre, então a categoria de intelectual torna-se uma maneira de unir a finalidade da educação de professores, escolarização pública e treinamento profissional aos próprios princípios necessários

para o desenvolvimento de uma ordem e sociedade democráticas. (Giroux, 1997, p. 162)

Desta forma, o professor tem por meio da relação pedagógica um relacionamento específico com seus conteúdos e com seus estudantes, que têm sido esvaziadas pelas reformas educacionais pensada pelos “ [...] especialistas em currículo, instrução e avaliação, aos quais se reserva a tarefa de concepção [...] ao passo que os professores são reduzidos à tarefa de implementação” (Giroux, 1997, p.160).

Partindo desses teóricos, podemos constatar o grande potencial de transformação social da docência, na medida em que os professores são profissionais criadores de conhecimentos das suas áreas específicas e da educação, um trabalho plenamente intelectual, político, crítico e pedagógico.

Tal concepção de professores como sujeitos dotados de um trabalho intelectual transformador dos estudantes, também se encontra descrita amplamente em outras literaturas, e especialmente encontrada em teóricos da pedagogia histórico-crítica, como a de Saviani (2011) e seu desdobramento prático em uma pedagogia histórico-crítica em Gasparin (2020).

Esse contexto de reformas educacionais e de mudanças no sentido à tecnocratização da profissão docente no qual Giroux (1997) situa sua discussão é de grande interesse para a presente pesquisa, pois é central no entendimento dos objetos aqui estudados: A docência em geografia em um contexto de reformas educacionais neoliberais. Reformas essas que produzidas por políticas provenientes da racionalidade neoliberal, têm provocado mudanças na relação com os conhecimentos, no currículo, no ensino, na escola, na docência e na educação como um todo.

2.3 Política Educacional, Neoliberalismo e Reformas no Ensino Médio

Para além do ensino, metodologias, planejamento, didática e avaliação, há um crescente campo nos estudos em educação, o interessado no estudo sistemático das Políticas Educacionais em suas mais diferentes escalas. Nesse sentido, podemos conceituar a Política Educacional nos termos propostos por Saviani (2008, p.7): “A política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação.”

Nas últimas décadas, o conjunto de elementos que compõem a escola pública, e mais especificamente, o ensino médio público brasileiro, se encontram em grandes disputas por sua organização, objetivos, sentidos e projetos de reforma. Os debates sobre ensino médio estão na centralidade das discussões sobre a educação brasileira das últimas duas décadas, e têm

fundamentado as principais políticas educacionais implementadas nas redes de educação básica nas três escalas de organização: Federal, Estadual e Municipal.

Como mostra Corti (2019), a popularização do Ensino Médio no Brasil é a mais recente dentre as etapas, datada da década de 1990, quando houve a ampliação da oferta de vagas após uma grande procura e pressão popular. Com essa ampliação da oferta, finalmente a população mais pobre pode entrar na escola média. É com a entrada dessa demanda na agenda política brasileira no final dos anos 90, que em um contexto amplo de reforma do Estado, se pode perceber uma intensificação da disputa pelo sentido de uma etapa de ensino primordial para a juventude, a etapa escolar que ao marcar o ritmo da transição para a vida adulta de grande parte da população brasileira, e que tem impactos em toda a estrutura social.

Ainda no ano de 1998, na onda da grande circulação dos ideais da globalização pós guerra fria e do neoliberalismo, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foi aprovada a primeira reforma do ensino médio de caráter neoliberal no Brasil. Entre outras ações, essa reforma propôs uma reestruturação curricular - que resultou na criação do Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com uma reforma na gestão escolar no sentido de estreitar a relação com as avaliações externas e a adição dos princípios de “diversificação”, “flexibilização laboral” e “desenvolvimento de competências”, isto é, um vocabulário empresarial que anuncia o tom dos interesses sobre a reestruturação da escola frente a um novo contexto produtivo de “crise do trabalho”. A reforma proposta não enfrentou questões de estrutura física - a não ser superficialmente com um empréstimo feito pelo governo do Banco Mundial para a reforma de um pequeno número de escolas - também não enfrentou a questão da remuneração dos professores, mas teve grandes impactos na estruturação curricular.

Durante os Governos Lula (2003-2011) e Dilma (2011-2016) houve uma série de iniciativas de reestruturação e avanços na política brasileira para o ensino médio. Primeiramente, com a inclusão do Ensino Médio como etapa obrigatória através da EC 59/2009 (Brasil, 2009), mas também com a inclusão das escolas que oferecem essa etapa no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - o FUNDEB (Brasil, 2007), que alterou o funcionamento dos mecanismos de financiamento da educação. Tais medidas foram feitas junto com a promoção de um modelo de ensino médio público, gratuito e de excelência, o ensino médio integrado a cursos técnicos nas áreas das ciências e tecnologia na rede de Institutos Federais (IFs).

Outro importante avanço deste período foi a construção do Plano Nacional de Educação (PNE), dado pela Lei 13.005/2014 (Brasil, 2013), documento desenvolvido a partir

do diálogo e da pluralidade de sujeitos da educação brasileira. O PNE (2014 - 2024) foi um importante instrumento de definição das expectativas, metas e objetivos para a educação brasileira, sendo sua proposta a de ser o documento balizador das políticas públicas educacionais para a década seguinte no sentido da ampliação e qualificação da educação pública brasileira.

Apesar desses avanços, foi nesse momento em que intensificou-se a ação de entidades neoliberais na zona de influência da política para ensino médio, incluindo na pauta educacional os interesses de agentes do mercado e empresariais na educação. São dessas entidades que emerge a centralidade da implementação das avaliações padronizadas como política de desenvolvimento da educação pública, e em um contexto mais amplo, o estabelecimento de uma agenda completa de influência das políticas educacionais.

A esse respeito, Oliveira (2015) problematiza as contradições entre um governo popular, eleito a partir de uma crítica aos processos de privatização e do avanço do neoliberalismo, um governo que produziu importantes políticas de inclusão no sistema escolar brasileiro, com a implementação intensa da agenda neoliberal na educação, presentes não só na pauta das entidades empresariais, como também em uma racionalidade de dentro do Estado, materializando a chamada Nova Gestão Pública (NGP) no governo federal.

Para a autora, a NGP se instaura no Estado brasileiro como racionalidade de gestão, o que explica essa contradição entre um governo eleito em uma plataforma política de oposição ao neoliberalismo, mas que na prática organizou e promoveu políticas educacionais de viés neoliberal, focadas nas noções de eficiência a partir da avaliação em larga escala, e que não levam em consideração as diversas desigualdades na educação brasileira (Oliveira, 2015, p. 641).

Partindo do olhar para as políticas educacionais para o Ensino Médio, um dos elementos centrais são as propostas de reforma. Nesse sentido, em 2012 é proposto na câmara um novo projeto de Reforma do Ensino Médio, que gera o Projeto de Lei 6.840/2013 (Brasil, 2014), discutido por diferentes sujeitos e setores, entretanto que continuou a contar com grande influência dos agentes dos interesses empresariais e fortes ideias neoliberais. Com a crise de 2013, o PL 6.840/2013 ficou em segundo plano.

É em 2017, durante o governo de Michel Temer, em um contexto de crise democrática e de legitimidade do governo após um golpe parlamentar, que é decretado a Medida Provisória da Presidência da República 746/16, e no ano seguinte é aprovada nos termos da Lei Federal 13.145/17 (BRASIL, 2017), ficando conhecida como a Reforma do Ensino Médio e que institui o Novo Ensino Médio (NEM).

A Reforma do Ensino Médio do Governo Temer instituiu um novo momento da Política Educacional Brasileira, no qual as ideias neoliberais gestadas nos últimos governos ganharam status hegemônico na produção das políticas de Ensino Médio, dando as estruturas para o ensino médio que acompanhamos nas escolas brasileiras. Destacam-se, no novo projeto, mudanças que implicaram na redução da carga horária de disciplinas obrigatórias e a criação dos “itinerários formativos”, que sobre a justificativa da flexibilização curricular, reduziu a quantidade de disciplinas “científicas” e incluiu as disciplinas “diversificadas”, como “Projeto de Vida” e “Educação Financeira”.

Junto com a Reforma do Ensino Médio na Lei Federal 13.145/17, é aprovada a “Base Nacional Comum Curricular”, posteriormente regulamentada pela resolução CNE/CP nº4/2018 (BRASIL, 2018). A BNCC aprovada de forma acelerada no governo Temer foi amplamente criticada por movimentos sociais, sindicatos, estudantes, professores e pesquisadores em educação, por sua construção de forma antidemocrática e ou por meio de questionável “participação controlada”, que implicou em um desenho para o Ensino Médio que não reflete as necessidades reais da juventude brasileira, tal qual a própria reforma do Ensino Médio.

Concomitantemente com o avanço das reformas no Ensino Médio, emerge também a promoção de políticas de avaliação educacional em larga escala por meio da quantificação, fundamentada no discurso das metas de indicadores educacionais, que permitiu o florescimento dos discursos sobre uma “disfuncionalidade” da gestão pública sobre as escolas. Tal discurso serve de base para um movimento da acumulação financeira através da privatização das escolas e da educação como um todo, com uma promessa de melhora da educação brasileira através da produção de resultados pelas iniciativas privadas em educação, justificados pelos índices educacionais, enquanto o ensino médio público brasileiro segue subfinanciado e cheio dos problemas estruturais.

É nesse sentido que Costa e Silva (2019), ao analisar o processo de implementação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, à luz dos posicionamentos de associações educacionais nacionais e de uma bibliografia plural, observam como essas reformas não só não foram construídas de forma democrática, como desconsideraram todo o acúmulo da discussão sobre a reforma do Ensino Médio realizada antes de sua imposição, bem como tem em seu desenho uma arquitetura de contrarreforma, que em diferentes dimensões até mesmo se contradizem com a Constituição Federal de 1988, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e mesmo com o Plano Nacional de Educação (2014 - 2024), e que abre as portas

para a padronização, privatização, mercantilização e ataques ideológicos às escolas e professores.

Outra referência para esta discussão é Cássio e Goulart (2022), que observam como as reformas educacionais do Governo Temer foram fortemente influenciadas por esse contexto de disputa pelo orçamento público no esteira das políticas macroeconômicas de austeridade fiscal, que significaram o enfraquecimento da promoção dos direitos sociais. Essas reformas foram realizadas conjuntamente de extensa propaganda, que se aproveitava de um problema da juventude brasileira: o de não conseguir continuar o acesso ao ensino superior e nem ser incluso no mercado de trabalho, a chamada “geração nem-nem”, para legitimar as reformas com base em três promessas de como resolver os problemas do ensino médio brasileiro:

- i) flexibilização do currículo escolar, com a implementação de itinerários formativos que permitiriam a escolha de percursos afins aos projetos de vida individuais dos/as estudantes; ii) ampliação da carga horária total e do número de escolas de tempo integral, beneficiando especialmente os/as estudantes do período noturno; e iii) qualificação profissional ao alcance dos/as estudantes que não tivessem o ensino superior como meta imediata. (Cássio; Goulart, 2022, p.3)

Dessa forma, a implementação do Novo ensino médio tem produzido uma série de desigualdades educacionais que se transformam em desigualdades sociais, como documentado por pesquisadores de Política Educacional. A exemplo, a nota técnica da Rede Escola Pública e Universidade - REPU (2022), que demonstra os primeiros efeitos da Reforma do Ensino Médio no Estado de São Paulo em 2022:

- 1) a limitadíssima “liberdade de escolha” dos/as estudantes, contrariando um dos principais elementos de propaganda da Reforma; 2) a falta de professores/as nas escolas, causada pelo precário planejamento da atribuição docente nas aulas dos novos itinerários por parte da Seduc-SP; e 3) a expansão da carga horária escolar via ensino a distância, precarizando a oferta educacional em vez de ampliar seus efeitos com melhoria da qualidade. (Rede Escola Pública e Universidade, 2022, p.30)

Uma outra implicação do NEM e do presente ciclo de políticas educacionais brasileiras foi o aprofundamento das desigualdades socioespaciais, como investigado a partir da expansão do Ensino de Tempo Integral (ETI), um dos eixos das reformas e uma das promessas centrais para “resolver” a educação brasileira. Como demonstra Girotto e Cássio (2018), Girotto e Oliveira (2023) e REPU (2023), o ETI tem sido implementado no Estado de São Paulo pelo Programa Ensino Integral (PEI), idealizado sobre a lógica da Nova Gestão Pública, tem comprovadamente expulsado estudantes - especialmente os estudantes negros e de baixa renda - das escolas públicas ao transformá-las em escolas de Tempo Integral em diversos territórios, não reconhecendo uma realidade escolar brasileira de estudantes trabalhadores e assim promovendo o fechamento do ensino noturno nessas unidades escolares, produzindo o fenômeno da “Gentrificação escolar” (Girotto; Oliveira, 2023).

A nível federal, após um governo antidemocrático e de extrema direita que governou o Brasil entre 2018 e 2022 e que apoiou tendências obscurantistas na educação, como a militarização, a educação doméstica e à distância e a privatização direta e indireta das escolas, no novo governo presidido pelo Partido dos Trabalhadores e por Luís Inácio Lula da Silva, ocorre um processo de revisão deste novo ensino médio.

No entanto, com um Ministério da Educação sem a participação popular ampla das universidades e escolas, e permeado por atores empresariais que patrocinaram a reforma do ensino médio original, muito pouco se muda, mantendo assim o sentido e os instrumentos já previstos antes da reforma, novamente em um processo pouco democrático e permeado pelos interesses de organizações privadas em pautar seu projeto para as políticas e a organização da educação pública brasileira.

Desta forma, os debates sobre ensino médio e sobre reforma educacional no Brasil das últimas décadas são reveladores dos projetos para a juventude, para a escola e para o futuro que são pensados pelos sujeitos que constroem as políticas. Um novo ensino médio lastreado em padronização e avaliação padronizada, tecnicismo, esvaziamento da ciência, construído e sustentado em pouco diálogo com os agentes da escola e da universidade, são expressões de uma educação organizada por uma classe dominante conservadora, que organiza as relações econômicas, políticas e culturais para a manutenção de uma estrutura social, estando assim o ensino médio entre “entre deriva e o naufrágio” (Corti, 2019).

Ainda, como caracteriza Giroto (2018) em “Entre o cinismo e a hipocrisia: o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil”, esse verdadeiro “Ciclo de Política” de Reformas Educacionais no Brasil é fortemente influenciado por agentes empresariais, interessadas no orçamento público para a educação, representados por institutos e organizações privadas, de base ideológica neoliberal, pedagógica neotecnista que encontram respaldo nas políticas educacionais dentro do Estado através do paradigma da Nova Gestão Pública. Assim, não se pode entender nenhuma política recente no Ensino Médio brasileiro sem compreender esse contexto do ciclo de políticas e os atores por trás dele.

Nesse contexto, o papel do professor, enquanto detentor de saberes e intelectual transformador é profundamente alterado, ao mesmo tempo que os professores como categoria profissional e os movimentos sociais pela educação popular são pouco ouvidos para a elaboração das políticas educacionais.

Frente a esse panorama neoliberal na escola, é relevante retomar os escritos de teóricos da perspectiva crítica, como Ball (2022). Em “Educação Global S.A”. Neste texto original de 2012, o autor propõe um olhar desde a sociologia da educação para o neoliberalismo na

educação a partir de uma escala global integrada, investigando a lógica de funcionamento da globalização das políticas educacionais, que se articulam em redes de política transnacionais em diversos contextos.

Para Ball (2022, p.26), o neoliberalismo se instaura na sociedade contemporânea como uma nova forma social, que se encontra em todas as dimensões da sociedade, e como demonstra:

[...] o neoliberalismo está “aqui dentro” bem como “lá fora”. Ou seja, o neoliberalismo é econômico (um rearranjo das relações entre o capital e o Estado), cultural (novos valores, sensibilidades e relacionamentos) e político (uma forma de governar, novas subjetividades). [...] em um sentido paradoxal, o neoliberalismo trabalha a favor e contra o Estado de maneiras mutuamente constitutivas. Ele destrói algumas possibilidades para formas mais antigas de governar e cria novas possibilidades para novas formas de governar. (Ball, 2022, p. 229)

Assim, para o autor, o agente das reformas educacionais não está mais só nos Estados Nacionais, mas fundamentalmente na relação entre os Estados e os atores sociais privados de interesse empresarial, que se apresentam através do discurso filantrópico, consolidando uma nova forma de governança das políticas educacionais. Esse novo modelo pode ser visto como baseado em relações de poder econômico e de interesses nos negócios da educação, o que chama de “*ed business*” em tradução livre (Ball, 2023, p.25), que em um momento de “crise da escola tradicional”, vende promessas para a solução de problemas da educação por meio de formações, metodologias ditas inovadoras, material didático, assessorias e equipamentos informáticos educacionais, isto é, de mercadorias que podem “resolver” o problema educacional.

Para o autor, tal movimento representa um novo modelo de governança global, que avança não só na educação, mas em toda a esfera política e nas diferentes dimensões do Estado. Assim, a transformação da educação em mercadoria nesses processos gera não só uma nova fronteira de expansão do Capital, mas também está interessada na produção de um novo sujeito na escola, o sujeito forjado para o flexível e precário trabalho neoliberal, assim como investigam Apple (2005), Freitas (2024) e Mészáros (2005).

É neste sentido também que se encontra o panorama apresentado por Laval, que desde o contexto francês do início do Século XXI, se debruça sobre “a nova ordem escolar que tende a impor-se com reformas sucessivas e os discursos dominantes” (Laval, 2019, p.16), dispondo de um novo valor imposto à escola, a da educação como bem privado e capitalizado.

Nesse novo modelo de escola, o autor afirma que há uma nova competência aos sujeitos frente a uma sociedade fragmentada em indivíduos, o investimento na educação para a acumulação do capital cultural em um contexto de capitalismo lastreado na inovação, e o

domínio científico para uma economia globalizada, gerando assim uma mudança no sentido da escola, de uma instituição centrada nos valores sociais, culturais e políticos do saber em disputa por diferentes correntes pedagógicas, e que no contexto neoliberal se aproximam cada vez mais de uma preparação para o trabalho flexível, ou da superexploração do trabalho, em uma economia globalizada (Laval, 2019, p. 21 - 24).

Assim, a partir da sujeição à razão econômica, essa nova escola objetiva formar o trabalhador flexível, autônomo, proativo e capaz de utilizar novas tecnologias (Laval, 2019, p. 40), melhorando a produtividade econômica a partir da “padronização dos objetivos e controles, a descentralização, a mutação da gestão educacional e a formação de professores” (Laval, 2019, p.37). Ainda, neste cenário de mudança das relações de produção, há uma transição para o modelo taylorista de produção, que para o autor também acontece na escola, posto a escola a tarefa do uso dos elementos tecnologias para o ensino, centrado na metacompetência do “aprender a aprender” para enfrentar a incerteza da vida profissional (Laval, 2019, p. 41).

Posto o contexto em que se encontra a política educacional brasileira, bem como suas filiações em um movimento global, é possível articular os pressupostos que sustentam as discussões realizadas no âmbito do tema da plataformação, e a relação pedagógica entre os professores e a geografia escolar. Assim, dada a grande discussão em torno das reformas e da política educacional no Brasil das últimas décadas, a discussão nacional apresenta grandes impactos ideológicos, políticos, jurídicos e organizacionais nas discussões das políticas estaduais.

A rede estadual de São Paulo é a maior do país, com mais de 5 mil escolas públicas que atendem 3,2 milhões de estudantes (São Paulo, 2024). Seus problemas estruturais são amplamente conhecidos e propagandeados, e em um contexto de profundas mudanças na educação alavancadas pela ascensão de práticas desde a NGP, que pretende implementar um sistema de gestão do trabalho escolar, e que podem ser entendidos como gerencialistas, bem como da neoliberalização da política educacional promovida por entidades privadas em contato com o Estado em uma escala global de influência política (Ball, 2022), muitas das mudanças em escala nacional têm sido implementadas na Política Educacional Paulista.

Na última década, a Rede Estadual de Educação de São Paulo passou muitas mudanças na organização do ensino médio, entre elas podemos citar com maior relevância a implementação do Novo Ensino Médio (Brasil, 2017), da Base Nacional Comum Curricular que se desdobrou em um “Currículo Paulista” (São Paulo, 2020) e mais recentemente pela

ampliação da entrada de plataformas digitais para a diversas áreas do cotidiano escolar, a chamada plataformização educacional.

Essas Políticas Educacionais procuram gerar mudanças estruturais na educação Paulista, em especial, guiadas por atores da chamada “Nova Gestão Pública” para gerar a melhora nos índices educacionais, como o IDEB - Índice da Educação Brasileira, e que mudam profundamente as condições para a realização do trabalho docente (Barbosa, 2020).

Como demonstra Jacomini, Nascimento e Stoco (2023) a Nova Gestão Pública (NGP) é um paradigma da administração pública do Estado Brasileiro no pós-ditadura militar, e que encontrou forte eco no Estado de São Paulo desde um pensamento conservador que recorre ao liberalismo em toda a história do Brasil.

Nesse período chamado de Nova República (1985 - atual), a NGP atua no estabelecimento de uma lógica de ação do Estado por meio de uma vertente financista de controle fiscal e com corte de políticas sociais, que em São Paulo foi encabeçada pelo PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira, durante suas décadas de poder no executivo Paulista e em meio a nova ordem mundial, a ordem neoliberal. Como mostram os autores:

A adoção de uma nova ordem como tendência internacional do sistema dito produtivo redireciona as agendas do Estado e dos governos a uma busca permanente de modelos de gerenciamento voltados para objetivos de eficácia, eficiência e efetividade, sempre com vistas à disputa dos fundos públicos e à redução dos gastos estatais, em especial com direitos sociais. (Jacomini; Nascimento; Stoco, 2023, p.04)

Assim, a Reforma do Estado Brasileiro como idealizada por Bresser-Pereira seguindo o ideário neoliberal se deu em três dimensões: Institucional-legal, cultural e gestão, nas quais as políticas educacionais paulistas das últimas décadas estão baseadas (Jacomini; Nascimento; Stoco, 2023, p.04). Assim, a NGP propõe novas lógicas de funcionamento do Estado, como a promoção da privatização indireta, da terceirização, da adoção de mecanismos da gestão privada na gestão pública, e propriamente, a delegação direta ao setor privado para a oferta de serviços públicos.

Para os autores, a compreensão das Políticas Educacionais no Estado de São Paulo sob a influência da NGP passam pela análise das políticas da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/SP) como sendo a principal instância responsável pela coordenação, elaboração e implementação de Políticas Educacionais, mas também partem de uma perspectiva mais ampla do fenômeno, lançando mão do conceito Gramsciano de Estado Integral :

[...] tanto a sociedade política (executivo, legislativo, judiciário, forças armadas, aquilo que comumente é denominado Estado em sentido restrito) como a sociedade civil (conjunto de organizações denominadas privadas, imprensa, escola, igreja, sindicato, organizações não governamentais etc.) participam do ciclo de política desde o estabelecimento da agenda até, em alguns casos, à implementação de programas e projetos. (Jacomini; Nascimento; Stoco, 2023, p.07)

Dentre o estudo proposto pelos autores, estão as políticas: Escola de Cara Nova, Reorganização das Escolas, Programa Currículo de São Paulo, Programa Mais qualidade da Escola, Escola da Família, São Paulo Faz Escola, Programa Educação Compromisso de São Paulo, Programa Escola em Parceria, Programa Ensino Integral, Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e Educação Compromisso de São Paulo.

Analizando o cenário educacional a partir da implementação dos programas levantados pelos autores, é possível observar a promessa dos elaboradores das políticas na Rede Estadual Paulista de melhorar e aumentar a “eficiência” da rede de educação à partir desses diferentes programas e tecnologias, mas criou, por meio de muitos deles - em especial os que dizem respeito ao currículo escolar - modelo de práticas gerencialistas na escola, isso é, uma lógica que não atende o princípio da gestão democrática e o direito constitucional de universalização da educação, além de não atender aos resultados prometidos pelo próprio currículo centralizado: que todos acessem as mesmas aprendizagens (Jacomini; Nascimento; Stoco, 2023, p.16).

Para os autores, as políticas implementadas pela lógica da NGP na gestão do Estado têm, muitas vezes, características de implementações autoritárias da política (Jacomini; Nascimento; Stoco, 2023, p.16), sendo justificadas por narrativas, metas e dados que centralizam a educação no discurso de empresas privadas, o dos resultados, além de serem elaboradas sem participação dos professores, estudantes, coordenadores, gestores e famílias em todo o processo. Este autoritarismo se traduz na imposição das políticas educacionais, o que tem se tornado comum no cenário brasileiro, com cada vez menos consultas e elaborações conjuntas à comunidade escolar, e que têm sido denunciadas por sindicatos, organizações estudantis, pesquisadores da universidade e famílias.

Desse modo, há uma abertura para a via da mercantilização e privatização da educação pública, expressão dos interesses privados na educação, seja através da captura recursos de financiamento da educação brasileira de forma direta, seja por meio da promoção de uma pedagogia neotecnicista e a venda das soluções e tecnologias, seja pela promoção de uma formação da juventude da escola pública para o novo modo de produção, flexível e precarizado e não para o exercício pleno da cidadania crítica e uma educação efetivamente integral.

Por fim, outro importante autor para se pensar na Política Educacional Paulista é Giroto (2023), que apresenta um raciocínio integrador desde a Geografia da Educação, pautando a discussão entre Política Educacional, Reformas do Ensino Médio e

Neoliberalismo. Para o autor, há um elemento fundante para se pensar Política Educacional Neoliberal: A dimensão espacial.

Assim, em um cenário de consecutivas reformas nas Políticas Educacionais, com mudanças estruturais na organização e sentido da educação básica, como a BNCC e a Reforma do Ensino Médio, pode-se observar a promoção de um programa intencional para educação brasileira, que permite evidenciar a existência de um “Ciclo de Políticas” de viés neoliberal. Como propõe (Giroto, 2023, p.101), este ciclo de política que produziu as recentes reformas estão em consonância com uma lógica global de reformas em educação lastreadas em três pilares: 1) Políticas de currículos padronizados; 2) Avaliações externas e 3) Responsabilização docente.

Para o autor, esses três pilares têm fundamentos semelhantes: “[...] trata-se de mecanismos que visam ocultar as desigualdades como ponto de partida da organização do sistema educacional sob o capitalismo, objetivando o seu reforço a partir dele.” (Giroto, 2023, p.102), sendo esse objetivo uma característica comum às políticas de viés neoliberal, lastreadas na competição, meritocracia, punição e recompensas à partir das métricas e que reforçam as desigualdades socioespaciais na rede pública.

Para o autor, ao padronizar o currículo e as formas de avaliação, há um discurso da garantia do direito à aprendizagem, mas que quando observado a partir das condições da realidade educacional brasileira, se mostra uma farsa perante a desigualdade entre os estudantes, sendo o Estado de São Paulo, por meio do Programa “São Paulo Faz Escola” um dos pioneiros na padronização do currículo no Brasil (Giroto, 2023, p.102).

Portanto, a Política Educacional Neoliberal tem uma intencionalidade clara, produto da racionalidade da NGP, a de “aperfeiçoar” o sistema de educação à partir da perspectiva de que a desigualdade é inerente ao capitalismo e portanto pode ser gerenciada para identificar e eliminar os sujeitos que não tem produzido os resultados, lógica que naturaliza e oculta as desigualdades socioespaciais e responsabiliza os sujeitos da educação - professores, estudantes, gestão, escola - pelos “sucessos e fracassos” em uma “competição impossível, injusta, desleal” (Giroto, 2023, p.107), dado o profundo quadro de desigualdades sociais no Brasil.

2.4 Os Debates Sobre as TICs e a Plataformização da Educação

A Implementação do Novo Ensino Médio em São Paulo e no Brasil, se deu em grande parte num contexto de pandemia e pós-pandemia de COVID-19 (2020 - 2023). Em especial,

ao olharmos para o Estado de São Paulo, com um novo governo, de Tarcísio de Freitas, iniciado em 2023, uma nova política educacional é posta sobre a escola: A Plataformização.

Formalmente, se trata da modernização e inclusão das tecnologias no processo educativo através de novas orientações internas da Secretaria de Estado da Educação, mas na prática, tem se configurado no que pode ser caracterizado como o fenômeno da “Plataformização da Educação”, e que mais do que uma simples modernização, tem criado uma série de impactos e implicações para a organização da escola, da docência, das disciplinas, dos currículos e das aprendizagens.

A discussão sobre a presença de instrumentos tecnológicos na educação não é uma novidade, é uma discussão longa e complexa, tal qual a história da tecnologia. Acontece que com a popularização das tecnologias na vida cotidiana das sociedades capitalistas contemporâneas, tem-se observado uma nova centralidade de seus usos para todas as dimensões da vida, inclusive na educação. Como demonstra Nóvoa (2009, p.13), duas realidades dos professores no século XXI “[...] se impõe como temas obrigatórios de reflexão e intervenção.”: as questões da “diversidade” e “Por outro lado, os desafios colocados pelas novas tecnologias que têm vindo a revolucionar o dia a dia das sociedades e das escolas”

Como argumenta a Professora Raquel Barreto (2004), a chegada massiva das “Novas Tecnologias” ou Tecnologias da Informação e da Comunicação - TICs, no contexto educacional é fruto direto de um contexto de globalização, da reestruturação econômica neoliberal e da Revolução científica-tecnológica, ou como bem delimita Milton Santos, a de um Meio Técnico-Científico-Informacional (Santos, 2006, p.238).

A presença dessas novas tecnologias tem sido defendida como elementos fundamentais de um “novo discurso pedagógico” da modernização e como mostra Barreto:

Em síntese, a presença das TIC tem sido investida de sentidos múltiplos, que vão da alternativa de ultrapassagem dos limites postos pelas “velhas tecnologias”, representadas principalmente por quadro-de-giz e materiais impressos, à resposta para os mais diversos problemas educacionais ou até mesmo para questões socioeconômicas-políticas. (Barreto, 2004, p.1183)

Concomitantemente a esse período, a autora percebe, ao analisar documentos de formação de professores, que a construção desse paradigma educacional do século XXI tem uma efusiva base discursiva fundada na ideia de “Sociedade da Informação”, sendo um paradigma muito relevante à análise do trabalho docente, na medida em que junto com ele, cresce os esvaziamentos da categoria “trabalho docente” em prol das concepções de “tarefas docentes, “atividades docentes” e outras denominações (Barreto, 2004, p.1186).

Com a maior presença das TICs, como materiais didáticos prontos e reproduzíveis - feitos a partir da lógica de mercadoria - há também uma mudança discursiva na designação “professor”, e ascensão do “facilitador”, “tutor”, “monitor”, isto é, um deslocamento do sentido “daquele que ensina” para “aquele que media o contato do aluno com a tecnologia de aprendizagem” (Barreto, 2004, p.1187), isto é, se retira do trabalho docente a dimensão humana do processo educativo.

A autora visualiza assim uma relação entre o trabalho docente e a entrada das tecnologias na educação e nos discursos sobre educação que é marcada por contradições:

O trabalho é, ao mesmo tempo (supostamente), expandido e reduzido. Ou, em termos mais abrangentes, flexibilização e democratização (supostas) convivem com monopólio e controle. Afinal, monitorar significa vigiar, verificar (algo), visando a determinado fim.(Barreto, 2004, p.1188)”

Assim, para a autora, no início do século, as discussões sobre as TICs na educação passavam por uma fase introdutória, com a proposta da educação à partir de competências que acompanha a mudança no sentido do trabalho docente, em uma forma de gerenciamento do processo educacional e com grande foco nos ditos “materiais autoinstrucionais”, que impulsionariam o ensino a distância como aposta para o futuro. Tal aposta mirava na diminuição de custos e na precarização da formação e trabalho docente sob um discurso de modernização, que instrumentaliza as TICs para um papel central dentro de uma nova pedagogia neotecnicista e não emancipatória (Barreto, 2004, p.1193 - 1194).

Em seu texto de 2016, Barreto atualiza elementos desse debate depois de 12 anos de avanço do discurso hegemônico sobre o uso das TICs na educação. A autora apresenta duas tendências da discussão da “recontextualização” das TICs (Barreto, 2016).

A primeira diz respeito a uma produção de alternativas da apropriação e de novas possibilidades à prática docente, isso é, o uso das tecnologias na educação com uma proposta de aprofundar o processo de ensino e de aprendizagem a partir da incorporação das tecnologias para substituir atividades, como a leitura dos livros, para uma tela. E uma segunda, que para a autora é a tendência sustentada pelas políticas educacionais hegemônicas, que consiste na “mistificação das TIC como “solução” para os mais diversos problemas” (Barreto, 2016, p.3), isto é, o discurso que coloca a centralidade do futuro da educação na tecnologia, coloca a tecnologia como sendo a solução redentora, revolucionária, que ao realizar uma dimensão técnica da educação superaria a necessidade de um projeto social de educação.

Para a autora, há nessa perspectiva um discurso hegemônico da incorporação dessas tecnologias a partir da promessa da modernização, e com isso a produção de um quadro de

gestão onde se associa a maior presença da tecnologia a menor necessidade do trabalho humano para a realização da educação. Assim, o uso das TICs em um contexto escolar pode significar a intensificação de formas de controle do produto e do trabalho educativo, de modo a fortalecer uma racionalidade que fragmenta o trabalho docente, criando uma perda da totalidade do trabalho docente em função das mediações tecnológicas (Barreto, 2016, p.03).

Para a autora, essa tendência tem se materializado em movimentos de substituição tecnológica (Barreto, 2016, p.4), seja ela total, a exemplo da formação de professores, que tem sido feita predominantemente à distância e muitas vezes em ambientes não conectados com a universidade, ou parcialmente, com movimentos de substituição do sentido do trabalho do professor, de secundarização de seu trabalho e sua relegação à função do gerenciamento das tarefas, do tempo e do suporte para as TICs no processo educativo.

Barreto então observa que há uma série de impactos das TICs na mudança do trabalho docente, havendo elementos para se perceber mudanças no sentido do trabalho, na seleção dos conteúdos e conhecimentos a serem trabalhados e nos instrumentos para trabalhá-los, isto é, tendo impactos em toda a estrutura didática, de modo que o professor não mais precisa dominar os conteúdos, não tem mais participação expressiva no planejamento e nem na avaliação da aprendizagem, “[...] ficando restrito à escolha de materiais, quando as condições objetivas permitem, ou até mesmo ao controle do tempo e do contato dos estudantes com os materiais disponíveis” (Barreto, 2016, p.4).

Assim, pode-se levantar uma série de questões sobre a inclusão das TICs enquanto substituição tecnológica, de modo que não dizem respeito somente a - como está presente nos discursos hegemônicos - uma modernização dos aparatos educacionais, como da troca dos quadros, giz, canetas, cadernos por tecnologias (Barreto, 2016, p.04), mas sim uma alteração do sentido do trabalho docente na medida em que centraliza, controla e barateia, tirando o investimento na “tecnologia professor”, que é singular, específico, plural, humano, para as Tecnologias da Informação e Comunicação em seu lugar, que são massivas, reprodutíveis e padronizadas.

A autora também vê na massificação das TICs um movimento de desterritorialização da docência, que opera através da diminuição das relações diretas entre professores, seus conteúdos e seus estudantes com o aumento das mediações entre tecnologia e estudantes, uma desterritorialização que é proveniente do avanço de uma lógica empresarial nos diversos setores da educação, significando um reavivamento da pedagogia tecnicista, como bem descreve Freitas (2012):

O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea. Denominamos esta formulação “neotecnicismo”. (Freitas, 2012, p.383 apud Barreto, 2016, p.8)

É através desses recursos tecnológicos, transformados em materiais de ensino, que estão constituídos os objetivos operacionais das TICs. Essas tecnologias são compostas tanto pelos *hardwares* (notebooks, tablets e aparelhos eletrônicos), como pelos softwares (programas instalados nos hardwares e que têm sequências de ensino prontas) e podem ser disponibilizadas em bancos e repositórios de recursos para o uso padronizado e ilimitado, de modo que ao serem postos como centralidade do processo de ensino, sendo tratadas como fórmula para a aprendizagem, independentemente do contexto e da forma de uso, criam condições de esvaziamento do trabalho docente e de sua intelectualidade transformadora, nos termos que propõe Giroux (1997).

Cabe ainda ressaltar que para Barreto, o problema não está na existência dos bancos de materiais didáticos digitais, mas sim no uso dessas ferramentas como instrumentos de massificação, cuja efetividade é avaliada através dos testes padronizados e cujo resultados das avaliações aparecem como sentido, objetivo e produto final do processo educativo, e como único ponto de partida da estruturação das políticas educacionais.

O cerne do problema está na sua inscrição como ícones da modernização e do desenvolvimento, esvaziando o trabalho docente pelo controle sem precedentes, exercido através da distribuição de objetos e materiais, hardware e software, acompanhados de variações em torno de instruções de uso. Nesses termos, os ditos objetos sugerem uma espécie de fórmula mágica porque independente das condições objetivas dos contextos de atuação, podendo ser aplicada a todos eles e tendo sua eficácia atestada por testes padronizados. (Barreto, 2016, p.9).

Analisando o contexto de implementação na Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro (SME RIO) na primeira parte da década de 2010, a autora observa algumas tendências da implementação das TICs em um contexto real, como a criação de uma plataforma que cobre os objetos de aprendizagem, criada em parceria com organizações não governamentais ligadas a grandes empresas multinacionais, um novo índice educacional municipal, um novo modelo escolar com base no “professor polivalente” e a contratação de professores com contratos temporários. (Barreto, 2016, p. 10 - 14).

Ainda na perspectiva da análise das TICs na educação como fruto de uma elaboração neoliberal, recuperando a análise de Stephen Ball (2022), podemos perceber que não se trata de movimento de um grupo desconectado, mas sim de redes de política educacional (BALL,

2022, p.32), que atuam na formulação de Políticas Educacionais “opacas”, atuando através da privatização - direta e indireta - da política em vários sentidos, e se organizando em um nova governança, liderada por atores do neoliberalismo globalizado em diferentes territórios.

É nesse sentido que no presente projeto se pretende investigar uma política educacional recente e quem tem tido grande impacto nas escolas e professores do Estado de São Paulo: A instituição das TICs por meio de plataformas digitais como um elemento central da docência paulista - dos materiais didáticos, do ensino dos conteúdos, do planejamento, da avaliação e do espaço escolar, do sentido da escola e da educação nas escolas estaduais de São Paulo, a “plataformização” da educação.

Como mostra Barbosa e Alves (2023) em uma ampla e bem articulada revisão de literatura sobre o tema, a discussão sobre a tecnologia na educação não é óbvia e única, não leva a um consenso ou a uma verdade, mas é de um tempo recente e que precisa de debate e análise profunda, assim como é necessário levar em consideração para essa análise um elemento crucial: A tecnologia não é neutra, como todo produto humano, pelo contrário, carrega uma configuração intrinsecamente política, assim como as narrativas sobre seu potencial de melhorar a educação e os objetivos de sua imposição na educação (Selwyn apud Barbosa; Alves, 2023).

As autoras também contextualizam as considerações sobre uma sociedade tecnológica no debate de autores como os frankfurtianos, em especial Herbert Marcuse (1973 apud Barbosa; Alves, 2023), que percebe na racionalidade tecnológica uma nova forma de controle e dominação social ao promover uma sensação de autonomia sem perceber os processos de reprodução de padrões de comportamento impostos pelas tecnologias sobre um véu de neutralidade, e que se converte em racionalidade política.

Assim, pode-se estabelecer uma relação entre a racionalidade tecnológica imposta à sociedade e sua forma de minar o pensamento democrático ao modelar os comportamentos sociais sobre uma suposta neutralidade, e que se convertem em uma racionalidade neoliberal (Barbosa; Alves, 2023, p.8).

Nesse sentido, a plataformização na educação opera no sentido da migração das atividades pedagógicas para o ambiente digital, e em especial nas plataformas desenvolvidas por empresas privadas, um ambiente arquitetado, pensado e construído a partir de uma arquitetura de dados e algorítmica formulado por grandes empresas, cuja arquiteturas e intencionalidades são opacas (Barbosa; Alves, 2023, p. 8 - 9). Essas plataformas opacas são as quais os estudantes, professores e o próprio Estado colocam grandes volumes de dados, que

em uma “Sociedade da Informação” são potentes mercadorias, coletadas para a previsão, modelamento e controle dos comportamentos.

Para as autoras, o avanço das TICs toma o sentido de uma reabilitação neotecnicista do sistema de estímulos behaviorista (recompensas e punições) através dos algoritmos, do controle e cronometragem de cada atividade realizada pelos estudantes e professores, tornando tudo quantificável, medível e metrificado, como a própria educação, na medida em que a avaliação é padronizada, sendo essas as fontes para uma política educacional pretensamente neutra e eficiente.

Ainda, para as autoras (Barbosa; Alves, 2023. p.11) esta configuração e uso das tecnologias remete ao neotecnicismo em sua essência, com a centralidade de ferramentas que se aproximam da concepção das “Máquinas de ensinar de Skinner”, que foi uma proposta do psicólogo estadunidense B. F. Skinner na década de 1950 para corrigir o déficit educacional a partir da diminuição da mediação humana no processo educativo, de modo que os estudantes pudessem interagir com uma máquina capaz de lhes dar reforços positivos e negativos para as respostas de uma sequência de exercícios em tempo real, o que seria capaz de impulsionar sua aprendizagem de forma individualizada, isto é, uma aposta da educação que parte do esvaziamento da dimensão humana e da promoção da dimensão “técnica”.

Para as autoras, essa racionalidade, implementada como política que altera a lógica de funcionamento da vida escolar, tem orientado sistemas escolares na promoção de uma noção de educação com base na reprodução, tecnicização e “responsabilização” por meio das avaliações e rankings de escolas, a lógica de “*accountability*”, uma prática de responsabilização por resultados vinda da gestão do mercado financeiro. (Barbosa; Alves, 2023. p.11). Assim, “Há alterações de “ [...] comportamentos, interações, ritmos, espaços, tempos, estruturas”, que “obscurecem as vozes e experiências dos professores e dos estudantes” (Afonso, 2021, pp 9 -10 apud Barbosa; Alves, 2023. p.11 -12).

As autoras identificam também que a emergência das TICs por meio da plataformização é um elemento central neste último ciclo das políticas educacionais brasileiras, em especial com o marco da reforma do Ensino Médio e o estabelecimento do Novo Ensino Médio (NEM), e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), havendo impactos significativos no financiamento e organização do trabalho pedagógico, no trabalho docente e na formação das juventudes.

Ao analisar a implementação do NEM em 2022, o primeiro ano de implementação efetiva, as autoras observam como o Estado do Paraná se mostrou como grande encabeçador da implementação do NEM a partir da plataformização, sendo considerado como “Uma janela

de oportunidades para a plaformização e a consequente mercantilização e padronização da educação” (Barbosa; Alves, 2023, p. 15).

No caso do Estado do Paraná, em termos de impacto no trabalho docente, as autoras identificaram que houve a implementação de plataformas e de inteligência artificial para diversas dimensões do trabalho docente, como: Corrigir redações - “Redação Paraná”, avaliar e atribuir nota através de questionários - “Desafio Paraná”, a realização de chamada por meio de reconhecimento facial em parte da Rede, a plataforma “RCO+aulas”, onde há um banco de planejamentos e apresentações de slides elaborados externamente a escola para que os professores implementem as novas mudanças (Barbosa; Alves, 2023, p.15).

Por fim, as autoras (Barbosa; Alves, 2023, p.19) se debruçam na análise de uma política do Estado do Paraná que parece exemplificar o modelo de plataformização praticada no Estado do Paraná: O quinto itinerário formativo da formação técnica do NEM, que consistiu na oferta de aulas “presenciais remotas”, produzidas pelo Centro Superior de Ensino de Maringá - UNICESUMAR, instituição vencedora de um contrato de R\$ 38,4 milhões de reais, pagos pela Secretaria de Educação do Paraná, para oferecer as aulas remotas, onde apenas um professor transmite a aula para cerca de 700 salas de aula do Estado, que estavam presencialmente na escola assistindo a aula por uma televisão e com apoio de um “monitor”, que é era uma pessoa contratada temporariamente, com requisito de formação de nível médio, para acompanhar.

Como marcam as autoras, essa prática do Ensino Médio transmitido tem um singular significado de descaracterização do trabalho docente e de síntese do *ethos* da visão e sentido da plataformização que tem sido implementada em um contexto neoliberal (Barbosa; Alves, 2023, p.20).

Cabe ressaltar que tais mudanças não foram implementadas e amplamente aceitas pelas comunidades escolar - que não tiveram participação em sua elaboração - mas sim amplamente resistidas, como o demonstrado por inúmeras matérias, manifestos, atos, reportagens e estudos como os presentes no site eletrônico da Associação de Professores do Paraná (APP) - Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Paraná, que tem reportagens que registram os efeitos da plataformização para o trabalho docente, como: “Governo cobra metas abusivas, mas não oferta estrutura adequada para uso de plataformas digitais” (APPSINDICATO, 2022), “Mais de 70% dos(as) professores(as) da rede estadual relatam adoecimento pelo uso de plataformas digitais”, revela pesquisa”, “Para 83% dos(as) professores(as), plataformas digitais não melhoraram aprendizado de estudantes no Paraná” (APPSINDICATO, 2022) e documentados por pesquisadores do campo educacional, como na

reportagem: “estudantes se recusam a assistir a aulas pela TV em escolas estaduais do Paraná” (Palhares, 2022).

O presente cenário do Estado do Paraná através das plataformas educacionais apresenta os elementos de uma política concreta nos moldes do modelo de Gestão do Estado que remetem ao fenômeno da “Burocracia Aumentada”, descrita por Licínio Lima (2021). Para o autor, a acelerada implementação das tecnologias na educação são um prenúncio da quarta revolução industrial que institui e expande a organização gerencial da sociedade, que promete, a partir de uma nova lógica de organização do Estado (NGP), a desburocratização, o aumento na eficiência e na flexibilização dos processos através de uma autoridade “[...] racional-informatizada, servida pelas tecnologias da informação e comunicação e seus respectivos instrumentos de controle vigilância de tipo digital.” (Lima, 2021, p.05).

Na educação, o autor destaca que a visão sobre a reforma do Estado necessária foi vista através de uma nova gestão da escola e da formação de novos líderes para “ [...] reformar a educação, racionalizar as organizações e garantir a sua qualidade e performatividade, à imagem das empresas privadas e da racionalidade económica. ” (Lima, 2021, p.06).

Para essa racionalização, são necessários os instrumentos de administração, potencializados pela informatização, para assim ser possível:

[...] medir, avaliar, executar orçamentos e gerir, em rede e de forma centralizada, a informação necessária à tomada das decisões estratégicas, descentralizando estruturas e certas decisões de âmbito operacional. (Lima, 2021, p.06).

Dessa forma, a NGP promete uma nova organização em nome da eficiência que se efetiva através de uma burocracia digital, que não cumpre sua promessa, mas resulta em uma hiperburocratização e uma estrutura de dominação digital, que confere ao Estado relações de poder automatizadas, desmaterializadas e aceleradas, bem como uma governança através dos números e uma aumentada capacidade de vigilância e disciplina, que segundo o autor representa uma nova interface da perda da autonomia e liberdades na educação, em nome de um discurso de autonomia, modernidade e liberdade (Lima, 2021, p.11).

Um contexto muito relevante para entender o fenômeno em sua concretude é que a plataformização na educação brasileira foi muito impulsionada pelo contexto da pandemia, onde a suspensão da presencialidade da escola em razão do risco de saúde foi uma questão de primeira ordem para o não interrompimento de uma atividade primordial para sociedade, como é a educação.

Nesse sentido, como analisa o Centro Regional De Estudos Para o Desenvolvimento Da Sociedade Da Informação (CETIC.br), vinculado ao Comitê Gestor da Internet no Brasil

(CGI), uma entidade federal e multissetorial responsável pela gestão estratégica da internet no Brasil, no Relatório “Educação em um cenário de plataformação e de economia dos dados” (CETIC.br, 2022), apesar de passado o período da pandemia, a plataformação permanece como prática crescente nas escolas.

Como demonstrou o Relatório “TIC Educação 2023”, em especial as escolas com maior disponibilidade de acesso são as escolas urbanas, das capitais, estaduais, de grande porte e de nível médio (CETIC.br, 2023, p.29), isso é: A plataformação é encabeçada como política educacional prioritária para o ensino médio brasileiro no espaço urbano.

Outra relevante questão proposta em relação à plataformação da educação se intersecciona com uma discussão sobre a soberania nacional em meio digital (CETIC.br, 2022, p.29). Como a maior parte das plataformas utilizadas na educação brasileira são de empresas privadas e ou estrangeiras, como o Google Classroom, Microsoft Teams, as Rede sociais, os emails e serviços de armazenamento em nuvem e as inteligências artificiais, os servidores são estrangeiros e as políticas de uso um emaranhado jurídico, se coloca uma questão sobre qual os termos em que acontecem a plataformação e como isso coloca os dados, um elemento central da economia contemporânea, em uma situação de vulnerabilidade com aval do Estado Brasileiro.

Assim, cabe outra definição fundamental para a presente pesquisa, a de que a concepção de Plataformação do processo educativo não pode ser entendido como a simples introdução das novas tecnologias na sala de aula e na escola, mas sim como resultado de um complexo processo tecnológico e social. Nesse sentido, Poell; Nieborg; Dijck (2020, p.4) propõem que a plataformação está para além da discussão da plataforma como um instrumento digital, mas sim de um profundo processo de:

[...] penetração de infraestruturas, processos econômicos e estruturas governamentais das plataformas digitais em diferentes setores econômicos e esferas da vida. Ela também envolve a reorganização de práticas e imaginários culturais em torno dessas plataformas.” (Poell; Nieborg e Dijck, 2020, p.2).

Dessa forma, se a plataformação é um fenômeno de mudanças não só de infraestruturas, mas sim de um rearranjo das relações de mercado com a governança pública, e especialmente de uma nova forma cultural e social de organização, que deve ser entendida nos termos de seus mecanismos e reguladas pelas instituições públicas (Poell, Nieborg e Dijck, 2020, p.8).

Retomando ao contexto paulista, em 2023, com o início do Governo do Estado de São Paulo liderado pelo Governador Tarcísio de Freitas, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - SEDUC-SP passou a ser governada pelo ex-secretário do Paraná, Renato Feder.

Sendo um governo de orientação neoliberal-conservadora, o novo governo tem reproduzido o programa da plataformização da educação no Estado como agenda prioritária.

Durante a pandemia, ainda com a gestão de Rossieli Soares na SEDUC-SP, a alternativa desenvolvida pela secretaria para a pandemia foi a da virtualização das aulas por meio do Centro de Mídias da Educação de São Paulo - CMSP, uma grande plataforma educacional que associada a um estúdio de gravação, e que foi o palco para muitas das aulas transmitidas para todo o Estado durante o isolamento social. Junto com a plataforma administrativa da SED - Secretaria Escolar Digital, que remete aos anos 2010, o CMSP passou a integrar um primeiro passo da digitalização da Educação por meio das plataformas.

Logo as atribuições do CMSP passaram a crescer, e para além das aulas híbridas e remotas da pandemia, começou a ser a plataforma para o desenvolvimento de outras atividades da escola, como: Espaço para Formação Continuada da Rede promovidas pela EFAPE - Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo, espaço para a realização das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), se tornando assim também uma plataforma educacional para a formação dos professores do Estado.

Com o início da nova gestão em 2023, a primeira iniciativa do Governo estadual foi a de promover a produção massiva e padronização de materiais didáticos através da plataforma “Materiais Digitais”, que foi disponibilizada por meio do CMSP, e divulgada pelo secretário estadual como “uma sugestão de uso, editável, uma ajuda ao professor” (São Paulo, 2023) e como afirma a SEDUC/SP por meio de seu portal de notícias:

Resultado de uma construção conjunta com a rede, o Material Digital propõe ao professor um instrumento para a aula, com o objetivo de empoderá-lo e complementar a dinâmica das atividades em sala. Nele, o docente terá em mãos um material de aula acessível, engajador e permanente. (SÃO PAULO, 2023)

Ainda no segundo semestre de 2023, o Governo do Estado se recusou a aderir ao PNLD - Programa Nacional do Livro Didático, tornando os slides do material digital, o material de referência para todos os professores do Estado, inclusive com uma desconexa diretriz da impressão dos materiais digitais nas escolas. A ação de imposição dos slides dessa forma foi amplamente discutida por associações, sindicatos e movimentos, como demonstra a Nota Técnica emitida pela Rede Escola Pública e Universidade (REPU, 2023), que analisa a medida.

Para os autores, a política de massificação desses materiais digitais, nos termos em que foi realizado e em especial de impressão dos slides para uso como livro, se tratou de uma

decisão que promove a roteirização do trabalho docente através de comandos presentes nos slides, que cria uma falsa dicotomia na medida em que não reconhece a importância dos múltiplos recursos pedagógicos necessários para o processo de ensino e o de aprendizagem e que questiona sem critérios a qualidade dos materiais didáticos do PNLD. Após decisão da Justiça Estadual, o PNLD foi retomado e os livros do PNLD foram adquiridos, mas os slides continuaram a tomar cada vez mais centralidade nas salas de aula do Estado de São Paulo.

Nesse sentido, os autores demonstram que a respeito da qualidade, os materiais digitais distribuídos pela SEDUC/SP eram questionáveis, e continham uma série de erros graves a um material didático de referência estadual para a maior rede de educação do país. Os autores propõem uma categorização em três tipos de erros:

1) PROBLEMAS METODOLÓGICOS: linguagem inadequada à idade dos/as estudantes, “comandos” ambíguos, excesso de atividades ou conteúdos, falhas nas sequências didáticas; 2) ERROS CONCEITUAIS: conteúdo ultrapassado, imagens/modelos geradores de concepções alternativas, uso incorreto de teorias e conceitos científicos, erros grosseiros; 3) MÁ CONTEXTUALIZAÇÃO: informações/dados equivocados ou insuficientes, exemplos descolados da realidade;” (REPU, 2023, p.12)

Além disso, nenhum material, e muito menos os materiais didáticos digitais, são neutros, de forma que se torna problemática a opacidade quanto a elaboração desses materiais, na falta de opacidade das diretrizes, dos sujeitos envolvidos e suas qualificações neste processo. Quando questionada sobre esse assunto, a SEDUC/SP declarou que o material foi produzido por uma “equipe técnica especializada, composta por mais de cem docentes-curriculistas da rede” e que “cada material de uma aula passa por um ciclo de produção de cerca de trinta dias” (REPU 2023, p.12 - 13).

O “Material didático digital”, foi uma iniciativa do projeto “Sala do Futuro”, lançado em março de 2023 pela SEDUC/SP. Junto com a ferramenta de gestão de presença “Aluno Presente” e da “Prova Paulista”. Segundo o governador:

Com esses aplicativos, estamos atacando duas questões fundamentais para termos uma educação de qualidade: frequência e performance. Monitorando esses dois pilares, teremos resultado e que, no final, o aluno tenha ferramentas para ingressar no mercado de trabalho e prosperar. (SÃO PAULO, 2024)

Com o ano de 2024, a implementação das Plataformas se aprofundou com grande velocidade, implementando uma mudança profunda dos materiais didáticos digitais, que passaram a assumir uma centralidade nas situações de ensino, atividades de aprendizagem, planejamento, monitoramento, avaliação e outras dimensões do trabalho docente.

Até dezembro de 2024, a partir de pesquisa e acesso ao sistema cedido por uma estudante da Rede, pode-se perceber a implementação de 15 plataformas em uso por

Estudantes de escolas regulares da Rede Estadual do Ensino Médio Paulista, sendo elas listadas no gráfico abaixo:

Figura 1 - Tabela das Plataformas disponíveis para estudantes do Ensino Médio regular da SEDUC/SP em dez. 2024

Nome da Plataforma	Disciplina/Objetivo	Desenvolvimento
Prova Paulista	Avaliação Externa	SEDUC
Redação Paulista	Língua Portuguesa (LP) - Redação	SEDUC
Provas e Atividades	Avaliação de todas as disciplinas	SEDUC
SPeak	Língua estrangeira - Inglês	Privada
Material Digital	Material Didático - Slides-de todas as disciplinas	SEDUC
Provão Paulista Seriado	Avaliação	SEDUC
Leia SP	LP - Literatura	SEDUC
REDASP - Olimpíadas de redação	Avaliação - LP	SEDUC
Khan Academy	Matemática e Ciências da Natureza	Privado
Me Salva	Preparação para o Vestibular	Privado
Alura	Cursos rápidos de tecnologia	Privado
Tarefa SP	Atividades de todas as disciplinas - Por aula	SEDUC
Prova de Recuperação	Recuperação avaliativa	SEDUC
Wizard - Prontos pro mundo	Inglês para a competição de intercâmbio	Privado
Matific	Matemática “gameficada”	Privado

Fonte: Elaboração Própria

Já para os professores, há uma outra lista de plataformas de gestão, centralizadas sobre a Secretaria Escolar Digital como: Sistema de Atribuição de Aulas, Diário Digital, Materiais Digitais, Tarefas SP, SOU - Sistema Unificado do Servidor Público Estadual, Apoio

Presencial, além das disciplinas que contam com as plataformas das específicas, conforme a figura acima.

Desde o início do ano letivo de 2024, houve uma mudança grande no uso dessas plataformas, com um movimento de tirar a “opcionalidade” para a imposição das plataformas como parte fundamental dos processos de ensino e aprendizagem, bem como de todo o trabalho docente. Tal movimento aconteceu especialmente a partir da vinculação dos dados de uso de todas as plataformas, em especial, do uso de vinculação de slides para cada uma das aulas, aos quais são atribuídas atividades online que os estudantes têm em um cronograma restrito para alcançar as metas definidas pela SEDUC/SP.

Nesse novo modelo, o cronograma de atividades e conteúdos é rigidamente controlado pela gestão da escola através dos números da Sala do Futuro, em especial por parte da coordenação, levando em consideração os acessos, a presença e o desempenho nas plataformas. Todos esses dados de acesso estão sendo monitorados pela SEDUC a partir do Painel Escola Total, isto é, através de uma plataforma de “SUPER BI (Business Intelligence)”, ferramenta de gestão empresarial que coleta esses diferentes dados dos estudantes e professores, compondo um indicador geral da escola. Segundo um pequeno verbete disponibilizado no Site da SEDUC - Diretoria de Ensino Centro:

O Painel BI - Escola Total é um indicador em tempo real que oferece dados para a imediata tomada de decisão e planejamento para a melhoria da aprendizagem e da frequência dos estudantes. (SEDUC/SP - D.E. Centro, sd.)

A partir da implementação desse sistema, muitas foram as denúncias do estabelecimento de metas de uso e de métricas impostas às escolas, às gestões escolares, aos professores e aos estudantes, de modo que a gestão escolar passou a ter uma nova função, a de monitoramento e cobrança do uso das plataformas, que passaram a ser obrigatórias no cotidiano escolar, de modo a interferir na bonificação dos já insuficientes salários dos professores efetivos, e até mesmo na continuidade ou não dos professores com contratos temporários e precários, os “categoria O”, de acordo com a meta de desempenho.

A implementação da plataformização no Estado de São Paulo, assim como no Paraná, não está acontecendo sem resistência dos professores e estudantes, que têm denunciado o movimento de mudanças do cotidiano escolar cada vez mais rápidas e que se dão sem consulta ampla às comunidades escolares, e que tem gerado mais pressão e cobranças no ambiente escolar, o que resultou, entre outras manifestações, em uma “Greve dos aplicativos” organizada pelos professores do Estado no primeiro semestre de 2024, como reportado em notícias do Portal Terra (Terra, 2024), e no Portal de Notícias da Central Única dos Trabalhadores - CUT (CUT, 2024).

Desta forma, à partir das discussões sobre os saberes docentes e dos professores como trabalhadores intelectuais transformadores; sobre a relação entre a docência e a geografia como seu objeto de trabalho, a discussão sobre as TICs na Educação, bem como a caracterização da política de plataformização no Estado de São Paulo, dentro de um ciclo de políticas educacionais elaborados pela racionalidade gerencialista da Nova Gestão Pública Neoliberal, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar os efeitos da plataformização educacional no trabalho docente em suas diferentes dimensões, em especial da relação entre docentes e seu objeto de ensino - a geografia - no cotidiano profissional dos professores de ensino médio à partir de um contexto concreto, o da Escola Estadual Grajaú.

Portanto, interessa-nos compreender em que medida a plataformização impacta as diferentes dimensões do trabalho docente em geografia: as práticas de planejamento, avaliação e proposição de situações de ensino, a formação continuada, a visão do professor sobre os impactos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e, em especial, a relação entre professores e os conteúdos, investigando como a plataformização altera ou não o trabalho docente em geografia.

A bibliografia analisada permite considerar que a docência é uma profissão de trabalho intelectual e criativo, de que os professores são intelectuais transformadores que são dotados de diferentes saberes docente, e que, entre outras coisas, está fundada na relação entre os professores e os conhecimentos sobre o seu objeto de ensino - a Geografia escolar - em um território específico, a escola - que tem geografia - para o desenvolvimento das situações, momentos e atividades pedagógicas que promovem a aprendizagem das estudantes sobre os conhecimentos geográficos à partir de uma base de conhecimento científico, historicamente acumulado organizados por um currículo.

Dessa forma se faz necessário observar o espaço das salas de aula e ouvir os sujeitos que vivem o cotidiano dessas políticas: os professores de geografia, que atuam todos os dias em salas produzidas à partir desse contexto de política educacional, para reunir os dados que possibilitem a formulação de elementos que subsidiem a reflexão sobre a política de plataformização e o trabalho docente, sobre as lógicas gerencialistas da nova gestão pública, sobre a geografia da sala de aula e, no limite, sobre qual é o projeto de escola pública, de docência e de ensino de geografia e de aprendizagem que vem sendo desenvolvido no Estado Paulista e na Educação Brasileira à partir da Plataformização, que poderá apoiar em futuras pesquisas, assim como na avaliação da Política Pública.

3. METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos delineados para a presente pesquisa, isso é: investigar os impactos da Política de Plataformização no Ensino Médio Paulista na docência, no espaço e cotidiano escolar; Compreender como os professores percebem as mudanças na docência, na intermediação pedagógica e na relação com os estudantes à partir da plataformização; Caracterizar a docência em geografia na Rede Estadual Paulista e suas possíveis mudanças à partir da plataformização em um contexto escolar concreto e Sintetizar os resultados encontrados para contribuir na reflexão crítica sobre a Política em termos metodológicos, iremos realizar uma pesquisa de cunho qualitativa, procurando assim nos aproximar da concepção de pesquisa qualitativa proposta por Appolinário (2012):

"A ideia básica aqui é identificar categorias, padrões e relações entre os dados coletados, de forma a desvendar seu significado por meio da interpretação e da comparação dos resultados com outras pesquisas e referenciais teóricos." (Appolinário, 2012, p.163)

Para alcançar os objetivos estabelecidos, faremos a aproximação de um contexto concreto: Os professores de Geografia do Ensino Médio da E.E. Grajaú. Para tanto, utilizaremos a metodologia qualitativa do Estudo de Caso a partir de uma abordagem de observação etnográfica.

A escolha metodológica se dá à partir da observação de um fenômeno educacional complexo, recente e em rápida transformação, assim o Estudo de caso se mostra uma ferramenta com alto potencial, pois como demonstra Robert Yin (2001), o estudo de caso é uma estratégia de fazer pesquisa nas ciências sociais e humanas muito pertinente ao estudar fenômenos sociais a partir de questões do tipo “como” e “por que” o fenômeno acontece, em situações onde o pesquisador se debruça sobre fenômenos contemporâneos e em um contexto real, no qual tem ele pouco controle (Yin, 2001, p.19).

Em uma definição sistematizada, o autor define a estratégia do Estudo de Caso como:

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quanto os limites entre os fenômenos e o contexto não estão claramente definidos (Yin, 2001, p.32)

Ainda, segundo Yin (2001, p.33), para delimitar um fenômeno que se pode observar por meio do Estudo de Caso de forma relevante, é necessário que a situação tenha variáveis e pontos de dados, de modo que a pesquisa possa se basear em várias fontes, se beneficiando de proposições teóricas prévias para a execução da investigação, mas que geram um novo resultado. Por isso, é possível entender que no estudo de caso, o contexto e o fenômeno não estão claramente delimitados.

Assim, o estudo de caso se coloca como estratégia pertinente para a presente pesquisa na medida em que o contexto não é controlado, é contemporâneo e complexo e que por sua atualidade, tem poucas pesquisas na área, de modo a ainda não ser possível compreender os limites entre contexto e fenômeno.

Dessa forma, ao observar um caso dentro de um contexto concreto, se pode desenvolver tanto compreensões específicas sobre o fenômeno naquele contexto, como compreensões que poderão ser generalizadas para subsidiar a investigação sobre a plataformização integrada ao todo, a partir das variáveis, pontos de interesse e dados observados, constituindo assim, ao final da pesquisa, evidências da materialidade do fenômeno e sua reflexão sistemática a partir da bibliografia de referência da área.

Para analisar o contexto concreto do caso da E.E. Grajaú, realizamos a revisão de literatura nacional e internacional sobre os temas discutidos na forma de uma fundamentação teórica, que serviu de subsídio para a construção de instrumentos de observação etnográfica do caso a ser estudado, bem como para toda análise dos dados levantados.

No que se refere à Etnografia, pode ser conceitualizada como uma metodologia de pesquisa historicamente associada à antropologia, tendo como obra de referência o estudo de Malinowski intitulado *Argonautas do Pacífico Ocidental* (1978). O autor, que ao estudar os povos melanésios da costa nordeste da Nova Guiné no início do século XX, inaugurou e definiu as bases do que seria a etnografia como método de pesquisa qualitativa na antropologia e nas Ciências Humanas.

Na Geografia, como uma ciência humana, o uso da etnografia para compor pesquisas geográficas desde uma abordagem qualitativa tem sido cada vez mais comum, como demonstra Souza (2013), sendo assim uma potente ferramenta de análise dos fenômenos geográficos, uma vez que muito interessa aos geógrafos e geógrafas uma observação do cotidiano e dos sujeitos em sua atuação no espaço e em suas relações sociais, para assim compreender a realidade estudada nas diferentes porções do espaço geográfico, inclusive nos espaços, paisagens, lugares e territórios escolares.

Assim como no campo da geografia, no campo da educação a etnografia é uma potente abordagem da pesquisa científica qualitativa, como mostra Mattos (2011), uma vez que se preocupa com uma análise holística ou dialética da cultura; introduz os atores sociais como participantes ativos no processo de mudança social, e por revelar as relações e interações que ocorrem no interior das escolas, apoia a evidenciar os processos de difícil visibilidade para quem dela faz parte ou não (Mattos, 2011, p. 50 - 51).

Dessa forma, a autora sintetiza a etnografia em educação como uma metodologia de pesquisa que:

Compreende o estudo, pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas: um grupo de pessoas associadas de alguma maneira, uma unidade social representativa para estudo, seja ela formada por poucos ou muitos elementos, por exemplo: uma escola toda ou um grupo de estudo em uma determinada sala de aula. (Mattos, 2011, p. 51)

Assim, a etnografia apoia o pesquisador a fazer uma investigação profunda do fenômeno, evento ou ação estudada, partindo da interação, exploração e descrição intensa do cotidiano do fenômeno e de seus atores em uma escala pequena de sujeitos, mas grande em detalhes, tendo como resultado final uma descrição densa, bem como interpretação sistematizada do fenômeno.

Estando a presente pesquisa posicionada na intersecção entre os campos da geografia e da educação em seu objeto de estudo, isso é: a política educacional de plataforma no ensino médio paulista e seus impactos sobre docência em geografia, pode-se perceber que pretendemos investigar um fenômeno complexo, contemporâneo e não controlável, que se desenvolve em muitos contextos, e que pode ser observado no cotidiano como sendo construído pelos diferentes sujeitos da escola e externos a ela, sendo portanto um fenômeno que consideramos adequado para um estudo de caso com observação etnográfica.

A partir dessa compreensão, e após definido o fenômeno a se estudar, como principal referência para a elaboração das técnicas de observação etnográfica empregadas no presente trabalho, partiremos da proposta de organização de etnografia em educação de Cláudia Fonseca em “Quando cada caso não é um caso: Pesquisa etnográfica e educação” (Fonseca, 1999).

Para a autora, a etnografia tem sido uma forma de investigação em ciências sociais muito rica, mas que por muitas vezes é desenvolvida a partir do equívoco de que “cada caso é um caso”. Com isso, a autora demonstra como pesquisas declaradas etnográficas têm se constituído mais em um método de pesquisa sobre as narrativas individuais do que sobre uma visão sistemática do fenômeno a partir da visão de recorte dos sujeitos atuantes nesse fenômeno. Para a autora, a etnografia se faz como uma ferramenta muito relevante na medida em que é uma forma de compreensão da realidade que parte dessa realidade cotidiana dos sujeitos, de uma dimensão da individualidade, mas que não é individual, e sim relacional, e que, portanto, apoia na compreensão do global de forma sistemática, isto é, na etnografia se pode partir do particular para chegar em características do geral (Fonseca, 1999, p.59).

Assim, a etnografia é uma metodologia qualitativa e que versa sobre uma população delimitada de sujeitos que vivem e constroem aquele fenômeno social complexo observado e ou etnografado. Uma implicação prática dessa colocação, é de que importa quem são esses sujeitos, que devem ser descritos e caracterizados na pesquisa, pois esses sujeitos, nos termos de suas individualidades e complexidades, em sua complexa relação com o fenômeno que são fundamentais para a pesquisa e compreensão da realidade observada.

A autora também argumenta que entender as raízes do sujeito, quem é e de onde fala, são dimensões fundamentais do processo de observação etnográfica, na medida que é uma metodologia de pesquisa fluida, cuja perguntas, roteiros e instrumentos de pesquisa se relacionam com os interlocutores da pesquisa. Logo, o pesquisador pode e deve incorporar o contexto dos sujeitos e fenômenos, de forma a incorporar as evidências contextuais que vão sendo levantadas, levando a uma melhor representação e leitura da realidade dos sujeitos e fenômenos que permitirão captar uma série de “sutilezas da análise social” (Fonseca, 1999, p.59).

Desta forma, situar os sujeitos em seu contexto histórico e social se apresenta como importante elemento do “relato etnográfico”. A autora argumenta ainda que mesmo que os sujeitos da pesquisa não sejam “estatisticamente representativos” (Fonseca, 1999, p.60) , isto é, não sejam em grande número, a etnografia permite, por meio de um mergulho profundo no cotidiano em uma escala de poucas pessoas, mas de muitos detalhes, criar reflexões que vão do particular ao geral, e que podem contribuir com a compreensão sistematizada do fenômeno (Fonseca, 1999, p.60). Para isso é desejável a captação do máximo de informações identitárias e contextuais possíveis dos sujeitos sociais participantes da etnografia, com especial atenção para aquele sujeito em relação com seus pares e com o contexto (Fonseca, 1999, p.61).

Ainda, cabe notar que o etnógrafo também tem um contexto social que é relevante na metodologia, uma vez que se trata de uma observação do mundo que não é neutra, mas sim que compõem a reflexividade de pesquisar um mundo do qual se é parte. Como mostra Fonseca (1999, p.61): “[...] a subjetividade do autor/pesquisador é assumida como um componente essencial da análise”, de modo que é um elemento relevante e explícito para a elaboração da coleta de dados e da análise.

No que se refere aos instrumentos e a forma da condução da etnografia, para a autora, para não chegar em “vagos princípios universalizantes” (Fonseca, 1999, p.63), para além do contexto do sujeito em suas relações sociais e do pesquisador nos termos de sua reflexividade, se faz necessário compreender que a etnografia parte do estudo da subjetividade individual como expressão de uma subjetividade social (Fonseca, 1999, p.63). Subjetividade social essa

que se manifesta naquele sujeito por uma série de atitudes, crenças, normas, emoções e outras expressões que podem ser captadas a partir da observação do cotidiano e da aproximação com o sujeito em seu contexto.

Nesse sentido, a autora observa que “é no intuito de descobrir a relação sistêmica entre os diferentes elementos da vida social que os etnógrafos abraçam a observação participante” (Fonseca, 1999, p.63), o que como mostra a autora, outros métodos isolados, que privilegiam o indivíduo por meio de uma “técnica cortada de estudo do cotidiano” (Fonseca, 1999, p.63), isto é, a entrevista quando isolada de outros instrumentos, reflete o discurso verbal e que não permite a percepção de uma dimensão idealizada da sociedade que está presente nos discursos dos sujeitos em relação a suas prática cotidiana. Assim, somente a entrevista, sem a observação participante empírica, implica em uma perda das percepções e análise de uma realidade social multifacetada.

A pesquisa participante também permite a visualização de uma série de outros dados ocultos no discurso, na medida em que se observa os sujeitos em relação com os outros na cotidianidade. A autora também chama atenção para o caso das reações dos interlocutores em relação pesquisador, que considera “um dado fundamental da análise que diz muito sobre relações de desigualdade e dominação” (Fonseca, 1999, p.65), mas que vencer a dicotomia do pesquisador-pesquisado em direção a uma relação entre iguais é um objetivo da etnografia na medida em que permite mergulhar no universo simbólico do interlocutor de formas que o pesquisador não poderia antes conceber.

E é partindo dessas observações contextuais, metodológicas e relacionais que se pode chegar a reflexividade, que para a autora: “A reflexividade é realizada por essa ida e volta entre dois universos simbólicos” (Fonseca, 1999, p.65). Tal movimento, com a dose certa na relação entre o pesquisador e o pesquisado, em suas diferenças e em suas similitudes, que permite os movimentos de análise das subjetividades para a construção do todo.

Assim propõe Fonseca:

É, pelo contrário, atentando para as diferenças - atrás das aparentes semelhanças - que se cria um espaço para o diálogo acontecer. Na maioria de nossos encontros educativos, estamos lidando com pessoas da sociedade complexa - pessoas que vivem sob a pressão das mesmas forças estruturais que nós e que, em muitos casos, ostentam valores e crenças idênticas (Fonseca, 1999, p.65).

Partindo desses princípios e reflexões, a autora se propõe a discutir a dimensão estrutural do método. Para Fonseca, para além do pesquisador no campo e do insubstituível diário de campo, para desenvolver a etnografia é possível seguir uma série de etapas

metodológicas que dão corpo para a relação entre a experiência de campo e as interpretações analíticas após a experiência.

Para tal, a autora propõe o desenvolvimento do método etnográfico em 5 etapas (Fonseca, 1999, p.66), são elas: 1. Estranhamento, 2. Esquematização, 3. Desconstrução, 4. Comparação e 5. Sistematização.

A partir da experiência do trabalho da autora na pesquisa etnográfica sobre a organização das famílias populares em Porto Alegre, Fonseca ilustra cada uma das etapas do método proposto. A primeira etapa diz respeito ao estranhamento (Fonseca, 1999, p.67), que são os primeiros momentos em que o pesquisador entra em contato com o fenômeno que virá a ser o objeto da etnografia na realidade, e ao se deparar com o fenômeno, desde seu lugar social, experiência o estranhamento com a realidade apresentada, constituindo assim as perguntas que levam até o objeto de análise da etnografia. Assim, é a partir desse estranhamento que se colocam as primeiras perguntas de pesquisa, as primeiras motivações para leituras, as primeiras práticas da pesquisa etnográfica.

A segunda etapa, a esquematização (Fonseca, 1999, p.68), diz respeito ao levantamento da coletânea de informações sobre o objeto estudado, desde os dados básicos dos sujeitos e de fenômenos, até dados geográficos, históricos, sociológicos e de outras ciências, complexos e específicos, e em diferentes representações.

A esquematização também é o momento em que se organiza e reorganiza os dados levantados, e que se esquematiza de modo a se observar os dados sob novos ângulos em um exercício de abstração que apoia no desenvolvimento da caracterização, categorização e análise do que vai sendo coletado a partir de seus padrões. A autora considera esse momento fundamental na medida em que, no caso de sua pesquisa, durante essa etapa foi “[...] obrigada a refinar a classificação do meu universo para chegar, de forma mais cuidadosa, a eventuais generalizações” (Fonseca, 1999, p.69).

A terceira etapa consiste na desconstrução das informações e dados levantados (Fonseca, 1999, p. 69). Assim, dado que nenhuma análise é neutra, se faz fundamental questionar as “Perguntas que orientam nosso olhar” para o material coletado, no movimento de desconstrução dos estereótipos que o pesquisador carrega desde o senso comum, bem como dos elementos que não fazem parte da cotidianidade e que ao invés de subsidiar o movimento de desnaturalização, podem confluir para significados simplificadores da realidade. Como adverte a autora:

Para “escutar” o outro, para estarmos prontos para captar significados particulares, devemos primeiro rever certas noções da nossa própria cultura que permanecem obstinadamente no pensamento contemporâneo. (Fonseca, 1998, p.69).

Como quarta etapa, tendo um esboço do modelo de funcionamento do fenômeno etnografado, a autora propõe a comparação dos resultados encontrados com dinâmicas análogas (Fonseca, 1999, p.71). Isto é, posto a necessidade do deslocamento geográfico do etnógrafo, necessário para vivenciar a cotidianidade do fenômeno estudado de forma fluída, também se coloca a necessidade de acesso de outras observações sistemáticas que proponham a observações de fenômenos semelhantes em outros contextos e geografias. Desta forma, pode-se, através de mais uma forma, confrontar os dados de pesquisa para agregar diferentes dados e desenvolver novas perspectivas que enriquecem a análise.

Como quinta e última etapa, a autora propõe a sistematização do material coletado em modelos alternativos, isto é, “O pesquisador é confrontado, então, ao desafio de juntar os pedaços - as diversas dinâmicas - para entender a lógica que subjaz e ordena as várias partes do sistema (Fonseca, 1999, p.73).”. Nesse sentido, após a coleta, esquematização, desconstrução e comparação, se poderá construir como produto da etnografia uma análise que fornecerá um modelo a partir da experiência de um conjunto de sujeitos, que se conecta diretamente com o contexto social que o subsidia, permitindo um produto etnográfico que contribui na discussão das hipóteses explicativas sobre a realidade dos fenômenos de interesse e dos sujeitos interlocutores.

Assim, considerando a importância do todo para contextualizar o individual, e da generalização para a individualidade, bem como suas implicações metodológicas, a autora adverte de que os modelos produzidos por etnografia são “criações abstratas, cunhadas para ajudar-nos - nós intelectuais e educadores - a fazer sentido daqueles “outros” (Fonseca, 1999, p.73), de modo que os modelos sempre serão uma simplificação grosseira, dado a pluralidade e complexidade da vida cotidiana. Desse modo, o modelo construído, como produto da etnografia, também não pode ser visto como “ a chave da compreensão” (Fonseca, 1999, p.73) ao lidar com casos específicos, mas sim como hipótese, que compõe o leque de possibilidades e hipóteses interpretativas do fenômeno em cada contexto.

Partindo da proposta metodológica para a realização de uma etnografia em Fonseca (1999), propomos um recorte para a operacionalização do presente trabalho. Dadas as limitações de tempo, realizaremos um estudo de caso por meio de observação etnográfica.

Dessa forma, coletamos dados sobre a atuação dos professores de geografia do ensino médio da. E.E. Grajaú em suas salas de aula, observando quem são esses sujeitos, como se relacionam entre si, com os estudantes e com o contexto, bem como tem desenvolvido suas aulas e sua prática docente a partir da política de plataformização na Rede Estadual de São Paulo.

Partindo dessas observações etnográficas no cotidiano desses docentes, poderemos caracterizar os impactos dessa política educacional na forma que os professores se organizam e desenvolverem seu trabalho em um contexto de plataformização, bem como essa política impacta a docência seu sentido amplo e especificamente a docência em geografia, cabendo assim compreender como a política chega nessas salas de aula e nos diferentes saberes mobilizados pelos professores de geografia e em suas relações com seus conteúdos.

As observações etnográficas foram realizadas entre abril e maio de 2025, em salas de aula do Ensino Médio de Geografia da Escola Estadual Grajaú a partir da vivência de 4 diferentes professores.

Para tal, as observações etnográficas foram realizadas por meio de 2 instrumentos: 1) O caderno de campo reflexivo e 2) Entrevistas semiestruturadas. Dessa forma, podemos investigar diferentes elementos e dimensões do fenômeno da plataformização: Da prática docente real, passando pela vivência do espaço escolar, até as reflexões e narrativas dos professores em relação ao vivido e praticado com a plataformização.

No que se refere ao caderno de campo, que foi o instrumento central para a coleta de dados no presente trabalho, a partir de uma descrição detalhada, cuidadosa e densa, foi o meio para o registro das observações durante a vivência diária em sala de aula e também das reflexões realizadas no mesmo dia de cada observação, isso é, foi o meio de desenvolver um relato dos fatos a partir de seus contextos de produção e respeitando sua trajetória de produção.

O registro no caderno de campo se deu de duas formas. A primeira foi na forma de observação participante livre, que se realizou por meio da observação aberta, descritiva e interpretativa dos fatos que estão sendo vivenciados e dos sujeitos em suas interações entre si, com o espaço, com as situações de aprendizagem e com as plataformas. Tal forma de observação apoiou na aproximação com o contexto escolar e com os docentes, de modo a captar as dinâmicas de forma orgânica nos primeiros dias de observação, servindo assim, além de fonte de dados, como um período de “calibragem” para a segunda etapa, a observação participante a partir de categorias de observação.

Na observação a partir de categorias, procuramos definir diferentes dimensões do desenvolvimento das aulas que interessam à investigação, de modo a direcionar o olhar em cada aula a fim de captar a dinâmica das aulas a partir desses elementos que apoiam na coleta dos dados de forma estruturada. O instrumento de observação se dará como mostra a ficha presente no “Anexo A” do presente trabalho e foi fixado no verso do caderno de campo para consulta durante a observação quando necessário.

Dessa forma, é partindo da observação das práticas cotidianas das salas de aula desses professores de geografia da E.E. Grajaú, e em especial, do funcionamento da política de plataformização em relação aos saberes docentes que esses professores mobilizam levantados pelo exercício etnográfico, que se realizou, como parte final do exercício etnográfico aqui proposto, por meio de entrevistas com os professores de geografia participantes.

Com essa entrevista, se pretendeu criar um espaço para escuta das interpretações, narrativas, críticas, dúvidas e considerações dos professores sobre a política de plataformização, oferecendo densidade para o exercício etnográfico aqui proposto, bem como objetivando compreender os sujeitos que vivenciam a política a partir de suas múltiplas complexidades, dimensões, contradições e de suas práticas docentes à luz de suas reflexões sobre o cotidiano.

O roteiro foi estruturado com 29 perguntas que versam sobre 3 grandes tópicos: 1) “Caracterização geral e trajetória do professor entrevistado”, 2) “Sobre os conhecimentos docentes” e 3) “Sobre a Política Educacional da Plataformização”. O Roteiro parte de elementos da fundamentação teórica, bem como incorporação dos dados levantados a partir do período de observação.

Desta forma, ambos os instrumentos podem ser organizados dentro da presente pesquisa a partir da proposta etnográfica de (Fonseca, 1999) e podemos esquematizar a metodologia da presente pesquisa de modo a oferecer recursos para todas as etapas como mostra o seguinte quadro organizador:

Figura 2 - Etapas da Etnografia segundo Fonseca (1999) aplicadas à presente pesquisa

Etapas da etnografia Segundo Fonseca (1999)	Breve descrição da etapa	Etapas e instrumentos envolvidos
1. Estranhamento	Primeiro contato com o fenômeno e identificação de aspectos que apoiem na articulação de perguntas da pesquisa.	<ul style="list-style-type: none"> • Momentos pré pesquisa; • Observação livre das aulas;
2. Esquematização	Organizar as primeiras categorias de análise, coletar dados e calibrar instrumentos.	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração da Fundamentação Teórica; • Observação livre; • Observação a partir de categorias. • Entrevistas.
3. Desconstrução	Questionar pressupostos e	<ul style="list-style-type: none"> • Observação a partir de

	analisar os dados coletados criticamente por outras perspectivas.	categorias; <ul style="list-style-type: none"> ● Entrevistas; ● Revisão da Fundamentação Teórica.
4.Comparação	Relacionar os achados do campo com outros estudos e dinâmicas semelhantes.	<ul style="list-style-type: none"> ● Revisão da Fundamentação Teórica; ● Elaboração da análise a partir das observações e entrevistas.
5. Sistematização	Sistematizar evidências que apoiem na explicação dos fenômenos a partir da análise dos dados.	<ul style="list-style-type: none"> ● Análise final a partir da triangulação dos dados levantados.

Fonte: Elaboração Própria

Desta forma, os resultados finais da presente pesquisa serão produzidos a partir da triangulação das discussões e recursos da fundamentação teórica em conjunto com os dados levantados pelas observações etnográficas criando condições de se produzir uma análise interpretativa sobre o fenômeno da plataformização em relação aos professores de geografia no contexto de uma escola da rede estadual paulista.

Definido o recorte teórico-metodológico da pesquisa qualitativa de abordagem de estudo de caso com observação de tipo etnográfica, ainda se faz necessário esclarecer um elemento teórico fundamental, que diz respeito às práticas de ética em pesquisa em ciências sociais e humanas.

Como forma de observar as boas práticas em ética em pesquisa, bem como dado o um contexto de gerencialismo e de ameaças e punições “veladas” a gestores e professores por seus posicionamentos críticos às políticas educacionais, na presente pesquisa nos atentamos às seguintes práticas e procedimentos para resguardar a segurança do pesquisador, mas principalmente, da escola e dos professores participantes da pesquisa e outros sujeitos da escola que aqui são retratados ao expressarem suas vivências, opiniões e críticas:

- 1. Autorização e consentimento:** A gestão da escola e os professores participantes foram informados sobre todos os processos, passos e elementos da pesquisa de forma oral e documentada, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e de uma Carta de Anuência, devidamente assinados pelos professores participantes e pelo representante

legal da escola. Os participantes tiveram ciência e concordaram com o caráter voluntário e sem qualquer tipo de remuneração da presente pesquisa.

- 2. Anonimização:** Todos os dados pessoais que permitem a identificação dos sujeitos ou da escola retratados nesta foram anonimizados, de forma que todos os nomes e características específicas, de professores, estudantes, gestores, coordenadores ou quaisquer outras pessoas que porventura tenham sido registradas durante o exercício etnográfico, bem como da escola, receberam pseudônimos, nomes genéricos escolhidos aleatoriamente pelo autor do presente trabalho, em todas as etapas da pesquisa.
- 3. Sigilo e segurança dos dados:** Os registros de observação, gravações de áudio e documentos escritos serão armazenados em ambiente digital seguro (arquivos criptografados e protegidos por senha) e/ou físico (armários trancados), com acesso restrito ao pesquisador e orientador. Os dados serão destruídos após 5 anos, conforme previsto em normas éticas.
- 4. Controle de acesso:** Apenas o pesquisador e o orientador terão acesso aos dados brutos para a elaboração do presente trabalho. Relatórios e publicações usarão apenas informações agregadas e/ou anonimizadas.
- 5. Procedimentos para minimizar desconforto:** Todos os procedimentos da presente pesquisa foram conduzidos com cuidado, evitando pressões ou julgamento. Os participantes e gestão escolar foram informados que no caso de desconforto ou desrespeito às normas da comunidade escolar, qualquer etapa da pesquisa poderia ser interrompida a qualquer momento, sem necessidade de justificativa.
- 6. Plano de contingência para quebras de sigilo:** Em caso de risco iminente de identificação (ex.: detalhes específicos em publicações), revisaremos o material para remover ou alterar informações sensíveis. Caso ocorra violação accidental de dados, os sujeitos serão imediatamente informados(as) e terão direito à retirada de suas informações do documento.
- 7. Concordância com o uso dos dados para uso em publicações:** Os professores interlocutores também autorizaram a apresentação dos resultados devidamente tratados e anonimizados na forma do presente TGI, bem como em

seus possíveis desdobramentos em artigos, textos, apresentações científicas nacionais e/ou internacionais.

Tais procedimentos se fazem necessários especialmente para garantir a liberdade de opinião, a livre expressão e permitir o compromisso com a realidade percebida a partir da crítica, com procedimentos que visam garantir a segurança e anonimização em um contexto de punições por posicionamentos políticos e críticas dos professores em diferentes contextos educacionais da frágil democracia brasileira.

No que se refere a análise dos dados, após a coleta por meio da observação de tipo etnográfica, realizamos o registro e sistematização das observações por meio do diário de campo de forma digital. O referido exercício etnográfico foi realizado entre março e junho de 2025, com mais de 15 visitas à escola, entre dias para organização, dias para observação e dias para as entrevistas.

No total foram vinte e nove horas/aula, em oito momentos de observação, entre aulas regulares e aulas de conselho de classe dos quatro professores que aceitaram participar da pesquisa. Não estão consideradas neste montante os momentos na sala dos professores ou das reuniões de ATPC, bem como três aulas de um professor que retirou seu consentimento para o uso das observações de sua prática realizada no primeiro momento de observação. Na figura 3 abaixo é possível conferir a correspondência de quantidade de aulas assistidas durante o período.

Figura 3 - Tabela síntese de aulas observadas durante o exercício etnográfico

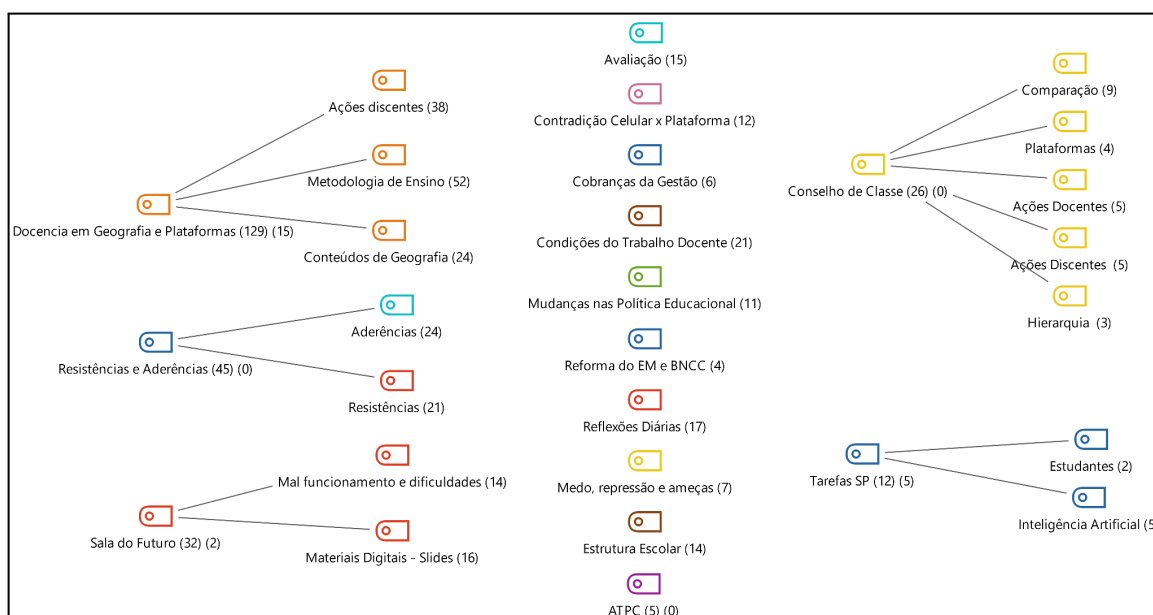
Professor	Disciplina	Turmas	Quantidade de Aulas Observadas
João	Geografia	1º	6
		2º	6
Júlia	Geografia	1º	2
Malcolm	Geopolítica	3º	5
	Conselho de Classe	3º	2
Vitória	Geografia	1º	4
	Geografia	2º	1
	Geopolítica	3º	2
	Conselho de Classe	1º	1
Total de observações em sala de aula			29

Fonte: Elaboração própria

Após a transcrição do diário de campo para o formato digital, obtivemos 46 laudas de relato etnográfico em formato de texto narrativo elaborado pelo autor do presente texto. Para o procedimento de análise, utilizamos o Software MAXQDA 2020 para uma categorização a partir do agrupamento dos elementos, temas e momentos que emergiram a partir do contato com o texto do relato.

Os temas foram agrupados em categorias e subcategorias conforme apresentado na figura 4. A análise apresentada no título 5.1 “5.1 - A Docência em Geografia e a Sala de Aula que o exercício etnográfico revela” partem desses temas e sua incidência como estrutura para a sua elaboração.

Figura 4 - Esquema da categorização dos dados obtidos a partir da observação etnográfica



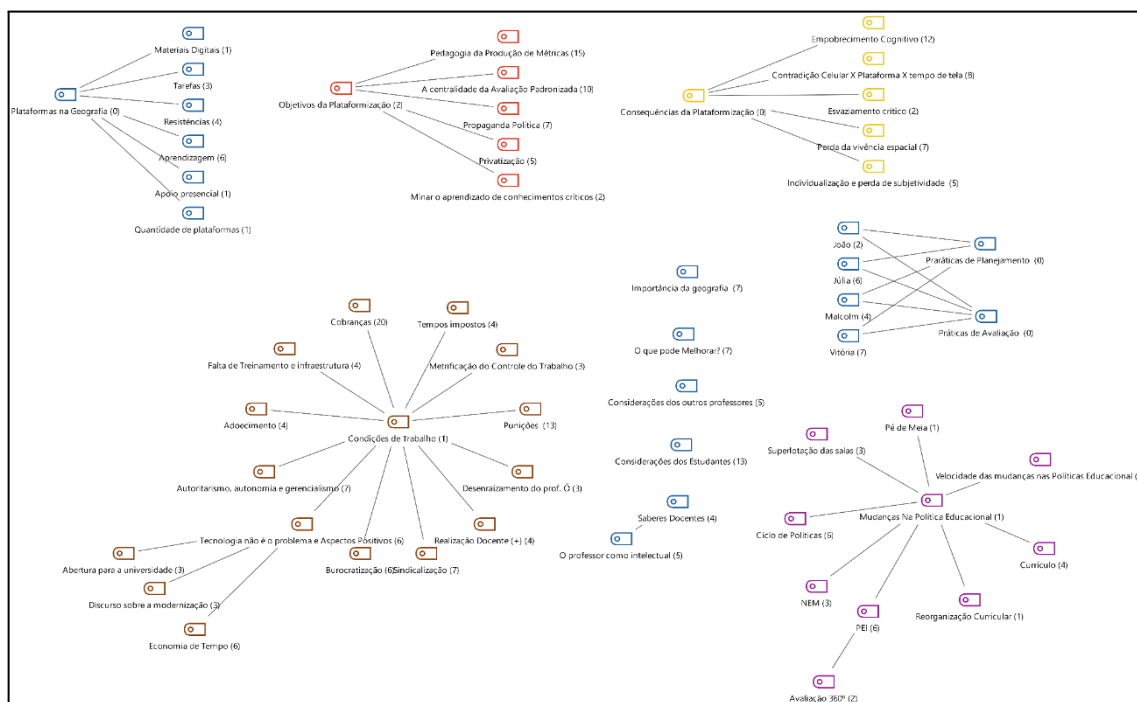
Fonte: Elaboração própria

No que se refere à entrevista semiestruturada, após a conclusão da elaboração do roteiro e de sua revisão à luz dos dados da observação, foram realizadas quatro entrevistas individuais, com duração média de cinquenta minutos, que foram gravadas e transcritas com apoio do Software de Inteligência Artificial “Turbo Scribe IA”. Após a transcrição, gerou-se um material com 72 laudas de transcrição das entrevistas.

A categorização das entrevistas com os professores de Geografia da E.E. Grajaú foi realizada a partir dos mesmos procedimentos que os registros do diário etnográfico: Análise a partir do agrupamento e categorização com apoio do software MAXQDA. As entrevistas então foram categorizadas a partir dos temas e subtemas conforme apresentados na figura 5.

Os resultados da categorização e análise das entrevistas são apresentados no capítulo 5.2 do presente trabalho, intitulado “Considerações docentes sobre Geografia e Plataformização”.

Figura 5 - Esquema da categorização dos dados obtidos a partir das entrevistas



A partir dos dois capítulos, bem como a conexão com os autores referenciados na bibliografia do presente trabalho, propomos uma síntese reflexiva que procura conectar e ampliar as ideias no movimento de elucidar os objetivos de pesquisa aqui propostos, resultando nas considerações finais do presente trabalho.

4. CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO: A GEOGRAFIA DO GRAJAÚ

A Escola Estadual Grajaú é uma escola pública que oferta o Ensino Médio, vinculada à rede estadual de educação de São Paulo, respondendo à Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/SP).

Partindo desse contexto, uma das grandes compreensões da formação enquanto geógrafo e professor de geografia, após a meia década de estudos no Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo, é a da certeza que todos os objetos, pessoas e fenômenos carregam sua geografia. Isso é, entender a geografia como uma característica da realidade produzida socialmente no tempo e expressa no espaço é um elemento fundamental para compreender a própria realidade social, nos termos das diferentes escalas de todas as suas características sociais, históricas, sociológicas, físicas, químicas, etc..., ou, em uma das máximas expressas por Martins, “A geografia em movimento é a história” (Martins, 2025).

Dessa forma, junto com a geografia como objeto do ensino, ou o ensino de geografia, a escola enquanto instituição social e espaço físico, bem como os sujeitos que as compõem - estudantes, professores, coordenadores, trabalhadores da alimentação, saúde e gestão - tem suas geografias, que tem sido objeto recente das pesquisas em geografia da educação.

Nesse sentido, como demonstrou Giroto (2009):

[...] a Geografia tem papel fundamental na análise da escola enquanto realidade concreta, enquanto espaço-temporalidade em construção. Há uma série de categorias e conceitos geográficos que podem nos auxiliar na elaboração de uma leitura da escola que busque desvendar as relações espaços-temporais entre seus diferentes sujeitos. (Giroto, 2009, p.25)

O autor, no desenvolvimento de sua dissertação e desde o lugar de professor de geografia da educação básica, discute as relações entre escola e lugar à partir de espaços concretos: escolas EME Prof^a. Alcina Dantas Feijão e o bairro de Mauá em São Caetano do Sul e a EE Prof^a Ruth Cabral Troncarelli e o Conjunto Habitacional José Bonifácio na Zona leste de São Paulo, de modo que consegue desvelar e articular os conceitos de escola, lugar e poder em uma sociedade do trabalho capitalista, num contexto de crise do trabalho docente, desde uma abordagem geográfica, que como declara:

A abordagem que aqui propomos realizar na qual está em debate a relação entre escola-lugar parte do pressuposto de que o lugar do qual a escola faz parte é também resultado de múltiplos processos realizados em diferentes escalas e por diferentes agentes sócio-espaciais. (Giroto, 2009, p. 28)

Partindo desses pressupostos, se faz necessário para estudar o caso da política educacional da plataformização desde os professores da E.E Grajaú, caracterizar e considerar a sua geografia, e especificamente a geografia do contexto socioespacial em que está inserida.

Para a análise do contexto espacial onde se encontra a E.E. Grajaú, escolhemos neste trabalho a utilização do conceito de território usado, proposto por Maria Laura Silveira e Milton Santos (2013), e que foi muito bem definido por Silveira em um artigo que trata da obra de 2001:

Por isso o território usado é tudo aquilo que o constitui materialmente, isto é, as infraestruturas que chamamos sistemas de engenharia, a agricultura, a indústria, o meio construído urbano, as densidades demográficas e técnicas, mas também o que o constitui imaterialmente, as ações, normas, leis, cultura, movimentos da população e fluxos de toda ordem, incluindo ideias e dinheiro. (Silveira, 2011, p. 155)

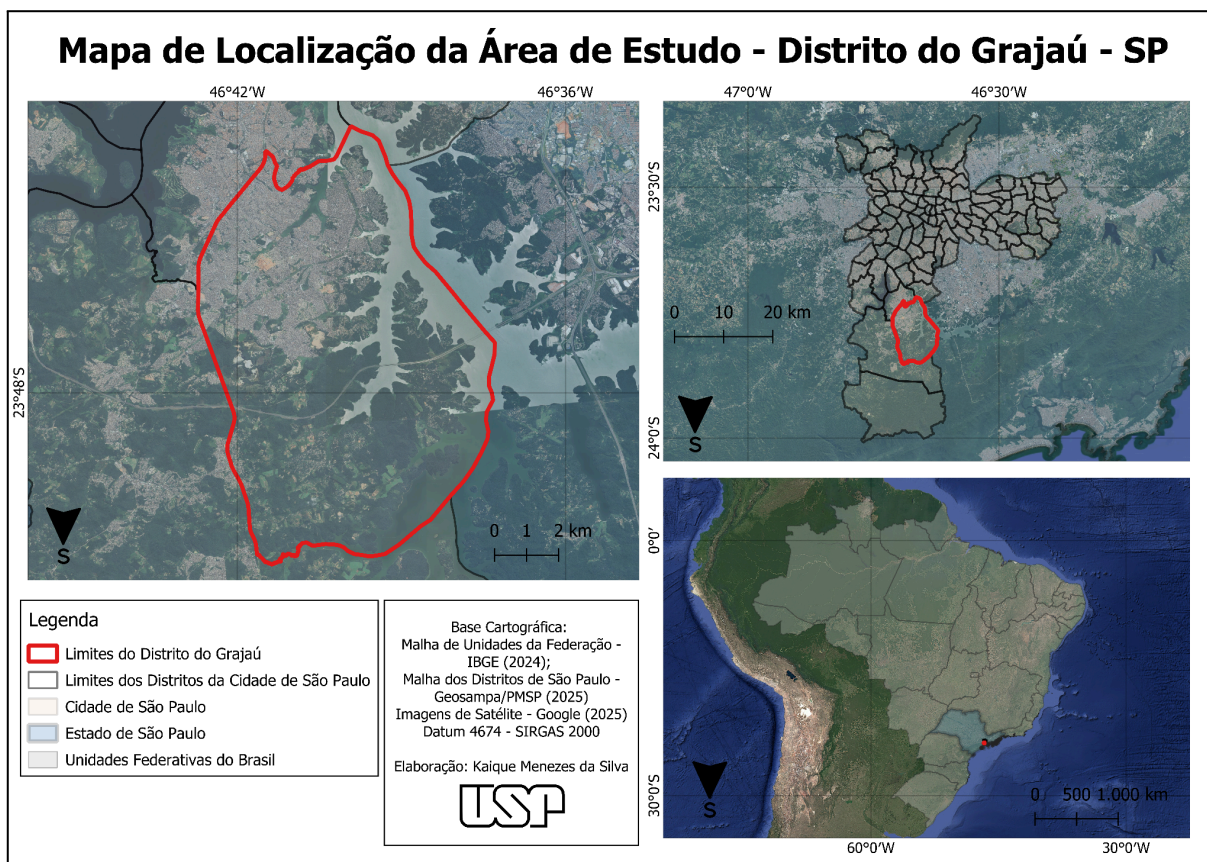
Desta forma, é na articulação entre o conceito de território usado, com a delimitação territorial-administrativa dos distritos da Cidade de São Paulo, que se pretende caracterizar o Distrito do Grajaú, território periférico do extremo sul da Cidade de São Paulo

A partir dos limites postos pelas práticas de ética em pesquisa e anonimização expostos na metodologia do presente trabalho, não se faz possível a caracterização específica da escola em relação ao seu contexto socioespacial, entretanto, ao diminuir a escala de detalhes e se olhar para o território do distrito do Grajaú como uma totalidade, se pode visualizar características que refletem nas partes do território, como na E.E. Grajaú.

Desta forma, propomos uma breve análise do contexto territorial do distrito do Grajaú através da cartografia como forma de compreender qual é o espaço a qual a política está chegando retratado neste trabalho, bem como caracterizá-lo de modo que seja possível relacioná-lo aos dados coletados por meio do estudo de caso com observação tipo etnográfica, sem renunciar à anonimização.

Um primeiro elemento relevante a se analisar é onde está localizado território caracterizado, nesse sentido a figura 6 situa o Distrito do Grajaú em relação à Cidade de São Paulo e ao Território Brasileiro.

Figura 6 - Mapa da Localização da Área de Estudo - Distrito do Grajaú/SP.



Fonte: Elaboração Própria

O distrito do Grajaú se localiza numa região periférica da Cidade de São Paulo, na extremidade sul do município, a cerca de 26 km da Praça da Sé, que é um dos mais importantes marcos do centro da cidade de São Paulo.

Compreender o Território impresso no Distrito do Grajaú é, inevitavelmente, retomar as forças de produção do espaço que constituíram a urbanização diferenciada que definiu as funções de cada parte do território metropolitano em São Paulo. O extremo sul da cidade, tomando como ponto de partida a centralidade de Santo Amaro, como mostra Pereira (2018, p. 12 - 13) advém do processo de produção capitalista do espaço, que em São Paulo, “ [...] internamente reproduziu contradições fundamentais do capital, produzindo seus centros e suas próprias periferias” (Pereira, 2018, p.12).

Ainda como demonstra Pereira (2018, pp.13 - 17), a região de Santo Amaro é fruto de colonização do antigo “Aldeamento de Ibirapuera”, e foi lugar da chegada de imigrantes europeus, em especial alemães e portugueses, e por muito tempo ocupou o papel de “Celeiro da Capital” (Oliveira, 1996 apud Pereira, 2018, p.13), com suas vastas chácaras e o “cinturão caipira” da cidade de São Paulo.

O rápido avanço da urbanização da cidade tem grande impulso com o fim da escravidão e o início do trabalho assalariado, portanto à partir da acumulação de capital da produção do café e a substituição de importações da primeira grande guerra, há o “surto industrial brasileiro”, convertida em desenvolvimento industrial nas grandes cidades brasileiras.

Com este movimento, a cidade começou a passar por grandes transformações atreladas aos interesses empresariais e do Estado, com a região da zona sul, que até então era vista como rural ou “caipira”, se modificando através da integração à metrópole em ascensão, devido à intervenção das novas engenharias, como a abertura da via férrea que ligava Santo Amaro à São Paulo, o represamento de rios criando as duas represas da região (Guarapiranga e Billings) e a alteração do regime e inversão do Rio Pinheiros. Em 1913, a Companhia Light modernizou a linha de férrea que ligava a cidade a região de Santo Amaro, o que fez avançar um primeiro movimento de urbanização, promovendo nas proximidades da linha férrea um novo reduto de pequenas propriedades das classes médias, que fugiam do centro industrial para uma região mais “bucólica” e “verde” da cidade.

Nas décadas que se seguiram, a região continuou recebendo novas infraestruturas que alteram sua função de “celeiro da capital” para uma nova frente de expansão do mercado imobiliário. No início da década de 40, foi construído um sistema de vias na região chegando até Interlagos, além da reforma de pontes e da criação do aeroporto de Congonhas, de modo que a região passou a se ter uma série de vias e infraestruturas de mobilidade para carros e ônibus.

Como demonstra Bertolotti (2010, p.13) “A metrópole de São Paulo possui uma longa e emblemática história com os processos da industrialização e modernização”, de modo que a cidade passou a alterar sua divisão interna para capitanear o processo de industrialização nacional. Com essas alterações na industrialização, a urbanização também sofre vultosas alterações, promovendo um intenso adensamento com a cidade como centro da força de trabalho do país, “[...] criando as condições para uma verdadeira “revolução urbana”. (Bertolotti, 2010, p.13).

Desta forma, a construção da Zona Sul está intrinsecamente ligada ao processo histórico de expansão da cidade com o avanço das forças produtivas. Sendo como espaço rural, de cultivo de alimentos, mas que a partir dos novos meios de transporte (Trem e vias para carros e ônibus) se estabelece como entreposto comercial e espaço fértil para a expansão do mercado imobiliário.

Esses processos ocorrem concomitantemente com os intensos movimentos de modernização, com as grandes mudanças urbanísticas que foram operadas no chamado “centro velho”, como a região da Sé, se expulsou os trabalhadores que viviam em condições precárias de habitação, como os cortiços do centro, implodido uma certa urbanidade e vida pública da classe trabalhadora no centro e a empurrando para as margens da cidade.

Ao mesmo tempo em que ocorre a “explosão” da cidade, ocorre também o aumento de sua mancha urbana para as regiões suburbanas e posteriormente para as periféricas. Movimento esse que a indústria também realiza após os incentivos industriais, fiscais e a política de substituição de importações, para além da saturação e alta nos preços da terra na região central (Pereira, 2018, p.10), o que tornou lucrativo o surgimento de polos industriais em partes menos centrais da cidade e da região metropolitana, gerando uma estrutura urbana com múltiplos centros industriais e comerciais.

Um dos centros industriais importantes da cidade foi instalado na região de Santo Amaro/Jurubatuba, e como mostra Pereira (2018, p. 20), não por um fator natural, mas como um feito político da classe dominante que exigiu grandes infraestruturas prévias, como as vias de circulação de mercadorias viabilizadas na região e ligadas ao centro, a retificação dos Rio Pinheiros, a expansão das via férrea que liga a zona sul de São Paulo ao Porto de Santos através do Ramal Sul da Estrada de Ferro Sorocabana, além do abastecimento elétrico da usina termoeletrica Piratininga e o represamento do Rio Jurubatuba.

Como descreve Bonduki (1998, p.283-286), este processo de urbanização só pôde ser feito através da especulação de sujeitos e companhias privadas, que abriram extensos loteamentos e os vendiam a preços baixos para os trabalhadores e que construíram suas casas por si, através da autoconstrução, no padrão das “casas domingueiras” (Bonduki, 1998, p.292 - 296), que dominam as periferias da cidade de São Paulo, como o Grajaú.

Como mostra Pereira (2018, p.25), este modelo de industrialização se traduziu na expansão territorial urbana através da “periferização dos espaços de reprodução das novas classes populares”, que em especial na zona sul, se consolida durante o “milagre econômico” da ditadura militar, sem um projeto de habitação popular significativo, de modo a se proliferar os loteamentos periféricos precários. Tais loteamentos foram ocupados por migrantes, especialmente vindos de um êxodo rural nordestino, que serviram de mão de obra para a industrialização, serviços e urbanização da cidade.

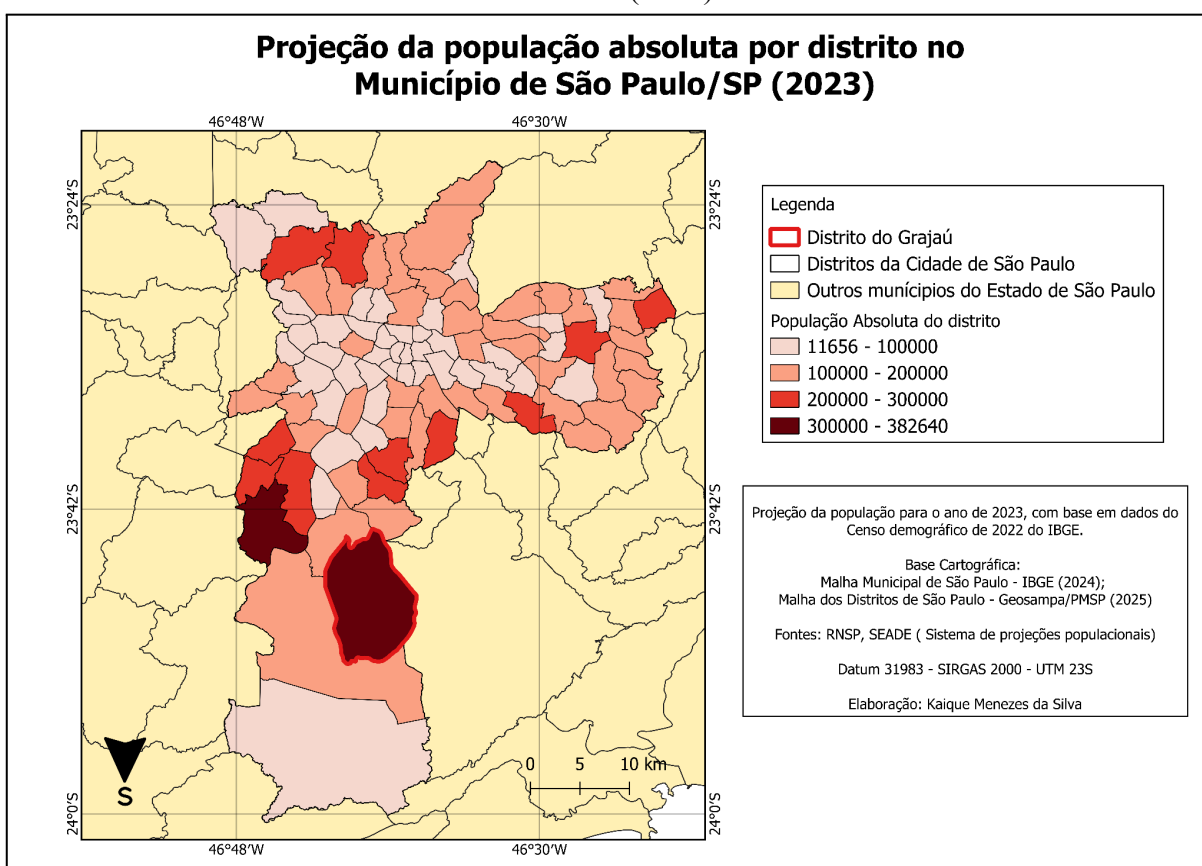
Desta forma, se pode aproximar dos processos que constituem os sentidos dos usos do território do Grajaú, um distrito cujo padrão de ocupação e urbanização se deu desde o

estabelecimento de trabalhadores migrantes nordestinos que se estabeleceram em meio a um violento processo de urbanização.

Tal processo de urbanização foi profundamente marcado pelos interesses da produção capitalista do espaço urbano, o que gerou uma condição histórica de desigualdade e segregação socioespacial aos moradores do território do Grajaú, que persiste até hoje nas diferentes dimensões da vida de seus moradores .

Como fruto desse processo, o Grajaú é o distrito mais densamente populoso da cidade e um dos mais populosos do país, com mais de 380 mil moradores em 2023, conforme mostra a figura 7.

Figura 7 - Mapa da Projeção da população absoluta por distrito no Município de São Paulo/SP (2023).



Fonte: Elaboração Própria

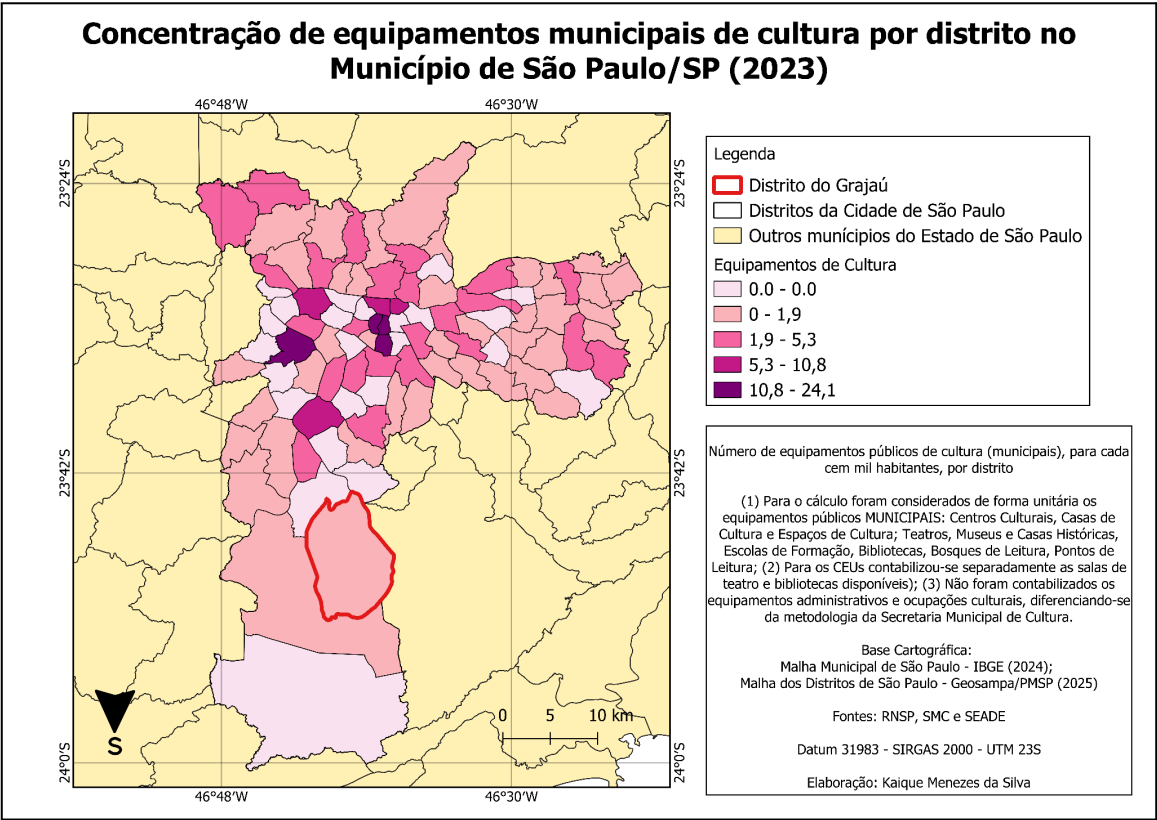
Este distrito extremamente populoso, carrega as grafias dessa urbanização acelerada e organizada pelos interesses do capital, e assim como todos os territórios periféricos, expressa em diferentes dimensões o produto da segregação socioespacial sistemática ao qual está exposto.

Essa desigualdade socioespacial discutida pode ser compreendida desde diferentes dimensões da vida nas periferias, mas de uma forma geral, é a partir da baixa qualidade de vida, transporte, saúde, educação e outros direitos consagrados na constituição federal de

1988 em relação a outros territórios da mesma cidade em que se pode observar esta desigualdade impressa no espaço.

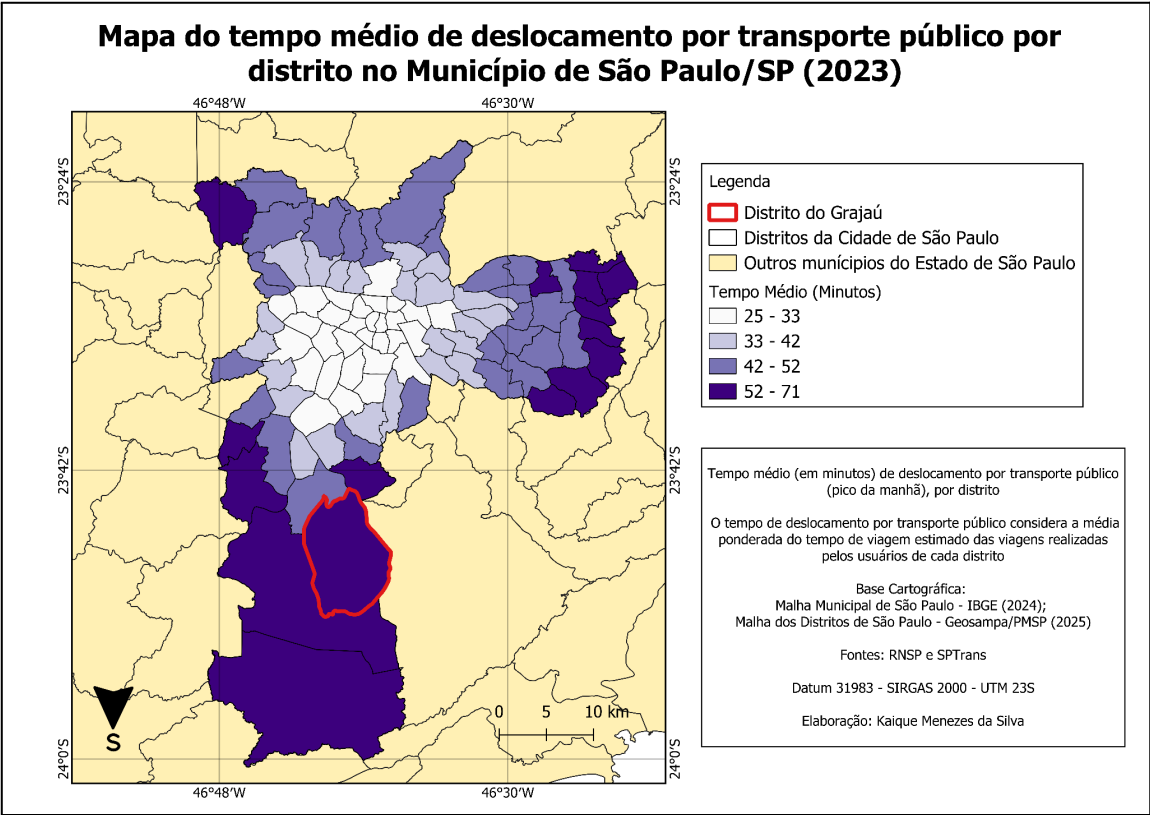
Nesse sentido, se pode perceber essa segregação desde a desigual concentração de aparelhos de cultura (Figura 8) e transporte (Figura 9), bem como desde a desigual distribuição da expectativa de vida (Figura 10), no contexto das periferias de São Paulo como todo, mas em especial no distrito do Grajaú, o mais populoso.

Figura 8 - Mapa da Concentração de equipamentos municipais de cultura por distrito no Município de São Paulo/SP (2023).



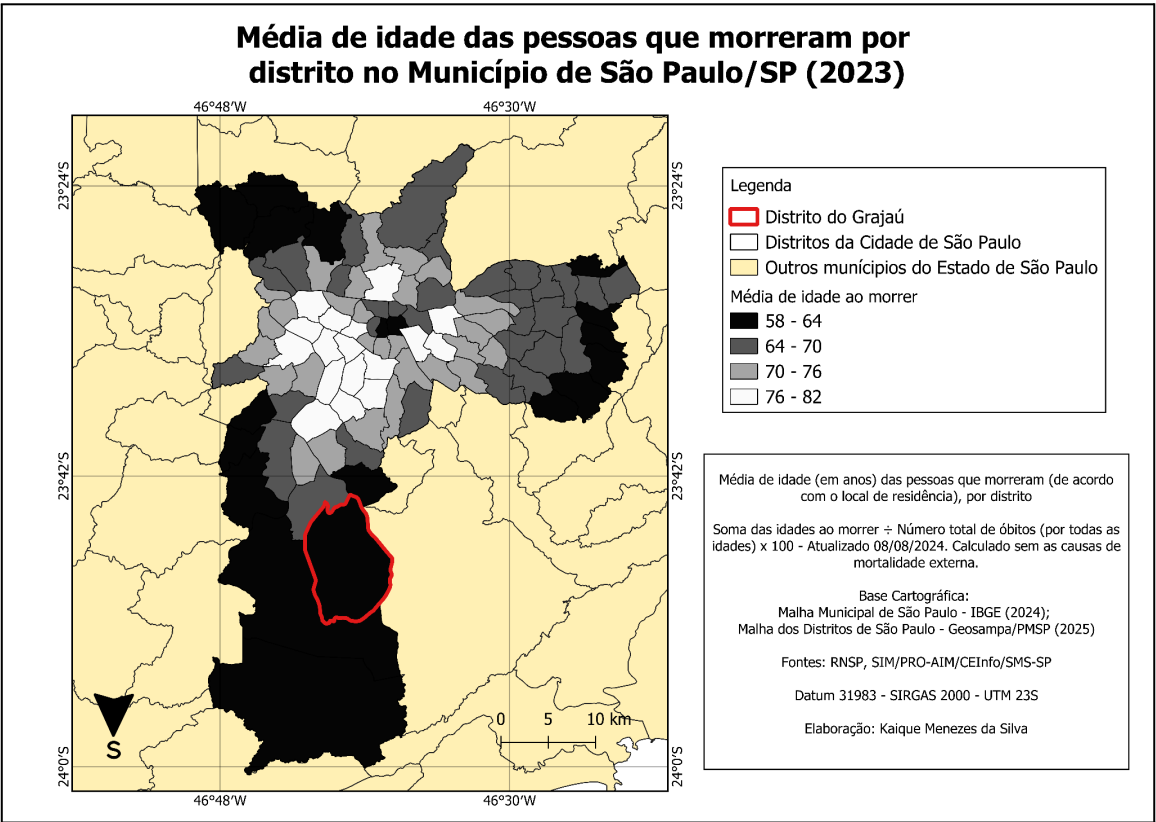
Fonte: Elaboração Própria

Figura 9 - Mapa do tempo médio de deslocamento por transporte público por distrito no Município de São Paulo/SP (2023).



Fonte: Elaboração Própria

Figura 10 - Mapa da média de idade das pessoas que morreram por distrito no Município de São Paulo/SP (2023).



Fonte: Elaboração Própria

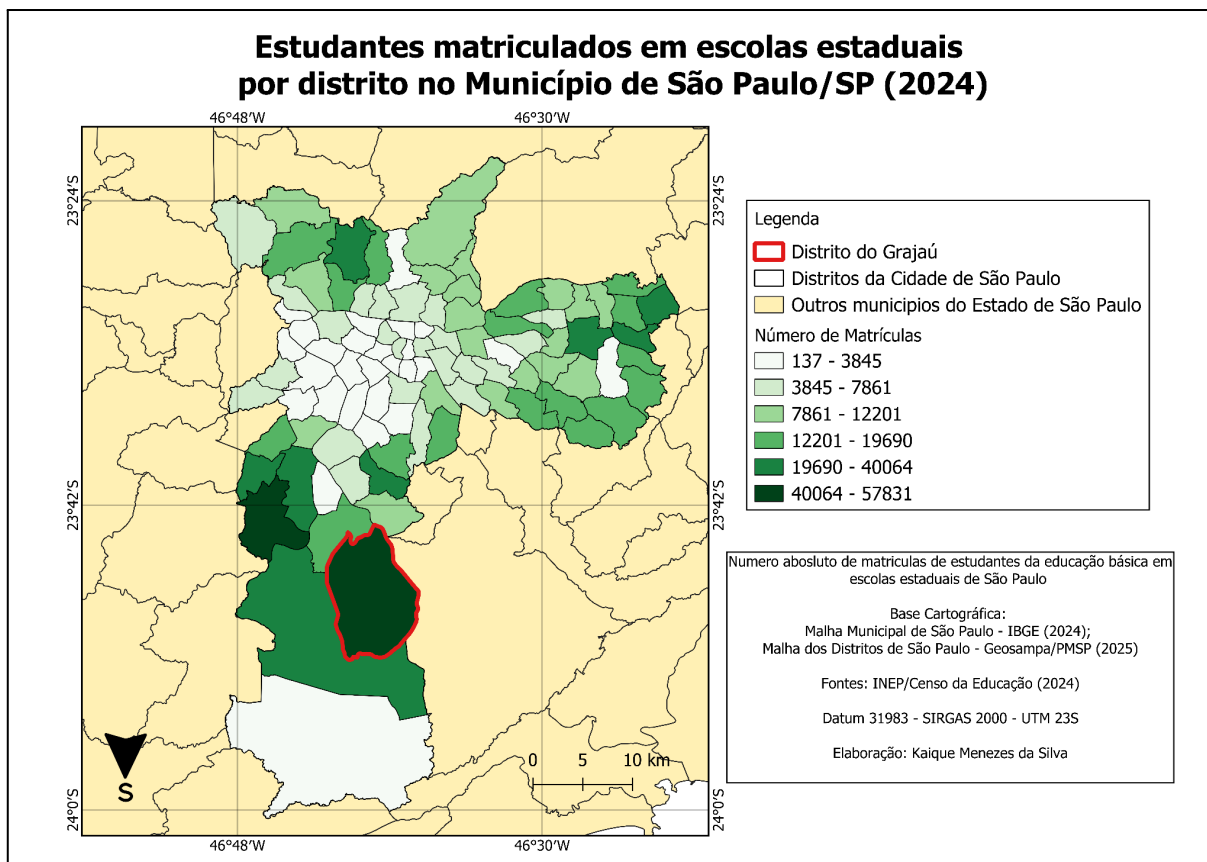
Nestes três mapas estão escancaradas algumas das dimensões que expressam as desigualdades socioespaciais na cidade de São Paulo. Como mostra o mapa da figura 8, as periferias do extremo da cidade têm uma menor presença de equipamentos de cultura, como museus, centros culturais e teatros, bibliotecas em relação a sua população, em especial, o distrito do Grajaú se coloca em uma posição de muito pouco acesso a esses equipamentos, com uma taxa de 1,2 equipamentos/cem mil moradores.

Já o mapa da figura 9 mostra a distribuição desigual do tempo médio de deslocamento, que novamente apresenta a segregação dada a diferença no tempo médio entre o centro e a periferia da cidade, sendo o centro não só apresentando metade do tempo médio em relação às periferias, mas também com uma maior concentração dos equipamentos de transporte. No distrito do Grajaú, historicamente, o transporte é um dos maiores problemas urbanos, com um deslocamento médio de 59 minutos pela manhã.

Por fim, no mapa da figura 10 está escancarada essa diferença nas condições gerais de vida entre centro e periferia na cidade de São Paulo, de modo que as periferias têm uma média de vida expressivamente menor do que o centro da cidade, reflexo direto das condições de vida no geral, de modo que no distrito do Grajaú a média das pessoas que morreram foi de 62 anos.

Nesse sentido, cabe notar que as desigualdades socioespaciais também têm grande reflexo nas desigualdades educacionais. Nesse sentido, como mostra o mapa da figura 11, são nas periferias da cidade de São Paulo que estão concentradas as maiores quantidades de estudantes matriculados em escolas públicas estaduais.

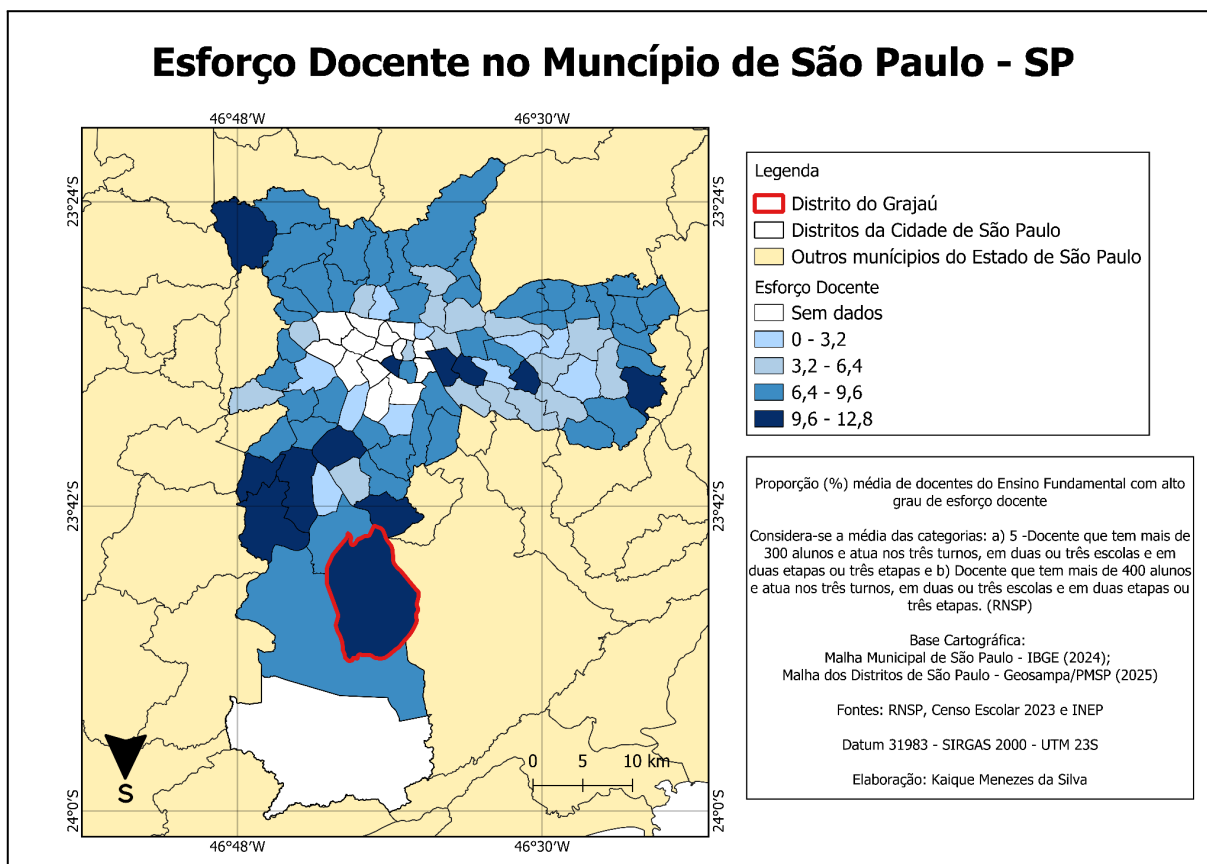
Figura 11 - Mapa de estudantes da educação básica matriculados em escolas estaduais por distrito no Município de São Paulo/SP (2023).



Fonte: Elaboração Própria

O distrito do Grajaú é o que tem a maior quantidade de estudantes matriculados na Rede Estadual de Educação, com 57 mil estudantes matriculados em 52 escolas no ano de 2024. O distrito também é um dos que apresenta uma das maiores taxas de esforço docente, isto é, professores que têm a maior quantidade de professores que atuam em mais de uma escola/etapas/turnos e que tem mais de 400 estudantes, assim como mostra o mapa da figura 12.

Figura 12 - Esforço Docente por distrito no Município de São Paulo/SP (2023).



Fonte: Elaboração Própria

Assim, a partir dos dados apresentados, podemos perceber que o contexto territorial no qual a pesquisa foi realizada é de alta vulnerabilidade social, fruto do processo de produção capitalista desigual da cidade de São Paulo, sendo o Grajaú um dos territórios em que essa desigualdade é mais intensa, fruto da segregação socioespacial na qual foi produzido, sendo essa geografia do território importante para refletir sobre os impactos das políticas educacionais desde uma dimensão espacial concentra, bem como para qualificar o distrito como uma parte significativa da rede estadual de educação de São Paulo.

5. ANÁLISE DOS RESULTADOS

5.1 A Docência em Geografia e a Sala de Aula que o Exercício Etnográfico Revela

O exercício da etnografia enquanto metodologia de pesquisa para o presente Trabalho de Graduação Individual se apresentou para mim, autor, como um grande desafio teórico e prático, afinal, como relacionar a geografia, a escola, a docência e política educacional em uma pesquisa com observação? Esse desafio dá medo pela complexidade de sua tarefa, mas anima por seu potencial de revelar os processos e interações sociais a partir de sua observação e vivência na vida cotidiana dos sujeitos e dos fenômenos observados, dos quais me identifico e desejo apoiar na compreensão.

Nesse sentido, retomo a definição da etnografia enquanto metodologia de pesquisa em educação proposta por Mattos (2011)

Em etnografia, holisticamente, observa-se os modos como esses grupos sociais ou pessoas conduzem suas vidas com o objetivo de revelar o significado cotidiano, nos quais as pessoas agem. O objetivo é documentar, monitorar, encontrar o significado da ação. (Mattos, 2011, p. 51)

A observação do modo e do cotidiano desses quatro professores de geografia que pude observar pelo restrito período de tempo em campo foi muito rico para o levantar de ideias, hipóteses, constatações, documentações, monitoramentos e significações de como a Política Educacional de Plataformização tem se efetivado em contextos reais na vida de professores de geografia e estudantes da Rede Estadual de São Paulo.

Também, retomo a consideração de Fonseca (1999), de que a etnografia, para além de uma análise intensiva de poucas pessoas, é uma metodologia que “[...] procura definir quais as generalizações possíveis” (Fonseca, 1999, p.60) a partir de uma compreensão dos interlocutores em seu contexto histórico e social, bem como a partir de suas relações sociais e a reflexividade do autor/pesquisador (Fonseca, 1999, p.60).

Desta forma, dado o escopo metodológico da presente pesquisa, se faz importante a declaração de que não se pretende esgotar o tema da relação entre docência de geografia e plataformização desde as observações feitas, e também não se tem a pretensão de lançar mão de generalizações universalizantes, mas sim de apresentar alguns dos achados desde o exercício etnográfico sobre a relação dos professores de geografia da escola estudada com seu objeto de ensino, a geografia, em um contexto de Política Educacional de Plataformização, bem como relacioná-los com as entrevista e com a bibliografia discutida na presente investigação. Tal objetivo só pode ser feito desde as 29 horas em sala de aula de 4 professores,

e demais horas de vivências Conselho de Classe, Reuniões de ATPCs e conversas na Sala dos professores, feitas em 8 momentos de observação, e que resultaram em 47 páginas de diário de campo e mais de 70 páginas de entrevista.

Para isso, partindo das observações etnográficas, proponho um exercício de reconstituição e generalização que pode esboçar alguns elementos encontrados para compreender como se parece uma sala de aula de um professor da Rede Estadual a partir da plataformização, bem como desenvolver elementos para desenvolver a pergunta de pesquisa: Quais são as implicações para o trabalho docente em geografia com a institucionalização das plataformas?

A partir de agora, vamos nos colocar como observadores, invisíveis para os estudantes e professores, de uma sala de aula do 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Grajaú. É a terceira aula de uma segunda-feira em manhã amena de outono, o 2º bimestre está na metade.

Estamos sentados na última cadeira, exatamente no centro da sala de aula. Desta visada, conseguimos contar vinte e sete estudantes na sala. Esses estudantes se distribuem de forma irregular nas carteiras e formam cinco grandes agrupamentos adensados de estudantes: O primeiro fica onde estamos, no meio do fundo da sala, o segundo do lado direito e terceiro do lado esquerdo do fundo, na frente da sala, perto da mesa do professor, está o quarto grupo, e o quinto, um pequeno grupo, está na frente, próximo a porta. A região do meio mais para frente da sala tem 2 ou 3 estudantes ilhados do resto dos outros.

Antes do professor chegar na sala, vemos estudantes que conversam alto, muitos estudantes mexem em seus celulares, olhando as redes sociais e jogando “Roblox” ou “Fortnite”, um grupo no fundo joga truco, o grupo da frente, próximo a porta, está fora da sala conversando com os estudantes do 3º B, e os estudantes ilhados no meio da sala estão de touca e cabeça baixa com fones de ouvido.

Entra apressado na sala o professor de Geografia da turma. Seguido do professor, entram os estudantes que estavam fora da sala. O professor fala com tom de voz alto e pede aos estudantes que se sentem, cumprimenta brevemente os estudantes do grupo da frente enquanto abre a Sala do Futuro em seu celular. Vemos o professor apertando repetidamente um botão em sua tela, na tentativa de acessar a plataforma.

Na falta do bom funcionamento da Sala do Futuro, o professor liga o notebook que foi buscar na sala da coordenação minutos antes de entrar na sala, já que o que havia pegado na primeira aula havia dado “Tela Azul”, e por isso chegou apressado e alguns minutos atrasado na sala. O notebook liga e o professor consegue acessar a Sala do Futuro. Faz então a

chamada na plataforma nominalmente, chegando até o número 42 da lista, entre estudantes “que não vem mais” e transferidos.

O professor registra a chamada e observa a lista de aulas que precisa cumprir até o fim do semestre, seleciona então as aulas 6 e 7, e escreve algumas palavras no campo de resumo sobre a aula: “Aula de solos, exposição e exercícios”. Seleciona o salvar, mas novamente dá um erro e não é possível salvar o registro das aulas. Franze a testa, respira fundo, deixa o site da Sala do Futuro aberto e então abre os slides da aula 6 na plataforma de Materiais Digitais, dá uma “passada de olho” nos slides da aula.

O professor então liga a Televisão, que foi instalada acima da lousa durante a pandemia, e tenta usar a função de transmissão sem fio, para isso usa o roteador de internet do seu celular pessoal, já que o wifi da escola mau funciona. Consegue conectar sua internet na TV, expondo sua senha, no que o grupo de estudantes do fundão observa atentamente para tentar conectar no “Wifi” do professor. A função de transmissão falha. O professor não entende o motivo e pede ajuda para um estudante, que também não consegue o ajudar. O professor então abre sua mochila e tira um cabo HDMI de 5 metros, que conecta no computador e na televisão.

Consegue assim, finalmente, expor um slide com as inscrições “Aula 6 - Geografia - Solos do Brasil: Formação e tipos”. Passaram-se 20 minutos do início da aula, e desde a entrada do professor, os estudantes permaneceram fazendo os mesmos tipos de atividades: conversam, mexem nas redes sociais, jogam no celular, jogam truco e dormem.

O professor então projeta novamente sua voz, cumprimenta toda a turma e faz uma retomada de sua aula partindo da orientação de que a aula do dia seria a aula 6 - Solos do Brasil: Formação e Tipos. O professor então começa uma exposição, mostrando os slides na televisão, que do nosso ponto de vista no fundo da sala, são caixas pequenas e coloridas com letras pequenas.

O professor dá definições sobre o conceito de solos e apresenta brevemente os tipos de solos, fala das características do latossolo, do argissolo e do neossolo. Projeta um mapa de solos do Brasil. Durante esses 20 minutos de apresentação, em termos de interações, podemos observar 3 estudantes sentados na frente da sala prestando atenção no que o professor falou, 2 estudante interromperam a exposição pedindo permissão para devolver os tablets na secretaria, pois na última aula de “orientação de estudos” estavam colocando o Matific em dia, outros 5 estudantes interromperam a exposição para pedir permissão para ir ao banheiro ou beber água, e os demais continuam conversando, mexendo nas redes sociais, jogando truco ou dormindo.

Bate na porta a coordenadora da escola, que dá um aviso aos estudantes: Que guardem os celulares e prestem atenção, fala a coordenadora em um alto tom. Ela fala sobre a necessidade dos estudantes se esforçarem mais, colocarem as plataformas de todas as matérias em dia, para ter nota suficiente e passarem de ano, pois não fazer plataforma e não ter nota repete no ensino médio, fala também sobre a grande quantidade de gente “cabulando” e sobre as punições para quem desrespeitar a proibição dos celulares em sala.

O professor retoma a aula, e começa a explicar o neossolo, a TV começa a falhar, pisca mostrando o slide e ficando escura ao mesmo tempo. O professor se estressa, tenta continuar a explicação mesmo assim, até que um grito alto ecoa a sala, “truco!” diz um estudante. O grito incomoda o professor, que começa uma bronca, pede para que todos guardem as cartas, celulares e bocas, e que prestem atenção, pois agora estava cansado do desrespeito. Diz o professor que já que os alunos não o respeitam, iriam ter que copiar. O professor então abre o slide em seu celular e começa a escrever na lousa as definições que antes estava explicando, e ressalta que era para todos os estudantes copiarem, valendo visto e nota para o bimestre.

O professor escreve um resumo dos slides na lousa e termina com 3 questões sobre o tema, pede aos estudantes responderem e avisa que daria o visto na próxima aula. Os estudantes que copiaram primeiro as definições dos solos pegam seus celulares, e em alguns segundos os vemos copiando algo da tela e minutos após o professor terminar de escrever na lousa, levam os cadernos para visto. Bate o sinal. Ainda na porta, o professor grita para todos os estudantes: “Não esqueçam de fazer as Tarefas!”.

É verdade que o exercício acima é um uma espécie de caricatura, que a partir da observação na escola realizada neste trabalho, encontra uma série de lastros na realidade. A normalização do uso das plataformas e tecnologias para praticamente todas as tarefas dos discentes e dos docentes toma corpo em uma espécie de “burocratização” do processo de ensino e de aprendizagem, nos moldes do denunciado por Lima (2021), bem como das contradições entre o uso pedagógico e não pedagógica das tecnologias em sala, da apatia, das aderências e resistências às várias e recentes políticas educacionais que transformaram profundamente o ensino médio brasileiro por parte de todos os sujeitos da educação que pude observar.

Mas antes de chegar a este cenário, minha observação etnográfica parte de um lugar peculiar e bem descrito por Fonseca (1999), o do estranhamento. O tema da plataformização apareceu como um objeto da presente pesquisa desde uma série de incômodos com as transformações que vivenciei durante os últimos anos no contato com a escola pública

estadual. Terminando o ensino médio em 2019, estava no epicentro das discussões sobre as mudanças no Ensino Médio, vivendo um governo antidemocrático, que foi o Governo Temer, observei e pude experienciar as lutas e discussões sobre as mudanças na política educacional que vem de cima para baixo, como foi a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular. Terminei o Ensino Médio com a certeza de que aquela escola que conheci não existiria mais, que viria algo novo e infelizmente pior.

E foi com esse sentimento que cheguei aos Estágios da Licenciatura, realizados entre 2022 e 2024, onde me deparei com escolas estaduais realmente diferentes. Em especial, em escolas da Zona Sul em que frequentei durante esse período, a estrutura física havia mudado, algumas reformas haviam sido feitas durante a pandemia. Notei também uma mudança na geografia da escola, na medida em que as telas estavam por todas as partes, as grades e portões cresceram, vi uma antiga biblioteca, que foi destruída por vazamento, se transformar em uma sala de apoio para as tecnologias, tablets e computadores que chegavam massivamente à escola.

Mas também me deparei com mudanças nos estudantes, que após pandemia tiveram de lidar com todo o processo de socialização desde uma sociedade mais fragmentada e com menos lugares comuns, bem como com uma docência também mais individualizada, professores que pouco se conheciam e culturas escolares fragilizadas após o isolamento social e a introdução da centralidade da tecnologia durante a pandemia, bem com o lidar com a incerteza das novas configurações da escola, com novas disciplinas colocadas pelo NEM, um novo perfil de estudantes e o início de um governo estadual que começava a implementar a política de plataforma.

Todo esse contexto anterior, vivenciado ainda durante os estágios das disciplinas da licenciatura, em diálogo com as discussões de Geografia da Educação e Ensino de Geografia junto ao Professor Eduardo Giroto e outros colegas do LEMADI me fazem chegar a esse tema: A Plataformização na Docência em Geografia. Chego na escola com pré-conceitos sobre como essa política estava acontecendo naquele universo que havia vivenciado nos anos anteriores.

A partir desses incômodos, me embrenho em literaturas sobre os temas da Docência em Geografia, das Políticas Educacionais e da Plataformização educacional. Saio com algumas novas evidências que se juntam a essa experiência, e que me ajudam a dar alguns sentidos a esse Ciclo de Políticas Educacionais pensadas a partir da Nova Gestão Pública, políticas filiadas ao Neoliberalismo. O primeiro pensamento foi o de que a etnografia iria

confirmar um certo paradigma dessa política na prática, mas a realidade é complexa, e esse foi meu principal achado neste exercício.

Assim, meu exercício etnográfico começa com esse estranhamento. Chego na Escola Estadual Grajaú com as experiências de estágio anteriores na Rede Estadual naquele contexto espacial do Grajaú, e munido da Literatura sobre os assuntos aos quais fui observar. Meu primeiro contato com a escola não poderia ser diferente, o estranhamento com o espaço:

Chego à escola pela manhã e um dia de abril de 2025. As folhas da fachada ainda estão verdes e contrastam com o cinza do entorno. Olho pela primeira grade da escola – um retângulo gradeado com uma abertura embaixo, onde se passam os documentos aos pais e estudantes que vêm solicitar seus diplomas e matrículas. Vejo a agente que trabalha na secretaria. Ela me permite entrar na escola por meio de um grande portão de fechadura automática, que é gradeado da parte de baixo até o topo, onde só é possível ver dentro da escola através do buraco da fechadura. Entro na escola e me deparo novamente com grades. Dessa vez, são as que separam as quadras do corredor da direção, além das grades no outro portão, que separam quem chega de quem já está na escola. Nesse segundo portão, espero um pouco até que alguém com o cartão de acesso passe e libere minha entrada no pátio da escola. Eu me sinto um pouco perdido em meio àquele movimento do pátio até que encontro a agente de organização escolar, que me informa que o professor Roberto de Geografia está no 2ºJ. Ela abre para mim o último portão gradeado antes da sala. (Diário de campo, 1º dia de observação)

Este primeiro contato com a escola não se configura exatamente como estranhamento, mas sim como uma infeliz constatação que se repete, mas que não deixa de causar um estranhamento, uma tristeza sobre a realidade das escolas públicas filiadas a arquitetura prisional, herança dos planejadores da ditadura, relegadas às periferias das grandes cidades e reforçadas pelos altos índices de roubos e violências em uma porção de territórios produzidas pela violência da espoliação urbana dos trabalhadores da metrópole capitalista. Mas o estranhamento começa de fato na observação da primeira aula, do professor Roberto.

Muitas coisas seriam ricas de comentar a partir da experiência da primeira observação etnográfica, da observação da aula do professor Roberto, mas um acontecimento torna isso inviável, como descrito no Diário de campo:

Neste dia eu observo e descrevo atentamente a aula do professor Roberto. Esse registro fica em meu diário de campo até o dia em que entrei em contato com Roberto, que estava afastado, para explicar da entrevista e dos próximos passos da pesquisa. Me surpreendo com a resposta do professor, que me responde dizendo que não gostaria de participar da entrevista, e mesmo com o esclarecimento de que seria anônima, o professor retira seu consentimento para o uso das observações em sua sala de aula, diz que por sentir que, infelizmente, os funcionários públicos no Estado de São Paulo, especialmente os professores, não têm direito de expressarem suas opiniões sem medo de represálias, não poderia dar uma entrevista ou ter suas aulas descritas. (Diário de campo, 1º dia de observação)

Eu compreendo completamente a fala e a posição do professor Roberto, dado que durante o período da etnografia, e nos últimos anos da Rede Estadual Paulista, o medo da repressão salarial ou qualquer outra forma de repressão tem se normalizado, os casos de

professores e diretores com contratos cessados por desacordos políticos e sob a justificativa do “Baixo rendimento” desde instâncias superiores aumentado e a democracia na Rede diminuído.

Assim, seguindo as práticas de Ética em Pesquisa, o relato do diário de campo sobre as aulas do professor Roberto foi desconsiderado para fins da redação final do Diário de Campo e nenhuma parte deste relato que envolve diretamente o professor e sua prática será citada ou considerada no presente trabalho. Entretanto, não posso deixar de citar tal situação, dado que se conforma como elemento muito explicativo das condições de trabalho docente neste contexto da Política Educacional Paulista e que traz indignação, afinal, deveríamos viver em uma sociedade democrática e com liberdade de expressão, especialmente nas escolas públicas.

Desta forma, o primeiro contato a ser descrito foi o do 2º momento de observação, junto ao professor Malcolm, e posteriormente, com o professor João. Neste dia, ao entrar na sala do professor Malcolm me deparei com uma situação específica que me apresenta alguns elementos de como a plataformização está imbricada nas mais diferentes dimensões da vida dos professores do Estado.

Malcolm é um professor efetivo e com grande experiência na docência em geografia na Rede Estadual e na Escola Estadual Grajaú. Ao chegar na sala de Malcolm, na disciplina de Geopolítica - desmembrada da Geografia como disciplina no Ensino Médio para o Itinerário de Ciências Humanas com a estrutura currículo do Novo Ensino Médio - me deparei com o professor em aula navegando no mundo das plataformas na tentativa de atribuir nota aos seus estudantes:

Ao chegar na sala, vejo o professor sentado em sua mesa com uma reação de dúvida em seu rosto. Me cumprimenta e pede para que eu sente ao seu lado. Me mostra o que estava acontecendo: Estava tentando entender como incluiria suas avaliações do bimestre no novo sistema de atribuição de notas do “Sala do Futuro”. Em um primeiro momento, observei o professor navegando por todas as plataformas que conhecia. Tentou acessar o painel de administração do Centro de Mídias do Estado de São Paulo (CMSP), depois a Secretaria Escolar Digital, e depois a plataforma do Sala do Futuro. O professor tentava, angustiado, acessar todas as opções de registro de avaliação possível nos três sites, contou-me que já havia fechado as notas do bimestre e recebeu a orientação de registrá-las, mas simplesmente não conseguia encontrar o lugar para registrar suas notas.

“Era para essa plataforma ser um facilitador de nosso trabalho e não um dificultador” diz o professor, que me relatou que todo o sistema havia sido reconfigurado novamente entre 2024 e 2025. Malcolm continua zapeando entre as plataformas e estando a situação à minha frente, decidi oferecer ajuda, assumindo que sei menos do que ele e que a interface e os caminhos pareciam muito confusos naquela plataforma da Sala do Futuro. Chegamos a um caminho que permitia o registro das atividades do bimestre na Sala do Futuro, sendo a primeira coluna ajustada automaticamente para a nota da prova paulista, que desde o início de 2025 começou a valer pelo menos 30% da nota do bimestre automaticamente. O professor consegue então começar a registrar as notas na plataforma. Bate o sinal para a próxima aula. (Diário de campo, 2º dia de observação)

Este foi o primeiro contato com uma aula que posso descrever na Escola Estadual Grajaú, uma aula onde não houve aula. Dado que o tempo de trabalho pedagógico fora da sala de aula é, historicamente, pouco e incerto, é recorrente a prática de utilizar aulas no final do bimestre para organizar a avaliação, antes mesmo da plataformização, pelo menos sempre o foi em minha experiência como estudante. Mas me causou profundo estranhamento aquele momento como produto de todas as políticas sobrepostas, a plataformização, as mudanças no currículo e nas disciplinas, bem como a dificuldade do professor - e que depois percebi ser da coletividade dos docentes - de lidar com todas essas mudanças repentinas e opacas, e que novamente me reforça a sensação da Burocratização de Lima (2021). Em especial me chama atenção a dimensão da avaliação mais do que padronizada, mas que vem desde a intervenção direta da Rede de Educação em um terço da avaliação bimestral em cada disciplina, tema que irei explorar mais adiante.

Com o fim da aula, Malcolm e eu vamos conhecer o segundo professor que acompanhei durante o exercício etnográfico, o professor João. João é um professor novo na escola e também novo na Docência em Geografia. O primeiro contato com João continua me revelando mais aspectos do contexto da Política Educacional a qual estava conhecendo melhor, pois João, que era recém-chegado na escola, nos conta um pouco sobre sua história:

Antes de entrar na sala, João conta para mim e Malcolm como veio parar naquelas aulas longe de sua casa. João conta que no final de 2024 seu contrato como professor “Categoria O”, temporário de 2 anos, havia acabado e estava se organizando para renovar seu contrato com a carga que tinha no ensino fundamental II, até que se deu o início da redução na quantidade de aulas de geografia no ensino fundamental. O professor conta que após a aprovação da mudança, a atribuição de aulas teria sido uma grande disputa, já que os professores efetivos tinham preferência e maior pontuação, e sem o mínimo de 20 aulas atribuídas, João não conseguiu renovar seu contrato e acabou no desemprego por 4 meses. Com uma melancolia na voz de quem conta sobre sua dura realidade no professorado paulista sobre uma gestão pública que precariza as relações de trabalho, João conta que ficou 4 meses trabalhando como motorista e entregador em plataformas e aplicativos, acessando a SED diariamente, mas sem conseguir uma atribuição que lhe permitisse abrir um novo contrato, até conseguir esta vaga. (Diário de campo, 2º dia de observação)

Neste momento, para mim é impossível não pensar no triste cenário das condições de trabalho dos professores no Estado, outra Política Educacional produzida pelo Estado na Lógica da NGP, afinal é muito mais barato, oportuno e confortável a um Estado regido por uma lógica neoliberal manter seus professores em regimes de trabalho “flexíveis”, sub-remunerados, e sem direitos trabalhistas, sem proteção social, do que garantir a dignidade mínima que o concurso público oferece.

Esse me parece ser um dos efeitos imediatos dessa política de professores temporários, e de novo, de outra Política sobreposta, a retirada de aulas de geografia em função de Português e Matemática (SEDUC/SP, 2024), que para além das perdas para a formação cidadã e básica das estudantes, como denunciadas por Girotto e Castro (2024), está diretamente relacionado ao desenho de uma educação para produção de resultados das avaliações externas.

Também, não posso deixar de levantar um dos grandes achados que me marcaram durante o levantamento bibliográfico da presente pesquisa. Não podemos encarar o tema da plataformização como apenas uma modernização ou atualização da escola, mas sim como um novo paradigma educacional que reflete um paradigma social: A plataformização das diferentes instâncias da vida como nova forma de organização do modo de produção e da reprodução humana sob o capitalismo neoliberal.

Mais precisamente, a noção de plataformização da qual partimos neste trabalho é a da plataformização em um sentido amplo, que ocorre no setor público e privado, e com a alta incidência do interesse privado, nos termos do que propõe Poell, Nieborg e Dijck:

A plataformização é definida como a penetração de infraestruturas, processos econômicos e estruturas governamentais das plataformas digitais em diferentes setores econômicos e esferas da vida. Ela também envolve a reorganização de práticas e imaginários culturais em torno dessas plataformas. (Poell, Nieborg e Dijck, 2020, p.01)

O brevíssimo relato dos últimos meses na trajetória profissional de João é exemplar dessa presença das plataformas, que vai se mostrando quase que como hegemônica, de uma

vida plataformizada nas mais diversas esferas da produção, reprodução e circulação dos bens e serviços na vida, e que reforça a importância de pensar esse processo na e a partir da educação.

A primeira aula de João foi composta por um diálogo com os estudantes, bem como uma dinâmica através de conversas com os estudantes para o professor se apresentar e entender quais conteúdos os estudantes já haviam trabalhado. Acompanho o professor em outra aula, que tem a mesma dinâmica de apresentação e conversas para se situar no cronograma. Em especial, me chama muita atenção o momento em que o professor se senta após a conversa na segunda sala e através de seu celular, acessa a Sala do Futuro.

Após a sua apresentação pessoal na última aula, estou sentado à frente da mesa dos professores. João se senta e começa a olhar para os slides onde os estudantes indicaram que o professor anterior parou. Olha com estranheza para o celular. Vira para mim e comenta que acredita que o planejamento dos slides não faz sentido, entende que tem momentos em que duas aulas poderiam ser somente uma, e outras aulas que precisam de pelo menos três para terem seus assuntos concluídos com alguma profundidade. (Diário de campo, 2º dia de observação)

A fala do professor chega a mim como um elemento de atenção. Primeiro pois vejo o professor tendo seus primeiros contatos com uma nova plataforma, com uma nova arquitetura curricular, pois em alguns meses o Centro de Mídias, onde havia o repositório das aulas, havia sido substituído pela Sala do Futuro e pela Plataforma de Materiais Digitais, onde se encontram os slides. E que organiza o currículo a partir da proposta do Currículo Paulista e da BNCC.

Por fim, neste dia, também conheci a professora Vitória, uma professora também experiente e com vínculo estável com a Rede Estadual. A professora utiliza aquela aula para retomar sua política de avaliação no semestre, bem como retomar o funcionamento de suas aulas junto aos estudantes através da dinâmica da “Aula Invertida”, onde a professora elabora um resumo dos materiais digitais a cada aula, envia para as estudantes por whatsapp e discutem em sala de aula através de exercícios.

Em especial, nesta aula, a professora retomou esse funcionamento de sua avaliação e pediu para os estudantes com atividades sem “vistos” que a procurassem para os receberem. Ao mesmo tempo, em um primeiro momento de diálogo, a professora me conta um pouco mais sobre seu uso das plataformas.

Vitória me mostra seu registro de avaliações da sala, onde mostra que a maior parte dos estudantes daquela sala não têm notas, pois não fizeram as atividades em sala e do Tarefas SP. Vitória também conta que costuma utilizar os slides disponibilizados pela secretaria para mostrar vídeos, mapas e outros recursos de visualização mais complexa, especialmente porque “às vezes a TV funciona, às vezes não”. (Diário de campo, 2º dia de observação).

E assim, começa a se concretizar o Estranhamento, uma série de novos elementos vão sendo apresentados a mim durante o exercício etnográfico. Em especial, a fala de Vitória me mostra uma dimensão fundamental da Política Educacional: Que sua implementação não é uniforme. As Políticas Públicas enquanto diretrizes e determinações chegam, materialmente, de diferentes formas aos sujeitos, de modo que não iria encontrar naquela escola um professor que utilizasse todas as plataformas, todos os dias, em todas as aulas, assim como é o desenho da Política, mas também não iria encontrar o professor que se negasse a utilizar todas as plataformas. Então, o que eu iria encontrar seriam diferentes gradações da aderência ou da resistência à política.

É no terceiro dia, ou momento de observação, que conheço a quarta professora que participaria da pesquisa Etnográfica, Professora Júlia. Júlia, assim como João, é professora com vínculo temporário e com menos tempo de vínculo com a Rede Estadual. Júlia é a professora que tem menos aulas de Geografia no Ensino Médio regular, tendo apenas 2 aulas por semana, tendo mais atuação no Ensino Médio na modalidade EJA, mas também em outras disciplinas e escolas.

A aula de Júlia também é reservada para a retomada das avaliações do semestre e o visto em atividades realizadas no caderno ou na apostila (Currículo em Ação). Poucos estudantes procuraram a professora, que então me conta um pouco de sua experiência com as plataformas:

Julia me convida para sentar-se ao seu lado, me pede para contar um pouco mais do que estou olhando durante essa pesquisa e propõe me mostrar mais sobre as plataformas. Enquanto vista cadernos de estudantes com lições atrasadas, Julia me conta que usa os slides para mostrar imagens e mapas, mas que acha difícil usar todos os materiais, dado que a tela da TV é muito pequena, e que acha importante pedir aos estudantes que desenhem, assim como ela desenha, mapas e esquemas explicativos.

Conta que sente que com o uso das plataformas há um maior controle sobre seu trabalho, que tudo tem um prazo rígido, a exemplo da chamada que agora precisa ser registrada em 24h no sistema e que assim se não é registrada na aula, precisa ser feita em casa ou durante o intervalo, o que Júlia faz com frequência.

Julia também conta que uma de suas dificuldades com o trabalho no ensino médio são as salas de aula super cheias, com estudantes que vieram da experiência pandêmica, e que não tem comprometimento com os estudos, o que piora em salas mais cheias. A professora comenta que essa quantidade de salas cheias é um produto direto de uma política de fechamento de salas de aulas com menos estudantes, o que diminui a quantidade de salas e aumenta a quantidade de estudantes por sala. (Diário de campo, 2º dia de observação)

Júlia assim me apresenta uma primeira visão sobre que tipo de aderências e resistências os professores vão assumindo em sua relação com as plataformas, de escolhas pedagógicas que são feitas a partir de seus saberes docentes e que resistem a política, mas também das plataformas de gestão do trabalho, que a partir de prazos criam novas cobranças para a vida funcional dos professores. Também me parece muito reveladora a visão da professora sobre a política de superlotação das salas de ensino médio e de fechamento de salas, política essa que remonta a Reorganização Escolar proposta em 2015 pelo Governo Alckmin e que implicou na Primavera Secundarista de 2015.

Por fim, neste primeiro contato, tive a oportunidade de ter trocas e observações a partir da vivência e experiências dos docentes, como os sujeitos mais afetados pela política, ao lidarem com uma plataformização que chega à dimensão pedagógica e específica de seus conteúdos, bem como a toda sua vida funcional. Mas também, bem brevemente, tive a oportunidade de conversar com estudantes para ouvir algumas opiniões sobre a plataformização.

Em especial, me chama atenção uma breve interlocução com os estudantes no primeiro momento de observação, ao fim da aula do Professor Roberto.

Chegando no final da aula, converso com algumas estudantes que estão sentadas atrás de mim. Puxo assunto, e pergunto sobre as aulas do dia. Elas me contam que a próxima aula é de liderança, pergunto o que elas aprendem em liderança, e elas me dizem que não sabem ao certo, que não aprendem nada. Pergunto sobre como elas usam as plataformas no dia a dia, e elas me dizem que precisam fazer as tarefas após cada aula, especialmente porque alguns professores usam as notas para a média do semestre. Pergunto sobre como fazem as tarefas, as alunas contam que fazem uma parte na escola, durante as aulas, outras em casa, assim como, por vezes, utilizam a inteligência artificial para responder. (Diário de campo, 1º dia de observação)

Em outra sala, enquanto o professor corrige um exercício, converso brevemente com estudantes da sala, que ficam interessados em saber mais sobre a USP. Alguns não sabiam que existe uma universidade pública, gratuita com opções de permanência. Conto a eles minha trajetória de estudos e meu objetivo em estudar a relação das plataformas e dos professores.

As estudantes contam que acreditam que responder as tarefas digitais de geografia fazem pouco sentido para elas; que dão mais trabalho para os professores fora da sala de aula; que não são todos os estudantes que acessam; que deixam pendências para o depois da aula que por vezes atrapalham com as outras atividades após a escola, como os cursos, esportes e trabalho. (Diário de campo, 1º dia de observação)

Muito me surpreendeu esse primeiro momento com as estudantes, pois me parece refletir a reação e opinião sinceras dos sujeitos aos quais essas políticas são direcionadas, e que me dão elementos para pensar sobre essa relação entre plataformas e juventude, sobre qual o sentido que os estudantes veem nesse cotidiano da sala de aula, plataformas, composição curricular que estão vivenciando. Em uma primeira aproximação, a partir desses curtos diálogos, me parece que a percepção não é positiva. E mais do que isso, que o discurso

de modernização avança na medida em que os problemas estruturais permanecem, com o básico problema da circulação das informações nas escolas da periferia do estado de São Paulo sobre a existência, e os caminhos para acessar as Universidade de São Paulo e outras universidades públicas.

Nesse primeiro momento de contato com os professores e estudantes, muitas foram as reflexões, indagações e dúvidas que foram surgindo. Algumas, pude registrar em passagens reflexivas do Diário de Campo, assim como demonstra Fonseca (1999), a reflexividade do autor em relação aos sujeitos da etnografia e dos sujeitos entre si se mostra uma importante prática etnográfica.

Nesse sentido, uma primeira reflexão do segundo momento de observação, ao conversar pela primeira vez com o professor João e sua história, me pego pensando sobre essa trajetória docente em geografia que escolhi para meu futuro:

Neste momento, não consigo pensar em outra coisa senão sobre meu futuro como professor. Vejo no professor João o retrato do plano de carreira desenhado para mim e meus colegas da licenciatura, vejo a materialização do motivo pelo qual meus colegas, geógrafos e geógrafas, licenciadas e licenciados em geografia pela Universidade de São Paulo estão em cada vez menor número, cada vez menos entre os professores das Escolas Estaduais e cada vez mais entre os professores das escolas privadas de elite, dada a situação de verdadeira PRECARIZAÇÃO no mundo do trabalho que se tornou a lógica dominante em nossa sociedade e na carreira docente nas Rede Públicas e na Rede Estadual de São Paulo. (Diário de campo, 2º dia de observação)

Outro momento reflexivo que considero muito expressivo foi após a última aula do segundo dia:

Toca o sinal e volto para casa nesse segundo dia pensando sobre a diversidade de usos dos recursos e plataformas que vi hoje. Vi os professores com grandes dificuldades em fazer os estudantes prestarem atenção em suas falas e exposições. Alguns professores com mais dificuldade, outros com menos, é verdade. Saio com muitas dúvidas sobre como acontece esse processo na prática do uso dos slides, dessa confusão entre slides como ponto de partida ou como documento impositivo da prática docente, da avaliação padronizada, da padronização da atribuição de notas e de como e quais aprendizagens são efetivamente avaliadas naquelas salas de aula. (Diário de campo, 2º dia de observação)

Esta última passagem mostra a quão multifatoriais e multifacetados foram os primeiros elementos que tive contato na observação da relação entre os professores de Geografia e as Plataformas no contexto da Escola Estadual Grajaú.

Durante os 8 dias e as 29 aulas de observação, apesar de centradas na relação entre professores e a geografia a partir da Política de Plataformização, muitos foram os elementos observados. Durante a escrita do Diário de Campo, tive a oportunidade de elaborar a descrição densa da sala de aula, do que os professores propuseram em cada uma das aulas, de como os estudantes interagiram com essas propostas pedagógicas, de como as plataformas

estavam presentes na sala de aula como uma escala rica em detalhes, mas também na escola em uma escala local, que se articula com a Rede estadual em uma escala grande de detalhes sobre essa política.

O material reunido é muito rico para a compreensão do assunto, mas como descrito na metodologia do presente trabalho, para alcançar as perguntas que nos mobilizam, foi possível organizar as observações em categorias que mais se repetem e apoiam na interpretação da realidade observada.

Nesse sentido, muito me interessou observar, analisar e procurar interpretações sobre como os professores mobilizam seus diferentes saberes docentes. Nesse sentido, desde a observação livre até a observação a partir de um instrumento (Anexo A) foi possível observar algumas características de como os professores mobilizam seus saberes docentes, bem como interagiram com as plataformas.

Assim, nas aulas observadas, tive a oportunidade de tomar nota sobre os diferentes tipos de situações e metodologias de ensino de geografia que os professores estavam propondo, bem como suas práticas de avaliação de seus estudantes, e também - mesmo não sendo o foco da presente pesquisa, mas um elemento que me chamou muita atenção - como os estudantes reagiram a essas propostas de ensino e de aprendizagem.

O maior número de aulas observadas foi do Professor João. João dá aulas de geografia para o 1º e 2º do Ensino Médio. Nas aulas que pude observar, o professor propõe situações de ensino como: Cópia de textos próprios ou dos materiais digitais na lousa; Exposições a partir de slides dos materiais digitais; Diálogos com estudantes a partir de dúvidas conceituais propostas e questionário de perguntas e respostas.

Como forma de exemplificar esses momentos, apresento alguns trechos que exemplificam o tipo de situação de ensino que o professor João propõe em suas aulas:

Começo o terceiro dia de observação na sala do professor João no 1ºZ, João fez a chamada e escreveu o tema da aula: “Bacias Hidrográficas” na lousa. Logo abaixo, escreveu dois tópicos sobre a aula do dia: “Conteúdo” à esquerda e Objetivos à direita. Abaixo de Conteúdos escreveu os tópicos: Conceito de Bacias Hidrográficas, Principais Bacias do Mundo, Uso e Gestão das Bacias Hidrográficas e abaixo de objetivos escreveu: Compreender o conceito de Bacia Hidrográfica, Identificar as Características das Bacias Hidrográficas e Analisar o uso e Gestão das Bacias Hidrográficas. (Diário de campo, 3º dia de observação)

João liga a TV, a conecta em seu wifi pessoal, pega o controle que havia falado que iria trazer e consegue conectar seu computador à TV. João projeta o slide da aula que havia introduzido em sua última aula na sala: Domínios Morfoclimáticos. O professor começa então uma exposição usando os slides como suporte, primeiro, sem estar contido nos slides, pergunta se os estudantes conseguem diferenciar os domínios morfoclimáticos dos biomas. Sem uma resposta dos estudantes, João começa a diferenciar as duas classificações, explicando que os biomas têm como fundamento a classificação centralizada na fauna e flora da região, pergunta aos

estudantes em qual bioma nós vivemos, 3 estudantes respondem que vivemos na mata atlântica. (Diário de campo, 5º dia de observação)

João então retoma a aula e apresenta então alguns slides que mostram as características que definem a classificação dos domínios morfoclimáticos como sendo baseados em características do relevo, clima, solo e flora, o professor João comenta que sentiu falta do elemento hidrologia na definição. João então mostra um slide com um mapa dos domínios morfoclimáticos de Aziz na versão em que aparece em AB'SABER. O professor pergunta se os estudantes têm ideia de porque o domínio que vivemos se chama mares de morros, e alguns estudantes dizem que é porque temos muitos morros. João então valida o raciocínio e conta de algumas paisagens que costuma ver em sua infância, onde os morros estão muito presentes. (Diário de campo, 5º dia de observação)

João então pega uma cadeira e sobe para conseguir ficar mais perto da TV e mostrar apontado melhor para cada um dos domínios morfoclimáticos, dando um breve resumo de suas características gerais e pedindo para que os estudantes escrevam os resumos em seus cadernos. (Diário de campo, 5º dia de observação)

Após 10 minutos vistando os cadernos, João chama atenção dos estudantes e anuncia que iria passar mais conteúdo na lousa sobre a aula do segundo bimestre, que tem como tema “Solos: Formação”. O professor, então começa a consultar os slides do material digital em seu celular e começa a escrever na lousa:

<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceito de solo: Definição e importância nos ecossistemas • Tipos de Solo: Classificação dos solos • Formação dos Solos: Fatores que influenciam a formação do solo • Objetivos • Entender a importância dos solos para os ecossistemas e para a atividade humana • Analisar o processo de formação dos solos e os fatores que influenciam esses processos • Identifica os principais tipos de solos e suas características
<p>Solo: É um conjunto de corpos naturais, constituído por partes sólidas, líquidas e gasosas, formadas por minerais e orgânicos, contém matéria viva e podem ser visualizados na natureza, onde ocorrem e podem ser modificados com a ação antrópica.</p> <p>Formação dos Solos: Se formam por exposição da rocha-mãe, em um processo demorado e contínuo. O solo passa por diversos tipos de processos, como perdas, adições, transformações e transportes, que atuam em diferentes intensidades, de acordo com a variação nos fatores de formação. Esses processos de formação do solo são complexos, e são influenciados por fatores como: Matéria orgânica e nutrientes; Cor e espessura das camadas e Textura: Tamanho das partículas sólidas (Areia, Silte e argila)</p>

(Diário de campo, 5º dia de observação)

Já a professora Vitória, dá aulas de geografia para o 1º ano e aulas de geopolítica para o 3º. Em suas aulas, a professora propõe situações de ensino como: Discussão a partir de resumos sobre os materiais digitais (Sala de Aula invertida), Discussões a partir de outros materiais, como músicas; Trabalhos em grupos com pesquisa e apresentação; Realização de atividades do Caderno do aluno “Currículo em Ação”.

Como forma de exemplificar esses momentos, apresento alguns trechos que exemplificam o tipo de situação de ensino que o professora Vitória Propõe:

Chego à escola para a aula de geografia da professora Vitória no 1ºV. A professora começa a aula cumprimentando os estudantes, e logo em seguida explica que na aula eles vão trabalhar com uma atividade presente no caderno do Aluno, e que consiste na elaboração de um projeto de gestão sustentável de recursos hídricos por partes dos estudantes. (Diário de campo, 5º dia de observação)

Pede para que os estudantes abram o Livro (Currículo em Ação) de geografia do 2º bimestre na aula 3, que fala sobre “Solos: Usos e impactos”. Vitória compartilha com os estudantes que aquela aula trataria sobre usos e impactos dos solos no Estado de São Paulo, mas que para fins da aula que estavam experienciando, seria muito importante pensar sobre os usos e impactos do solo na cidade de São Paulo. Para isso, a professora pediu para que os estudantes fizessem o trabalho indicado ao final do capítulo no livro, que consiste em um trabalho em grupo que pedia um levantamento do tipo de impacto causado pelo uso do solo em áreas da cidade. (Diário de campo, 7º dia de observação)

Vitória então organiza uma distribuição de grupos e de temas de forma semelhante a aula anterior, através de uma discussão sobre a definição de áreas degradadas, perguntado aos estudantes que exemplos de áreas degradadas na região eles identificam. Os estudantes em diálogo com a professora, propõem áreas semelhantes às da outra sala: “Cantinho do Céu, um bairro onde tem muitas áreas com lixo e um lago azul poluído”, “Represa Guarapiranga”, “Represa Billings”, “Bairro de Parelheiros”. Dado o volume das conversas, Vitória anuncia que os estudantes devem definir os grupos nos próximos minutos porque iria fazer uma orientação direta para cada grupo. (Diário de campo, 7º dia de observação)

Após fazer a presença utilizando seu celular, Vitória distribui algumas folhas de papel com a música “Earth Song” de Michael Jackson, pedindo que os estudantes leiam e passem para trás a letra da música, sendo esse o ponto de partida para a aula 13. Após alguns minutos de leitura, Vitória começa a colocar a letra na lousa e, lendo junto com os estudantes, foi trazendo elementos da música que ajudavam a pensar em questões de recursos naturais e geopolítica que foram discutidos durante o semestre. A professora perguntava o que os estudantes achavam sobre o que o autor queria dizer e trazia uma interpretação com uma série de elementos, como por exemplo quando a música afirma “Os céus estão caindo”, Vitória trouxe um elemento sobre a quantidade de lixo espacial que está voltando a atmosfera e sua volta para o “Ponto Nemo”, que poderia ser uma interpretação; “Não consigo nem respirar” e o alto grau da poluição do ar global dado pela emissão de poluente e o desmatamento, “E os mares” e o nível de poluição global por lixo, as mudanças climáticas e o aumento da temperatura da água e a alteração dos ecossistemas marinhos, costurando assim uma análise da música que mobilizou uma série de conhecimentos geográficos e saberes docentes para fazer a discussão acontecer. (Diário de campo, 4º dia de observação)

Já o professor Malcolm, que dá aulas de geopolítica para o 3º ano, durante as aulas observadas, propõe exposições com provocações e questionamento aos estudantes a partir de temas em conexão com o currículo, bem como a partir de ideias autorais. O professor não trabalhou por meio dos materiais digitais, mas propôs uma atividade de geopolítica da escola como uma proposta de trabalho avaliativo para o bimestre. Malcolm também propõe atividades de redação e a retomada de discussões feitas em aulas anteriores a partir de exposições e diálogos em pequenos grupos de estudantes.

Como forma de exemplificar esses momentos, apresento alguns trechos que exemplificam o tipo de situação de ensino que o professor Malcolm propõe:

Após a chamada, o professor começa a conversar com os estudantes sobre o próximo bimestre, e faz uma proposta para os estudantes: a de trabalhar de uma forma diferente, a produção de um projeto de memória de uma série de ações que foram realizadas na escola nos últimos anos.

Malcolm utiliza as duas aulas de geopolítica para discutir a geopolítica da escola, a dinâmica da paisagem da escola que esteve em disputa e que foi construída por estudantes, cuja memória seria trabalho desses estudantes reviver. Nessas aulas o professor conversou com os estudantes sobre as ações que foram feitas pelos outros estudantes nas aulas de geografia e de outras matérias e planejou junto com os estudantes como seria esse trabalho, a divisão dos grupos, os temas, a composição das notas, o sentido daquela atividade e como ela geraria um produto final que não só seria um importante documento, bem como iria compor a maior parte da avaliação do bimestre, como seria uma prova que contrariaria o boato daquele ser o pior 3º ano, provando que aquela era uma sala de estudantes tão competentes quantos os outros! (Diário de campo, 4º dia de observação)

Malcolm cumprimenta todos os estudantes e diz que vai fazer uma avaliação surpresa. Pede para um estudante chamar mais 4 pessoas da sala, e que se sentassem em um grupo na sua frente. Os estudantes ficam nervosos, pedem para o estudante que Malcolm indicou não os escolhessem. Após a escolha, os 4 estudantes sentaram-se em um grupo na frente do professor.

Malcolm então pergunta para os estudantes: “O que é globalização?”. Os estudantes ficam em silêncio. “Professor, não sei bem explicar”, diz um estudante. Malcolm pede aos estudantes que peguem seus cadernos. Após ler algumas anotações no caderno, um estudante fala, “Globalização é o auge do capitalismo!”. Malcolm assente, e começa uma breve exposição sobre a globalização a partir da mobilização de diferentes pontos de partida, como: 1) Globalização é a padronização de tudo, é tudo virar produto - como a campanha das marcas da hambúrgueres sobre inclusão LGBT, ou como as igrejas, que tem virado “shoppings”. 2) Comunicação e transporte são fundamentais na globalização, a comunicação e a opinião nas redes sociais são elementos fundamentais da globalização, que sustentam o capitalismo nos tempos em que vivemos.

Partindo dessa pequena síntese e retomada desse conteúdo, o professor orienta o que seria a avaliação para os estudantes: “Façam uma redação pensando sobre como a globalização impacta a minha vida” em até 15 linhas. (Diário de campo, 7º dia de observação)

Por fim, nas duas aulas da professora Júlia, foi possível observar a proposição das seguintes situações de ensino: Trabalho em grupo para apresentação avaliativa, cópia de textos de autoria própria e exposições sobre o texto. Como forma de exemplificar esses momentos, apresento alguns trechos que exemplificam o tipo de situação de ensino que o professora Júlia propõe:

A professora então pede para que os estudantes se organizem para a apresentação da atividade que ela havia pedido, se tratava de uma atividade em grupo onde os estudantes deveriam estudar 3 diferentes solos e trazer amostras para a sala de aula. (Diário de campo, 8º dia de observação)

Júlia então se senta, pega seu caderno e o folheia até achar a página que procura, e começa assim a escrever na lousa. Copiando de seu caderno, a professora escreve na lousa um texto intitulado “Classificação dos solos brasileiros”, não copiei o texto na íntegra, mas o texto citava a grande diversidade de solos que acontecem no Brasil, dada sua grande extensão territorial, condições climáticas e geológicas. O texto também apresenta como principais solos brasileiros: Latossolo, Argissolo,

Neossolos, Plintossolos, Gleissolos e Vertissolos. Com essa classificação, havia algumas características de cada um desses solos.

Após alguns minutos de espera dos estudantes copiando o texto da lousa, Júlia começa uma explicação. Júlia diz que na aula passada, eles viram um desenho e uma música sobre a definição de solos e que nessa estão vendo com mais detalhes o conteúdo de solos. Júlia então faz a leitura das características escritas na lousa, fazendo alguns destaques. (Diário de campo, 8º dia de observação)

Assumindo as limitações de tempo de observação, não posso deixar de constatar a grande presença de elementos de uma prática pedagógica de matriz tradicional nas situações de ensino propostas pelos professores, em especial a cópia de textos da lousa que apareceram em grande parte das aulas.

E é partindo dessa caracterização geral das práticas pedagógicas desses professores, que apresento os resultados das observações de forma mais específica e detalhada sobre a docência em geografia e a plataformização nas salas de aulas desses professores do ensino médio da E.E. Grajaú.

Antes, se faz fundamental um o esclarecimento de um dado contextual concreto: A geografia, bem como a história, a sociologia, filosofia enquanto disciplinas escolares na Rede Estadual de São Paulo ainda não tem uma “Plataforma de Conteúdo” específico, assim como a Matemática tem o Matific e o Khan Academy ou Português que tem o “Leia SP”.

Esse fato foi apontado pelos professores participantes da pesquisa desde o começo, em por outros professores também, a exemplo do primeiro contato com a sala dos professores durante a observação etnográfica:

Bate o intervalo, e ao chegar na sala dos professores, Roberto me apresenta enquanto estagiário de geografia e conto para algumas professoras sobre a proposta da pesquisa. As professoras brincam: “É fácil essa vida de professor de geografia, ein, não tem plataforma! Muito fácil ser professor assim”. (Diário de campo, 1º dia de observação)

Encaro a fala como um elemento muito significativo do tipo de visão que os professores em geral têm sobre as plataformas, já que opiniões e comentários desse tipo não foram exceção nas visitas às salas dos professores e durante os ATPCS, tema que vou explorar adiante.

Apesar desse fato, - a inexistência de uma plataforma específica para os conteúdos de geografia - a realidade encontrada foi a de que a geografia se encontra completamente inserida na lógica da Política de Plataformização da escola, o que se expressa no cotidiano dos professores de geografia através do uso das plataformas: 1) Materiais Digitais (Slides); 2) Tarefas SP e 3) Prova Paulista, todas essas que são plataformas de uso geral e obrigatório para todas as disciplinas. Também cabe apontar, a plataformização que atua sobre organização do trabalho docente, em especial a Sala do Futuro.

Partindo desse contexto e da categorização realizada (procedimento descrito na metodologia do presente trabalho), pode-se perceber que o uso das plataformas não é generalizado, não é simples de se compreender, e definitivamente não é explicado somente por generalizações. Cada professor observado lidou com elas de forma diferente, com aderências e com resistências a elas, muitas vezes aderências e resistências ao mesmo tempo.

Nesse sentido, avançamos no presente trabalho à partir das aderências e resistências na realidade observada do uso das plataformas nas aulas de geografia. A principal plataforma mobilizada pelos docentes em suas salas de aula foi a dos materiais digitais, presente direta e indiretamente na maior parte das aulas observadas.

A Plataforma de Materiais Digitais foi criada em 2023 pela SEDUC/SP com a proposta de “inovar” com materiais digitais, “empoderar” o professor, complementar a dinâmica em sala de aula, disponibilizar um material “acessível, engajador e permanente” (SEDUC, 2023). O anúncio da criação da plataforma também veio associado a um discurso sobre a modernização da educação através da digitalização dos materiais didáticos, bem como a propagação da possibilidade de edição dos materiais.

No cotidiano das salas de aula observadas, a plataforma de materiais digitais se mostrou como um elemento central das aulas, sendo direta e indiretamente utilizadas como o principal material didático de referência, como diretriz curricular, como planejamento de aula e como material de preparação para as provas pelos professores.

Nas aulas do professor João, pude perceber que é o professor que tem uma prática pedagógica com maior grau de aderência à plataforma materiais digitais:

João liga a TV, a conecta em seu wifi pessoal, pega o controle que havia falado que iria trazer e consegue conectar seu computador à TV. João projeta o slide da aula que havia introduzido em sua última aula na sala: Domínios Morfoclimáticos. O professor começa então uma exposição usando os slides como suporte. Depois, sem estar contido nos slides, pergunta se os estudantes conseguem diferenciar os domínios morfoclimáticos dos biomas. Sem uma resposta dos estudantes, João começa a diferenciar as duas classificações, explicando que os biomas têm como fundamento a classificação centralizada na fauna e flora da região, pergunta aos estudantes em qual bioma nós vivemos, 3 estudantes respondem que vivemos na mata atlântica. (Diário de campo, 5º dia de observação)

O professor escrevia na lousa consultado os slides em seu celular. Uma grande parte dos estudantes copiavam em seus cadernos enquanto conversavam ou mexiam em seus celulares. [...] Após terminar de escrever na lousa, o professor João se senta e olha mais um pouco para os slides, depois observa os estudantes copiando a lousa. Avisa aos estudantes que como muitos ainda estavam copiando, não seria bom começar a explicação do conteúdo naquela aula, e que ficaria para a aula seguinte, e que só vistoria após a realização dos exercícios que seriam dados após a explicação. (Diário de campo, 8º dia de observação)

João então retoma a aula e apresenta então alguns slides que mostram as características que definem a classificação dos domínios morfoclimáticos como

sendo baseados em características do relevo, clima, solo e flora. (Diário de campo, 5º dia de observação)

O professor então começa uma exposição com algum diálogo com os estudantes, a partir dos slides que traziam alguns esquemas explicativos e textos curtos, mas também mobilizando elementos a partir de suas considerações. Primeiro, pergunta aos estudantes quem poderia responder o que entendem por mares e morros. Uma porção dos estudantes olha para João sem responder, uma outra parte da sala ignora a pergunta do professor. (Diário de campo, 8º dia de observação)

João utiliza os slides dos Materiais Digitais não só como um planejamento para aula, mas também como material didático que embasa os conteúdos trabalhados durante suas exposições, bem como sendo a fonte dos textos que copia e pede para os estudantes copiarem. Essa centralidade caracteriza uma alta aderência a política, dado que o professor passa a centralizar a relação entre os conteúdos de geografia e os estudantes através de experiências de ensino e de aprendizagem mediadas pelas plataformas no cotidiano de suas aulas.

Mas, também, o professor João, desde o primeiro momento, mobilizou seus saberes docentes para resistir a “história única” proposta pela platformização.

João se senta e começa a olhar para os slides de onde os estudantes indicaram que o professor anterior parou. Olha com estranheza para o celular. Vira para mim e comenta que acredita que o planejamento dos slides não faz sentido, entende que tem momentos em que duas aulas poderiam ser somente uma, e outras aulas que precisam de pelo menos três para terem seus assuntos concluídos com profundidade. João compartilha também que já encontrou erros nos slides, como no material do Ensino Fundamental II, que chamava o Mar de Aral da URSS de “Rio de Água Doce”, bem como uma explicação sobre cálculo de fusos horários em que os slides contavam que a cada 35º de longitude ao invés de 15º. João disse indignado que escreveu um email com essas sugestões, mas nunca teve uma resposta da secretaria. (Diário de campo, 2º dia de observação)

João mostra um slide da aula que ministraria hoje, sobre domínios morfoclimáticos apontando um novo erro de conteúdo no slide. João aponta uma questão proposta no slide que mostrava uma das opções de resposta como “Domínio Mata Atlântica” no lugar de “Domínio dos Mares de Morros”. Fico pensando se não seria uma resposta errada proposital, mas o professor João me mostra desapontado ao perceber esse que parece mais um erro crasso em meio ao material distribuído, e que mesmo que intencional, pode induzir ao erro por não ter as devidas instruções. (Diário de campo, 4º dia de observação)

João então retoma a aula e apresenta então alguns slides que mostram as características que definem a classificação dos domínios morfoclimáticos como sendo baseados em características do relevo, clima, solo e flora, o professor João comenta que sentiu falta do elemento hidrologia na definição. [...] Em certo momento, João vira para mim e fala que acha esse mapa muito difícil de visualizar nessas condições, se referindo a versão escolhida pela secretaria para estar no slide que é a versão tradicional, construída com diferentes texturas para diferenciar os domínios no papel, em preto e branco. (Diário de campo, 5º dia de observação)

“A Secretaria diz que dá pra fazer tudo isso em 50 minutos - passando os slides da aula no seu celular -, eu não cheguei nem na metade disso”. Toca o sinal. (Diário de campo, 8º dia de observação)

João mostra seu domínio dos conteúdos de geografia, das discussões sobre geografia física e seu ensino. Quando o professor aponta erros conceituais e cartográficos significativos, expõe um dos grandes problemas da Plataforma Materiais Digitais: A sua inconsistência teórica e falta de rigor científico em diversos momentos, fato esse que já fora amplamente documentado através de denúncia dos professores e estudantes às mídias e do movimento de questionamento dos slides enquanto material didático, como bem documentado e fundamentado na Nota Técnica da REPU (2023).

Mas mais do que a resistência pela crítica, professor também procurou mobilizar recursos para fora das plataformas, como nesta aula:

João então projeta a imagem de outros dois mapas, um mapa de densidade de pessoas no Brasil e outro da extensão dos domínios de mares de morros no Brasil, e pergunta aos estudantes:

- O que vocês conseguem perceber olhando para esses mapas juntos?
- Que tem muitas pessoas morando no domínio de mares e morros? responde uma estudante
- Exatamente, e onde há ser humano há o que? João responde.
- “Destruição? Poluição? Respondem os estudantes.
- “Desgraça”, escreve João na Lousa, os estudantes riem.
- “É pra assustar mesmo, pessoal! Mares de Morros é o Domínio mais devastado, há uma estatística de que só de 15 a 23% do domínio está preservado, o resto já foi destruído” (Diário de campo, 8º dia de observação)

O momento em que João parte de uma atividade cognitiva mais complexa do que observar slides sendo reproduzidos em uma televisão no centro da sala é o momento em que, dentro das suas aulas que pude observar, o professor interage com o raciocínio geográfico de algumas estudantes, e que faz uma exposição que é capaz de prender a atenção de algumas estudantes.

Já a professora Vitória, que tem aulas de geografia e de geopolítica, tem uma aderência às plataformas que parte de um uso mais indireto, mas que se mostra na maior parte das aulas observadas, especialmente ao usar a metodologia ativa “sala de aula invertida”.

Vitória retoma os combinados de suas aulas com os estudantes, e explica novamente seu modelo de aula invertida, onde elabora resumos das aulas e slides para seus estudantes, envia previamente por WhatsApp e utilizam as aulas para discussão das ideias e prática dos exercícios conjuntamente com as explicações. (Diário de campo, 2º dia de observação)

Vitória também conta que costuma utilizar os slides disponibilizados pela secretaria para mostrar vídeos, mapas e outros recursos de visualização mais complexa, especialmente porque “Às vezes a TV funciona, às vezes não” (Diário de campo, 2º dia de observação)

“Não dá tempo para tudo”, diz Vitória, e por isso propõe aos estudantes que as aulas de geopolítica foquem nos mapas, tabelas e rodas de conversa, mas que para isso é necessário que os estudantes leiam em casa os materiais e os resumos que Vitória produz sobre cada aula, e que são compartilhados por whatsapp antes de cada aula. (Diário de campo, 4º dia de observação)

Assim, Vitória inverte a ordem de importância das plataformas, pois, para a professora, não há como trabalhar com a quantidade de slides propostos pela SEDUC/SP para cada aula, de forma que prefere resumir e trabalhar a partir da sala invertida.

No cotidiano, observei o acontecimento dessa dinâmica através do uso do livro “Currículo em Ação”, que conforme informado pelos professores da escola durante conversas curtas, se trata de um resumo dos materiais digitais, uma vez que segue a mesma estrutura de aulas e que tem 2 ou 3 páginas para cada “aula”, terminando uma atividade, a maior parte das vezes em grupo, para cada aula.

Chego à escola para a aula de geografia da professora Vitória no 1ºV. A professora começa a aula cumprimentando os estudantes, e logo em seguida explica que na aula eles vão trabalhar com uma atividade presente no caderno do aluno (Currículo em Ação), e que consiste na elaboração de um projeto de gestão sustentável de recursos hídricos por partes dos estudantes. (Diário de campo, 5º dia de observação)

A professora então decide chamar atenção de todos, e fala que vai então avançar para a aula 3 do conteúdo. Pede para que os estudantes abram o Livro (Currículo em Ação) de geografia do 2º bimestre na aula 3, que fala sobre “Solos: Usos e impactos”. Vitória compartilha com os estudantes que aquela aula trataria sobre usos e impactos dos solos no Estado de São Paulo, mas que para fins da aula que estavam experienciando, seria muito importante pensar sobre os usos e impactos do solo na cidade de São Paulo. Para isso, a professora pediu para que os estudantes fizessem o trabalho indicado ao final do capítulo no livro, que consiste em um trabalho em grupo que pedia um levantamento do tipo de impacto causado pelo uso do solo em áreas da cidade. (Diário de campo, 7º dia de observação)

Assim, penso que a prática de Vitória apresenta elementos que permitem compreendê-la à partir da aderência e da resistência à política ao mesmo tempo, dado que a professora parte da organização e dos slides como elementos centrais para sua aula, mas que o mesmo não é feito através da ação de compartilhar os slides como elemento central da aula, e sim da mobilização de seus conhecimentos docentes para a filtragem e do que será resumido, bem como da proposição de trabalhos em grupos e apresentações sobre os conteúdos, acompanhados de exposições e reflexões que a professora propõe.

Para além disso, também observei momentos em que a professora mediou discussões a partir de seus saberes docentes, que mobilizaram a sala para pensar na geografia em seus contextos, como na discussão sobre áreas degradadas, bem como na aula sobre a geopolítica na música “Earth Song”:

Vitória então pergunta se eles sabem o que são áreas de manancial, e em seguida define as áreas de manancial como as áreas próximas aos rios e que são protegidas por lei. Retoma a pergunta sobre solos degradados e em seguida ajuda os estudantes com algumas sugestões, como: Represa Billings e Represa Guarapiranga, neste diálogo também surgem outros territórios como “Ilha do Bororé”, “Cantinho do Céu”, Área contaminada com radiação de Jurubatuba” e “Rio Pinheiros”. (Diário de campo, 7º dia de observação)

Após fazer a presença utilizando seu celular, Vitória distribui algumas folhas de papel com a música “Earth Song” de Michael Jackson, pedindo que os estudantes leiam e passem para trás a letra da música, sendo esse o ponto de partida para a aula 13. Após alguns minutos de leitura, Vitória começa a colocar a letra na lousa e, lendo junto com os estudantes, foi trazendo elementos da música que ajudavam a pensar em questões de recursos naturais e geopolítica que foram discutidos durante o semestre. (Diário de campo, 7º dia de observação)

Já na prática da Professora Júlia, nas poucas aulas que foi possível observar, também foram poucas as evidências das aderências e resistências às plataformas. No primeiro contato com a professora, houve uma pontuação relevante sobre sua relação com as plataformas.

Julia me conta que usa slides para mostrar imagens e mapas, mas que acha difícil usar todos os materiais, dado que a tela da TV é muito pequena, e que acha importante pedir aos estudantes que desenhem, assim como ela desenha, mapas e esquemas explicativos. (Diário de campo, 3º dia de observação)

Na segunda aula observada, presenciei a apresentação de um trabalho em grupo realizado pelos estudantes em continuidade com uma aula anterior sobre solos.

Júlia começa sua aula retomando a última aula, que compartilhou ter sido a aula sobre formação dos solos, segundo o cronograma da Sala do Futuro. A professora então pede para que os estudantes se organizem para a apresentação da atividade que ela havia pedido, se tratava de uma atividade em grupo onde os estudantes deveriam estudar 3 diferentes solos e trazer amostras para a sala de aula. [...] Júlia então se senta, pega seu caderno e o folheia até achar a página que procura, e começa assim a escrever na lousa. Copiando de seu caderno, a professora escreve na lousa um texto intitulado “Classificação dos solos brasileiros” [...] (Diário de campo, 8º dia de observação)

Pela fala da professora, é possível compreender que sua organização temática está diretamente relacionada ao currículo posto pela plataforma Sala do Futuro, bem como um texto em lousa, que como demonstrado por meio de entrevista posterior advém do resumo dos materiais digitais.

Por fim, na sala de aula do professor Malcolm, durante as aulas observadas, não foi possível observar a presença dos materiais digitais direta ou indiretamente. O que encontrei com a observação das aulas do professor Malcolm foram situações de aprendizagem que partiram de propostas diferentes do tradicional da escola, uma aprendizagem de geografia a partir do cotidiano, de conteúdos da geografia discutidos a partir de uma recontextualização para a aprendizagem muito material. Nas aulas presenciadas, foi possível observar tais considerações a partir dos momentos:

Malcolm utiliza as duas aulas de geopolítica para discutir a geopolítica da escola, a dinâmica da paisagem da escola que esteve em disputa e que foi construída por estudantes, cuja memória seria trabalho desses estudantes reviver. Nessas aulas o professor conversou com os estudantes sobre as ações que foram feitas pelos outros estudantes nas aulas de geografia e de outras matérias e planejou junto com os estudantes como seria esse trabalho, a divisão dos grupos, os temas, a composição das notas, o sentido daquela atividade e como ela geraria um produto final que não só seria um importante documento, bem como iria compor a maior parte da

avaliação do bimestre, como seria uma prova que contraria o boato daquele ser o pior 3º ano, provando que aquela era uma sala de estudantes tão competentes quantos os outros! Durante as aulas de discussão, percebi que alguns estudantes se empolgaram com a proposta, outros ficaram preocupados com a quantidade de trabalho. Mas esta foi a aula que mais observei perguntas, interações com o professor sobre metodologia e conteúdo da aula, e interações até comigo mesmo. Muitas dúvidas e ideias de como fazer aquele trabalho surgiram dos estudantes, e vi muitos conversando sobre a tarefa! Toca o sinal e acabam as aulas do dia. (Diário de campo, 4º dia de observação)

Malcolm então pergunta para os estudantes: “O que é globalização?”. Os estudantes ficam em silêncio. “Professor, não sei bem explicar”, diz um estudante. Malcolm pede aos estudantes que peguem seus cadernos. Após ler algumas anotações no caderno, um estudante fala, “Globalização é o auge do capitalismo!”. Malcolm assente, e começa uma breve exposição sobre a globalização a partir da mobilização de diferentes pontos de partida [...] durante as retomadas, Malcolm mobilizou diferentes argumentos para explicar e retomar elementos que considerou relevantes para conseguir materializar e aproximar os estudantes da ideia de globalização, foram alguns desses argumentos:

- Globalização é a influência do dinheiro em todo o globo
 - É um fenômeno que surge a partir da ação de grandes atores globais
 - “O Guaraná do Maranhão resistiu por anos, com estratégias de venda local, até ser comprado pela gigante dos refrigerantes”

Globalização é a padronização, influenciada pela comunicação e pelo transporte

- Lady Gaga tem mais força no Brasil de 2025 do que a Fafá de Belém
- Quem dita as tendências da música é o dinheiro

A Globalização cria um enfraquecimento da cultura local

- Globalização está na fé quando vira mercadoria
- Tudo na globalização passa a ser visto através de seu valor econômico antes de mais nada
- Crescimento de Igrejas Shoppings e de “pastores mirins” virais na internet
- A geografia se interessa pela fé porque o sagrado é perigoso quando transformado em mercadoria

Globalização como a estratégia atual da economia capitalista

- A violência é um produto dela, especialmente a desigualdade social
- Auge do capitalismo, não respeita as culturas e cria uma única forma de pensar
- Tudo tem preço, e o valor não importa!
- O dinheiro influencia o subjetivo, a cultura, a linguagem e a fé
- Não há mais solidariedade

(Diário de campo, 7º dia de observação)

Desta forma, dado o cenário geral, pode-se perceber que não existe uma transferência direta e mecânica das plataformas, expressa na geografia através dos materiais digitais, para a prática dos professores, dado que a docência é uma tarefa complexa e repleta de nuances. No lugar de uma adesão mecânica à política, é possível visualizar um panorama de aderências e resistências desde seus diversos saberes docentes.

Já no que se refere à segunda plataforma com grande presença e incidência sobre a docência em geografia, a “Tarefas SP”, foi possível observar a plataforma quase que como um dado da realidade na prática dos professores, uma vez que os docentes não têm controle sobre a distribuição das tarefas, e que a cada aula registrada pelo professor na Sala do Futuro, os

estudantes recebem uma quantidade de 3 a 4 tarefas com questões de múltipla escolha para responderem de forma automática.

Como foi possível perceber através da vivência na escola, a plataforma de Tarefas é percebida dado da realidade do funcionamento da Rede Estadual, estando presente na prática de todos os professores de todas as disciplinas, uma vez que é compulsória, no sentido de obrigatoriamente e automaticamente atribuída, cabendo ao professor escolher somente se considera as notas da plataforma como componente da média avaliativa do semestre ou não.

Na E.E. Grajaú, os professores João e Vitória falaram explicitamente sobre o uso da plataforma tarefas como componente de suas avaliações

Vitória retomou seu método de avaliação para o bimestre, que inclui a prova paulista, uma prova própria, a média das notas do Tarefas SP e a quantidade de vistos recebidos no caderno. (Diário de campo, 2º dia de observação)

Vitória me mostra seu registro de avaliações da sala, onde mostra que a maior parte dos estudantes daquela sala não têm notas, pois não fizeram as atividades em sala e do Tarefas SP. (Diário de campo, 2º dia de observação)

João explica que a nota do bimestre será por média simples entre as cinco atividades e comenta cada uma delas. Primeiro, que a nota das tarefas serão a partir da quantidade de acertos, já que os estudantes fazem em casa e podem consultar os materiais digitais (Diário de campo, 3º dia de observação)

A Plataforma Tarefas SP no ano de 2024 também foi alvo de grande questionamento por parte da comunidade escolar, uma vez que foi implementada com grande velocidade e a partir de instrumentos de controle de métricas de acesso dos estudantes e que os professores são responsabilizados, o que gerou uma grande tensão entre docentes, estudantes e gestão para alcançar as métricas de acesso e controle geridas através do “Super BI” da SEDUC/SP.

Assim, pode-se sintetizar as aderências e resistências às plataformas que incidem na docência em Geografia encontradas na E.E. Grajaú no quadro que segue abaixo (figura 13):

Figura 13 - Quadro síntese das aderências e resistências na adesão das plataformas nas salas de aula observadas

Usos das plataformas pelos professores de Geografia do Ensino Médio na Escola Estadual Grajaú	
Aderências	Resistências
<ul style="list-style-type: none"> • Uso dos Materiais Digitais como elemento central na realização de situações de ensino e de aprendizagem (exposições, cópias de texto, trabalho em grupo) 	<ul style="list-style-type: none"> • Críticas aos erros conceituais e cartográficos nos Materiais Digitais • Proposições de situações de ensino e de aprendizagem a partir

<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento das aulas a partir dos materiais digitais • Organização e seleção dos conteúdos nas aulas por meio do currículo paulista, presente na organização da Sala do Futuro • Uso das tarefas como instrumento de avaliação e atribuição de notas para os estudantes 	<p>dos saberes docentes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proposições de aulas a partir de temas e acontecimentos relevantes na sociedade e na escola • Adaptação dos materiais digitais para o desenvolvimento de materiais didáticos resumidos ou sistematizados mais conectados com os estudantes • Elaboração de críticas à pobreza cognitiva imposta pela plataformização
---	--

Partindo dessa caracterização das aderências e resistências observadas durante o exercício etnográfico, bem como da observação do cotidiano das salas, foi possível perceber uma convergência do desenho da Política de Plataformização e das práticas docentes a partir de sua imposição em direção a um elemento central para a organização da escola: A avaliação.

É verdade que muitos professores passaram a adotar os resultados das plataformas como elementos constitutivos de suas médias bimestrais, mas mais do que uma escolha, se pode entender essas decisões como reflexos da Política de Plataformização que é imposta pela SEDUC/SP, uma vez que os estudantes precisam, obrigatoriamente, fazer as Tarefas após cada aula, que versam sobre cada conteúdo, através da plataforma das Tarefas e que os professores, já sobrecarregados, aproveitam tal sistema para sua atribuição de notas, de modo a também aproveitar o trabalho que os estudantes já terão que fazer.

Mas mais do que isso, foi possível observar que a organização da escola passou a se pautar pelas demandas das plataformas, isto é, a ação dos agentes da educação da E.E. Grajaú parece em uma porção de momentos estar voltada para cumprir as metas colocadas pela SEDUC/SP, as métricas de acesso às plataformas das disciplinas específicas e das Tarefas, mas principalmente a centralidade da Prova Paulista, que passou a ter lugar central nas relações entre estudantes e professores, professores e coordenação, professores e gestão, estudantes e coordenação, estudantes e gestão.

A Prova Paulista aparece no cotidiano das aulas, nas pautas do conselho de classe, nas pautas das reuniões de trabalho pedagógico coletivo e em outros momentos do cotidiano da escola. A Prova Paulista, como plataforma e como sistema de avaliação de rendimentos bimestral, foi implementada a partir de 2023 em substituição à antiga AAP (Avaliação da

Aprendizagem em Processo), se consolidando como uma avaliação externa a escola, elaborada pela SEDUC/SP, de forma padronizada para todo o Estado de São Paulo. Desde o início de 2025, os resultados da Prova Paulista passaram a compor, obrigatoriamente, 30% da nota bimestral de todos os estudantes nas disciplinas, como descobri junto do professor Malcolm no segundo dia de observação.

A centralidade da Prova Paulista no fazer pedagógico da escola, se mostrou no cotidiano a partir de diferentes momentos observados. Como no uso de aulas para a realização das provas, ou de sua “repescagem”:

Durante a explicação de Vitória, a coordenadora pedagógica da escola passou brevemente para avisar aos estudantes que no próximo dia seria feita a “repescagem da prova paulista” para os estudantes que não conseguiram enviar a prova no horário estipulado no dia anterior. (Diário de campo, 2º dia de observação)

No retorno do intervalo, acompanho João até o 2ºK, onde ao entrar na sala fomos informados que os estudantes estavam terminando de preencher a prova paulista, o que evidenciamos pela pilha de computadores acima do carrinho de tablets no centro da sala. (Diário de campo, 3º dia de observação)

Bem como no Conselho de Classe, onde um dos elementos centrais para a escolha de um estudante como “Aluno Destaque” era seu desempenho nas plataformas e suas notas na Prova Paulista:

Chega a coordenadora pedagógica da escola, que entra na sala e se senta na mesa do professor. Ela abre o notebook e inicia o conselho com um recado: O de que aquela sala como um todo havia ido muito mal na prova paulista em relação a demais salas, muitos estudantes da sala zeraram na prova e de que a prova paulista era muito importante para os estudantes, de que ir bem nela é uma questão de estudar os materiais digitais que todos os estudantes têm acesso, “Se olhar o material fica tudo bem”, diz a coordenadora.

Durante os 40 minutos que seguiram, ouvi diversas falas dos professores sobre os diferentes estudantes, falas que passaram por: 1) Comportamento: “Marcos, falta comprometimento”, “Rogério, vamos ter que chamar seus pais aqui, você não faz nada!”, Márcia, você está concorrendo à “miss corredor” desse bimestre”. 2) Notas: “Angélica, você está sem a nota da prova paulista! Por que você não fez?”, “Você tirou só 1 na prova paulista, com isso você fecha o semestre com 4”! “Por que você não fez o SPeak?” “Sem a nota da plataforma fica difícil para você neste semestre”. 3) Classificação: “Falta um dedo para você ser aluna destaque!”, “Para mim você é destaque, Luana. Não sei para os outros professores!” “Em humanas você é mais ou menos”.

Acaba o conselho na segunda sala que acompanho. A coordenadora que tomava as anotações individuais de cada estudante termina com um fala sobre a importância da prova paulista para a nota nos próximos bimestres [...] (Diário de campo, 5º dia de observação)

Assim, é possível perceber uma normalização da avaliação das aprendizagens somente à partir da avaliação externa e dos resultados na plataformas, bem como a centralização dessas avaliações e suas metas como o elemento central para organização dos bimestres, das

disciplinas, do planejamento, da organização dos conteúdos, uma vez que é necessário estudar os materiais digitais para “ir bem na prova paulista”, e assim ter uma boa nota e ser considerada uma “estudante destaque” pela escola, assim como evidência uma fala da professora Vitória após o período de conselho de classe:

A professora destaca que alguns estudantes não tiveram boas notas na prova paulista do bimestre, e que tiveram estudantes que zeraram, advertiu os estudantes para que estudassem mais os materiais digitais para conseguirem melhores desempenhos nas provas do próximo bimestre, pois ela teria maior peso na média, isto é, de 30% como padrão, teria um peso de 40% na nota de geopolítica. (Diário de campo, 6º dia de observação)

Essa centralidade da avaliação a partir do desempenho na prova paulista e nas plataformas específicas não está só nas práticas avaliativas dos professores, ou nas discussões do conselho de classe, mas se coloca como uma cobrança contínua e cotidiana, direcionada aos professores e estudantes a partir da coordenação pedagógica e gestão da escola, como demonstrado pelos registros de momentos de paralisação das aulas para recados, como seguem:

Durante a chamada, bate na porta o vice-diretor da escola, que pede licença para Vitória para recolher a chamada em uma pasta física. Vitória verifica que a chamada física ainda não havia sido feita, e então o vice-diretor a faz em alguns minutos. Após a chamada, aproveita para dar alguns recados aos estudantes:

- Retoma a proibição dos celulares em sala de aula posta pela lei e a possibilidade de chamar os pais, bem como de implicações da Lei, em caso de desobediência.
- Chama atenção dos estudantes sobre a grande quantidade de sujeira que está sendo deixada após os intervalos, bem como após o fim do dia, o que tem sido um enorme problema para a equipe de limpeza da escola, que está muito reduzida e não está conseguindo dar conta de limpar tudo com qualidade entre os turnos.
- Por fim, fala da necessidade de “colocar as plataformas em dia” neste segundo semestre, já que muitos deixaram de fazer no primeiro. “Não fazer as plataformas reprova no ensino médio! Não deixem acumular!”, adverte a gestora, avisando, por fim, que irá gerar uma lista de quem está devendo as plataformas. (Diário de campo, 7º dia de observação)

Júlia pergunta quem seria o segundo grupo a fazer a apresentação. Antes que algum aluno pudesse se manifestar, alguém bateu na porta. A coordenadora pede licença para Júlia para dar um recado aos estudantes. A coordenadora diz que os estudantes precisam ir fazendo as plataformas das outras matérias, que tem muitos estudantes que não estão fazendo e que é melhor não deixar acumular, mas também de que tem muita gente fazendo muito mal as plataformas, e que agora não é só fazer as tarefas e plataformas, mas precisa fazer de verdade, de que são os acertos que contam, não é só fazer superficialmente. Agradece a professora e fecha a porta. (Diário de campo, 8º dia de observação)

Durante a explicação [de João], um outro professor bate à porta da sala e pede licença a João para dar um breve recado para os estudantes: Diz que muitos estudantes estão devendo o acesso e as atividades do “Alura”, plataforma de programação e tecnologia, e que precisava dessas atividades para conseguir fechar as notas do bimestre. Alguns estudantes respondem ao professor que está na porta dizendo que já o fizeram, outros respondem dizendo que estão tendo dificuldades para acessar. O professor pede para que quem esteja tendo dificuldades procure ou lhe escreva um email assim que possível para terminar. Se despede e sai da porta da sala. (Diário de campo, 5º dia de observação)

Desta forma, o que pude perceber é uma orientação do processo pedagógico na E.E. Grajaú tendo como ponto de chegada e horizonte do processo educacional, antes mesmo das aprendizagens, da capacidade de ler e criticar o mundo, de problematizar os conhecimentos ou de outras habilidades que se espera de uma educação pública de qualidade, o direcionamento e a cobrança das métricas, da produção dos números e resultados positivos, dos números que deixam as colunas da planilha do super BI “Verdes”.

Tal dimensão da observação começou a ser um estranhamento a partir da fala da Professora Júlia, ainda no primeiro contato com sua aula, justamente uma aula em que os estudantes estavam colocando suas avaliações em dia:

A professora conta que o sentido que vê no uso das plataformas, especificamente das Tarefas SP, é o de preparação para a Prova Paulista e para o SARESP (Provão Paulista), já que tem influência direta em outros indicadores do Estado. O que para a professora seria um problema, pois tem gerado uma pressão e ameaças, feitas aos professores e aos estudantes. (Diário de campo, 3º dia de observação)

A colocação de Júlia me abre os olhos para esse sistema e para o sentido da plataformização. Não se trata apenas da modernização, da adoção de sistemas mais modernos e mais eficazes para a educação paulista, mas sim instrumentos de condicionamento, plataformas de treinamento para alcançar um resultado mensurável através das avaliações padronizadas, o que pode ser observado com mais clareza quando observado em conjunto com as outras políticas educacionais: A Reforma do Ensino Médio, a BNCC, a diminuição radical das aulas das “disciplinas científicas” e aumento das aulas de Português e Matemática, se trata assim, de uma expressão muito material da Política Educacional voltada para resultados, pensada desde a Lógica da Nova Gestão Pública, apresentando as três dimensões propostas por Girotto (2023): 1) Políticas de currículos padronizados; 2) Avaliações externas e 3) Responsabilização docente.

Como forma de visualizar e organizar as ideias sobre o processo descrito acima, apresento o diagrama que esquema conceitual que segue (figura 14):

pouco: Qual aula do currículo oficial você vai dar hoje? E lá está a aula, já pronta e desenhada para a reprodução.

É verdade que os professores que resistem à política de plataformização questionam a ordem, a quantidade de conteúdos propostos por aula, bem como sua qualidade, e mais do que isso, esses professores veem nas plataformas de gestão uma burocracia a ser respondida, que causa um engessamento das escolhas e do desenvolvimento de uma prática docente livre, e que demanda um tempo que não é proveitoso para o cotidiano do trabalho docente. Nesse sentido, a professor Júlia compartilhou durante o primeiro contato de observação etnográfica:

[Júlia] Conta que sente que com o uso das plataformas há um maior controle sobre seu trabalho, que tudo tem um prazo rígido, a exemplo da chamada que agora precisa ser registrada em 24h no sistema e que assim, se não é registrada na aula, precisa ser feita em casa ou durante o intervalo, o que Júlia faz com frequência. (Diário de campo, 3º dia de observação)

O relato de Júlia aponta um elemento importante sobre o caráter gerencialista das plataformas de gestão do trabalho docente, seus mecanismos de controle e quantificação do trabalho docente. Desta forma, não é importante o que aconteceu na aula, que tipos de situações potentes de aprendizagem aconteceram, que tipo de desafios aconteceram, que tipo de reflexão aparece, como o professor mobiliza seus conhecimentos naquela aula, mas sim importa unicamente seu “check” de aula dada com base no currículo, como forma de alimentar a “Escola Total” e cumprir as metas de conteúdos lecionados no bimestre como um suposto indicador de acesso às aprendizagens.

A imposição das plataformas de gestão se coloca com mais vigor em relação às punições diretas, a exemplo do informe dado pela Coordenadora em uma das reuniões de ATPC:

O primeiro recado dado pela coordenadora era o de que muitos professores estavam deixando de responder a plataforma "Sala do Futuro" com as presenças e aulas do dia, e que eles precisavam preenchê-las com mais rapidez, pois quem deixar de preencher teria risco de levar falta naquela aula. Alguns professores afirmam que estão registrando as aulas, mas que o sistema não está computando seus registros. A coordenadora então esclarece que os professores **não podiam confiar mais no prazo que havia sido anteriormente comunicado pela SEDUC/SP, o prazo de até 5 dias após o lecionar a aula para fazer o registro na plataforma não estava valendo mais, mesmo que a SEDUC declarasse isso oficialmente na plataforma**, e disponibilizasse esse prazo lá. agora só estava valendo os registros feitos até as 23h59 do mesmo dia em que a aula foi lecionada, se não os professores ficariam vermelhos na lista, e poderiam ter aquela aula considerada como ausente. Ela recomenda aos professores que sempre tirem prints de suas chamadas feitas no celular. Os professores conversam entre si e consigo ver muitas reações de desapontamento estampadas em seus rostos. (Diário de campo, 8º dia de observação)

Assim, sob o risco de ter seu trabalho desconsiderado, os professores não podem deixar de alimentar as plataformas de gestão do trabalho docente no mesmo dia, sob pena de não terem seu trabalho remunerado, mesmo estando presentes e efetivamente terem lecionado

suas aulas, não podendo contar com orientações claras dos prazos, o que gera uma fala absolutamente espantosa, a de que os professores não podem confiar nas informações da própria secretaria, dado a rapidez com que as mudanças são implementadas e mal comunicadas.

A partir dessa configuração, foi possível notar algumas implicações deste modelo de controle sobre o trabalho docente por meio das plataformas, presente nas salas de aula observadas. Em especial, duas implicações chamaram a atenção: O tempo de aula gasto com as plataformas de gestão e a produção de estresse a partir desse uso em sala, ambos agravados pelo mau funcionamento dessas plataformas, que travavam, demoravam para carregar, que não eram confiáveis, que não tinha a infraestrutura necessária para o bom funcionamento na escola, como mostra as passagens abaixo nas aulas dos professores João, Malcolm e Vitória:

O professor [João], então levanta o celular mais alto, gira em torno de si próprio, anda pelos 4 lados da sala, à procura do sinal, mas não consegue conectar. O professor então deixa o celular na mesa, liga seu computador e conecta seu cabo HDMI de 5 metros à televisão, projeta nela os slides do material digital referentes a aula 11 - Domínios Morfoclimáticos: Mares de Morros e Cerrado. (Diário de campo, 8º dia de observação)

É a primeira aula do dia. Entro na sala, Malcolm está com uma expressão de cansaço, revela que teve uma noite de sono ruim. O Professor fica olhando para seu computador com a Sala do Futuro aberta, tenta entrar no registro da aula e das presenças, fica acompanhando a animação de carregamento da página, que nunca carrega. Após o compartilhar a internet do seu celular pessoal, Malcolm consegue acessar o login via “GovBR”, que requer que o professor autentique pelo reCAPTCHA. Após 20 minutos de aula, o professor consegue logar e registrar sua aula e a presença. (Diário de campo, 7º dia de observação)

Nos minutos finais da aula, Vitória se senta para registrar a presença na Sala do Futuro a partir de sua foto, me sento ao seu lado. Eu lhe pergunto sobre a existência de duas camadas: Física e Online. A professora me diz que “O registro das plataformas não é confiável”, e conta que já teve problemas de registros errados na plataforma, que a direção da escola não teria acesso às plataformas em tempo real, sendo necessário as duas formas de computar presença, tanto para garantir a confiabilidade do registro, como para a secretaria ter documentado se caso um responsável ligar para confirmar a presença do estudante. Vitória compartilha que “É normal que nas primeiras aulas as plataformas não funcionem bem”, e que não entende como o Estado gasta tanto dinheiro em plataformas que ainda não funcionam bem, por exemplo, os estudantes a quase um mês depois do conselho de classe ainda não têm acesso às notas do primeiro bimestre. Ao registrar a aula, vitória também comenta comigo sobre a impossibilidade de cumprir o cronograma estipulado pelo currículo da plataforma, “Temos mais 11 aulas previstas até o fim do semestre, mas temos mais 8 semanas até o fim do semestre letivo, sem contar possíveis eventos e feriados, não tem como passar por tudo até o fim do bimestre”. Toca o sinal. (Diário de campo, 7º dia de observação)

Depois de 20 minutos chamando atenção e fazendo a chamada, esperando mais alguns longos minutos para conseguir salvar a chamada que não queria salvar na Sala de Aula do Futuro, a professora inicia a aula 13, sobre recursos hídricos. (Diário de campo, 4º dia de observação)

Assim, as plataformas de controle do trabalho se constituem como um elemento burocrático que gasta mais tempo dos escassos minutos em sala de aula, e em especial por seu mau funcionamento. Cabe também a observação que à partir das plataformas de gestão que os professores, coordenadores e gestores têm acesso aos números e métricas de acesso e de realização de atividades nas plataformas por partes dos estudantes, dos quais, como relatado durante as entrevistas, se constituem com elementos de cobrança e responsabilização da gestão para com os professores, bem como da diretoria de ensino com as gestões, e da SEDUC/SP com as diretorias de ensino, caracterizando um sistema de educação à partir do controle gerencial e da burocratização aumenta sob a dominação digital, como precisamente caracteriza Lima (2024).

Nesse sentido, é imprescindível observar a presença das plataformas em outras dimensões do trabalho docente, como são os tempos fora da sala de aula. O primeiro tempo relevante é o das ATPLs (Aula de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha)/APDs (Atividades Pedagógicas Diversificadas), que segundo a SEDUC/SP, seria o “Momento de estudo individual, destinado à preparação de aulas, correção de atividades, planejamento e outras atividades de caráter individual, visando a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.” (EFAPE, 2025).

O contato com essa dimensão da prática docente, que também se encontra dentro da lógica plataforma, foi em um momento de vivência na sala dos professores, junto ao professor Malcolm:

Cumprimentei Malcolm e o vejo com seu notebook, sentado em umas das mesas da sala dos professores. Malcolm diz que vai aproveitar os minutos antes de sua aula para fazer seu horário de planejamento individual - o chamado de ATPL - Atividades pedagógicas em local de livre escolha. Pergunto se posso ver como funciona, e Malcolm puxa uma cadeira para seu lado.

Assisto o professor entrar na plataforma da EFAPE - Escola de Formação de Professores do Estado de São Paulo. Malcolm me conta que desde o último ano as horas aulas de planejamento são computadas por formações que mostram como o professor deve dar as aulas usando os slides para seguir o currículo. Para cada aula ministrada pelo professor, para cada ano e ou disciplina, há uma formação com vídeos e perguntas correspondentes. Malcolm me diz que está tentando acessar suas formações desde sábado, que tentou no domingo e na segunda, mas que não conseguia, pois, a plataforma mostrava todas as aulas da semana, de todas as matérias, de história do 7º, a inglês do 2º ano, disciplinas que não leciona, mas não mostrava a suas aulas, de geografia e geopolítica. Malcolm procurou de todas as formas que pode, mas não encontrou. Disse que iria pedir ajuda da coordenação para fazer aquele ATPL. (Diário de campo, 6º dia de observação)

Também presenciei um breve contato com o ATPL junto a observação de um momento de ATPC da professor Júlia: “Durante esses recados, estou sentado ao lado de Júlia,

que os acompanha com seu notebook aberto, ligado na EFAPE na tentativa de concluir as tarefas de seus ATPLs.”(Diário de campo, 8º dia de observação).

Somada às observações nas salas dos professores, onde era possível visualizar professores com vídeos da EFAPE passando ao fundo enquanto corrigiam provas, olhavam seus celulares e outras atividades, os contatos com os professores mostram uma percepção da falta de sentido real ao tipo de momento de trabalho individual proposto a partir da plataforma da EFAPE na E.E. Grajaú, se tornando mais uma fonte de burocracia tecnológica e de cobrança e controle no desenvolvimento das atividades docentes.

Já nos ATPCS, definidos pela EFAPE como: “Momento de formação e estudo coletivo, realizado presencialmente na Unidade Escolar, para troca de saberes, construção de conhecimento e proposição de ações conjuntas visando a melhoria da aprendizagem dos estudantes.” EFAPE (2025), foi possível presenciar 3 momentos muito simbólicos do tipo de formação continuada propostas.

O primeiro momento diz respeito a uma observação de um encontro de multiplicação junto às professoras Vitória e Júlia no horário de ATPC das ciências humanas do EM. O encontro contou com um informe geral sobre mudanças na política de tempo para o registro das aulas e presenças na Sala do Futuro, bem como um informe sobre as políticas de registro de presença para os estudantes. Depois, começou a formação que tinha como tema a “Inteligência Artificial na Educação”. Reproduzo o teor da formação observada a partir de meu diário de campo:

[...] após 05 minutos de slides de enunciação de objetivos do encontro, [A coordenadora] iniciou a apresentação com um trecho da abertura da animação “Os Jetsons (1962)”, que usa como um “quebra-gelo”, e começa sua apresentação com aquela ilustração de uma projeção de um futuro que fez parte da infância. A Coordenadora faz uma breve exposição, onde afirma que esse futuro dos Jetsons agora havia chegado, pelo menos em partes. E que a maior ferramenta desse futuro projetado que precisamos lidar no nosso cotidiano era a inteligência artificial, em especial o ChatGPT.

Nessa exposição, a coordenadora argumenta que depois dessa formação, consegue ver como a IA pode ajudar no trabalho pedagógico, e diz, por exemplo que conseguiu tirar o atraso de suas atas de reuniões que estavam pendentes por 2 meses em um único final de semana com os “prompts” que havia aprendido e que iria ensinar na segunda parte do encontro. A coordenadora então apresenta alguns slides com algumas definições sobre o funcionamento da IA, bem como de sua história. Apresentação essa, que pelo estilo de escrita, repetição de palavras e estrutura de tópicos, pessoalmente, me pareceu muito que foi gerada utilizando IA. A coordenadora termina a apresentação falando sobre como os professores podem usar a IA para seu cotidiano pedagógico, para o planejamento das aulas e, inclusive, em atividades com os estudantes.

Os professores reagem com algum estranhamento para a apresentação, uma professora questiona como usar a IA com os estudantes, por exemplo, em redação? Quais habilidades e qual contato com a língua estaria aquele estudante desenvolvendo fazendo uma redação utilizando IA. Outra professora intervém

concordando, e diz que não vê sentido em aplicar uma ferramenta que faz o trabalho do estudante.

A coordenadora recebe os questionamentos, mas não dá muitas respostas. Encaminha então para a parte prática. Pede para que todo mundo pegue um notebook e abra o ChatGPT, pois agora iriam testar alguns “prompts” que podem ser úteis. Começa na sala um movimento para acessar o ChatGPT. Percebo que muitos professores - que naquela sala eram, em maioria, professores mais experientes - nunca haviam aberto o ChatGPT, de fato não conheciam seu funcionamento, de modo que muitos deles apresentam uma enorme dificuldade para acessar o programa. (Diário de campo, 8º dia de observação)

A discussão realizada nesta formação confirma o paradigma da entrada das TICs e da IA na educação pública, uma entrada que não encontra sentido na prática dos professores experientes, não só por sua dificuldade com as tecnologias, mas também pela ausência de sentido em suas práticas de ensino e visões de aprendizagem, e dado que a entrada das IAs e de outras TICs se conforma com paradigma para toda a educação global, não encontram um espaço para a delimitação e discussão do problema, na reflexão coletiva sobre seus desafios e em possíveis soluções, mas sim uma formação sob o discurso da modernização nas práticas pedagógicas que não parece se comunicar com a realidade do nível de desafio que as IAs tem significado para as salas de aula.

Outra função dos ATPCs que pude presenciar foi a de espaço para o repasse de informes sobre as rápidas mudanças de diretrizes e políticas, bem como de reforço da responsabilidade dos professores pelos resultados e usos das plataformas dos estudantes, como registrado no diário de campo:

Dentre essas duas reuniões, muitas foram as discussões sobre o comportamento dos alunos (Quais alunos estavam “dando problemas”, quais alunos estavam faltando muito, quais alunos eram “bons”), bem como muitas foram as cobranças sobre o uso e registro nas plataformas de gestão (presença e registro de aulas), mas também do cobrar o uso das plataformas pedagógicas como forma de preparação para a prova paulista. Para além disso, alguns outros temas me chamaram atenção:

- A recorrência e a centralidade dos calendários de avaliações e provas externas - Prova Paulista e OBMEP, especificamente;
- O informe sobre a nova política de segurança das escolas com a replicação das câmeras de segurança das escolas - inclusive as câmeras de sala de aula - diretamente para a SEDUC;
- A existência de uma tarefa da gestão escolar em acompanhar uma ou mais aula dos professores da escola - a ser feito para preencher mais uma plataforma - o apoio presencial;
- A repentina, rápida e impositiva implementação da avaliação 360º para todos os professores da rede ainda no segundo bimestre de 2025. (Diário de campo, Observações finais)

Tais informes de mais mudanças, de calendários de avaliações externas que se sobrepõe, de formas de controle direto sobre o trabalho docente, como a observação do trabalho dos professores pelo diretor de escola e a observação de todas as salas da escola por parte da secretaria, bem como a implementação de um sistema de avaliação desde práticas empresariais, representadas na avaliação 360º, se mostram reveladoras da agenda de controle,

gerencialismo, competição e foco na produção de resultados que opera a burocratização aumentada através das plataformas de gestão do trabalho na Rede Estadual de São Paulo.

Frente a todo esse contexto do trabalho docente que foi observado durante os períodos em sala de aula, foi impossível não perceber o reflexo de uma escola e de uma sociedade que cada vez mais se baseia na intermediação das tecnologias como elemento central das relações sociais, na juventude ali presente. Durante todas as aulas, apesar de não ser o foco desta pesquisa, foi impossível não perceber o que os estudantes estavam fazendo.

Durante as exposições, os trabalhos em grupo, os momentos de avaliação, dos mais diversos momentos e situações pedagógicas propostas pelos professores participantes da etnografia, os estudantes mostraram uma apatia intensa e generalizada na relação com a aula, com os conteúdos, com os slides e uns com os outros.

Apesar de não ter sido possível quantificar as interações e respostas dos estudantes às propostas de situações de ensino dos professores desde a metodologia aqui proposta, foi possível captar alguns momentos que me parecem dar a tônica do tipo de resposta que os estudantes do Ensino Médio, no contexto da E.E. Grajaú, uma escola pública, regular, na periferia da Cidade de São Paulo, estão dando à sobreposição de políticas que os atinge materialmente:

A professora pergunta se essa dinâmica está funcionando e alguns estudantes respondem que sim, enquanto a maior parte da sala não responde, e nem mesmo presta atenção na professora. Vitória conclui dizendo que as ideias de dinâmicas para as aulas são bem-vindas. (Diário de campo, 4º dia de observação)

Enquanto Vitória propunha e promovia esse momento e essa discussão [Da música Earth Song de Michael Jackson], era possível contar a participação de 4 ou 5 estudantes, muitas vezes que a professora chamava ou que chegava perto para perguntar a opinião e fazer uma pergunta, mas o que os estudantes faziam nesse momento me gerou uma sensação de materializar a apatia da qual ouvi muitos professores falarem: estudantes olhavam o celular, dormiam, conversavam com os colegas, brincavam no fundo da sala, comiam mas a maior parte não olhava para a professora por mais de alguns segundos sem se distrair com qualquer outra coisa ou quando tinham a atenção chamada por uma bronca, por estarem falando alto, com o som do celular alto, discutindo, brigando por conta de uma bala ou outros comportamentos. (Diário de campo, 4º dia de observação)

Chegamos na aula de Geografia do 2º H, onde Vitória entra e se depara com uma sala muito parecida com a primeira, poucos estudantes, mas os presentes com um alto grau de desengajamento, o que é evidenciado pela série de broncas que a professora dá: “Júlia, Tira o fone, desliga o celular”, “Moura, acorda, vamos assistir a aula” (Diário de campo, 4º dia de observação)

O professor começa então uma exposição usando os slides como suporte, depois, sem estar contido nos slides, pergunta se os estudantes conseguem diferenciar os domínios morfoclimáticos dos biomas. Sem uma resposta dos estudantes, João começa a diferenciar as duas classificações, explicando que os biomas têm como fundamento a classificação centralizada na fauna e flora da região. Depois, pergunta aos estudantes em qual bioma nós vivemos, 3 estudantes respondem que vivemos na mata atlântica. (Diário de campo, 5º dia de observação)

Vitória fala que a aula 2 apresenta os principais solos do Brasil e que havia postado as tarefas correspondentes àquela aula no sistema. Pede então que os estudantes leiam o material. O silêncio se instaura na sala, a maior parte dos estudantes estão olhando para seus celulares desde o início da fala de Vitória. (Diário de campo, 7º dia de observação)

Ainda durante a explicação, percebo que um grupo de 10 estudantes prestam atenção na fala de João, os demais estudantes estão conversando, deitados, usando o celular ou dormindo. (Diário de campo, 8º dia de observação)

Junto dessa explícita apatia em relação aos momentos vividos, chama muita atenção a presença intensa do celular como centro da atenção desses jovens. Mesmo com a proibição da presença dos celulares, dada pela Lei nº 15.100/2025 (BRASIL, 2025), na E.E. Grajaú os celulares continuam sendo o principal foco da atenção durante as aulas.

É verdade que essa situação da apatia e desatenção é produto de uma série de configurações contextuais, desde as rotinas dos estudantes trabalhadores, até as questões de comportamentos desafiadores comuns à adolescência, mas é inegável a constatação de que o número de estudantes presente em sala de aula não chega nem perto do número de estudantes que realmente estão participando, se engajando, aprendendo efetivamente com as aulas.

Essa contradição entre o uso dos celulares para as finalidades acadêmicas e para o entretenimento se coloca como elemento de disputa desde a popularização dos telefones, mas o elemento novo observado é a escala em que isso acontece. Ao mesmo tempo que ocorre uma proibição federal, a política estadual é a de produzir dezenas de horas de exposição às telas, às plataformas, pelos tablets e computadores, mas muitas vezes pelos celulares, o que torna a diretriz do uso de celulares praticamente inviável. Contradição essa que é constatada pelos próprios estudantes, como após uma fala da coordenadora em um conselho de classe:

Acaba o conselho na segunda sala que acompanho. A coordenadora que tomava as anotações individuais de cada estudante termina com um fala sobre a importância da prova paulista para a nota nos próximos bimestres, bem como sobre a mudança na aplicação da proibição dos celulares em sala de aula, que a partir do próximo bimestre serão estritamente proibidos, e em caso de infração os pais serão notificados e a polícia será notificada, pois se trata de uma proibição vindoura de uma lei. [...] Ouço no fundo uma estudante falando com uma colega “Ela falou tudo isso sobre o celular, mas na hora da plataforma temos que usar o celular!” e sai da sala conversando com sua colega. (Diário de campo, 5º dia de observação)

Outro elemento fundamental nessa contradição dos usos dessa e indefinição de uma política clara sobre o uso do celular, está no uso que os estudantes fazem da Inteligência

Artificial no cotidiano de suas aulas e tarefas discentes. Durante o primeiro dia de observação, em um primeiro diálogo com as estudantes sobre sua percepção sobre as plataformas, tive o um relato importante para a observação desse elemento:

Pergunto sobre como elas usam as plataformas no dia a dia, e elas me dizem que precisam fazer as tarefas após cada aula, especialmente porque alguns professores usam as notas para a média do semestre. Pergunto sobre como fazem as atividades, as alunas contam que fazem uma parte na escola, durante as aulas, outras em casa, assim como, por vezes, utilizam a inteligência artificial para responder. (Diário de campo, 1º dia de observação)

Durante o curso da observação, esse uso fica mais explícito ainda, como nas situações que seguem:

Numa observação distante, me parece que nem todos os estudantes conversam, a exemplo do grupo que estava exatamente a minha frente, onde de 5 meninos presentes, sentados ao redor de 2 mesas, somente 3 conversavam entre si, sobre muitas coisas, enquanto o estudante que foi escolhido como representante do grupo, copiava um texto de seu celular na folha que viria ser o trabalho. Não foi possível observar a tela do celular do estudante, mas pelos movimentos - de escrever uma mensagem, ler um texto, e escrever olhando para a tela, bem como de esconder a tela quando a professora passava perto, são fortes indícios do uso de IA para concluir a tarefa em nome do Grupo (Diário de campo, 5º dia de observação)

Já estamos na metade da segunda aula, quando uma coordenadora bate na porta da sala de Malcolm. Pede licença ao professor e diz que os estudantes que ela chamar vão precisar sair da sala para fazer a segunda fase da Olimpíada Brasileira de Matemática. A coordenadora chamou então mais da metade da sala para realizar a prova.

Um grupo de estudantes sentadas perto da mesa do professor, vem reclamar indignadas com a chamada: “professor, só foi chamado quem colou na prova paulista!”, “só foram os bagunceiros”, “eu fiz a prova sério e não fui chamada”. Conversando com as estudantes, elas compartilharam que é frustrante esse tipo de resultado, que sabem que muitos colegas que foram chamados fizeram a prova a prova paulista, que é a primeira fase da OBMEP no estado de SP, olhando no Chat GPT na sala mesmo, que muitos daqueles estudantes não vem para as aulas e que não achavam justo. Me chama atenção o fato de que esse grupo de estudantes que ficou na sala e trouxeram essas reclamações eram do grupo indicado como “alunas destaque” no conselho de classe do último bimestre. (Diário de campo, 7º dia de observação)

Situações essas que são de pleno conhecimento dos professores, como o destacado pelo professor João:

[...] sobre as tarefas SP, que acredita serem pouco eficazes, já que em grande parte os estudantes copiam as respostas das atividades e tarefas da internet. (Diário de campo, 2º dia de observação)

O uso da IA como forma de burlar a plataformização se consolidou como um movimento dos estudantes para as grandes quantidades de tarefas, sendo comum encontrar vídeos em redes sociais que mostram ferramentas e scripts como o “Doritus”, que são capazes de usar a IA para responder as atividades pendentes.

Esse uso da IA, assim como essa situação de apatia, mais do que uma escolha individual ou uma fuga das dores da aprendizagem, se mostra como uma estratégia dos

estudantes para resistir às políticas que aparecem como burocracia, às tarefas e atividades em alta quantidade, as quais eles não veem sentido.

E nos aprofundando no mundo dessa contradição, cabe uma reflexão sobre o quanto esse uso do cotidiano dos estudantes se difere dos usos oficiais, como no uso da Secretaria do Estado de São Paulo ao, assumidamente (G1, 2024), utilizar a IA para a produção dos Materiais Didáticos distribuídos para a maior rede de educação pública do país, como no uso da coordenadora da escola em resumir suas atas de reuniões pedagógicas através do ChatGPT, como numa formação que promoveu o incentivo aos professores que usem a IA no desenvolvimento de suas atividades de forma acrítica.

O uso da IA se coloca com um novo desafio social para a educação, com a qual a política de plataformização se mostra como contraditória na medida em que não há uma política clara para seu uso, especialmente na medida em que promove situações de ensino que não fazem sentido para os estudantes, nem para os professores, e que se torna mais burocracia para a produção das métricas do que para uma educação de qualidade.

A apatia dos estudantes, bem com suas estratégias de resistência à plataformização, junto do contexto da escola pública pós pandemia, revelam um elemento que tem se mostrado como um grande desafio social e civilizacional no capitalismo tardio, a tendência à individualização dos processos e o esvaziamento dos espaços coletivos.

Essa individualização foi o que eu encontrei ao observar os estudantes na sala de aula, muitos se excluíam dos grupos por dificuldades aparentes de interação. Eu entrei em salas de aulas onde os estudantes não conheciam os outros estudantes que estudavam com eles. A interação social, desde os fundamentos da psicologia da educação, se mostrou como elemento essencial para as aprendizagens na escola e em toda a vida, e a Política de Plataformização vai no sentido contrário, esvazia o espaço da sala, foca a atenção no slide, na tarefa, na plataforma, na prova, na olimpíada, de modo que até mesmo no trabalho em grupo, os estudantes interagem e desenvolvem a atividade de forma fragmentada, um faz e outros copiam.

O mesmo panorama se mostra para a plataformização e a profissão docente. Os professores de geografia acompanhados precisam lidar com o planejamento de sua prática através de um padrão construído sem a percepção da coletividade, os tempos e atividades fora da sala de aula estão voltados para o reforço das práticas da plataformização e avaliação, ao passo de que as várias situações desafiadoras - seja no comportamento dos estudantes, no trato com as disciplinas, nas mudanças curriculares, seja no lidar com precarização da profissão docente - se dá cada vez mais na dimensão do individual.

É verdade que os professores ainda conversam muito, trocam sobre casos, discutem e refletem sobre suas práticas, mas isso se dá brechas entre as aulas, em uma pequena parte de uma reunião de ATPC, nas fissuras que sobram enquanto não estão sendo responsabilizados pelas metas de acesso às plataformas ou apagando o fogo das burocracias atrasadas. Cada vez é mais normalizado a paisagem da sala dos professores, ou de salas de aula, onde fisicamente as pessoas estão juntas, mas estão absolutamente apartadas, na medida em estão olhando para seus celulares, tablets e computadores.

A individualização dos estudantes e dos professores, a ausência dos espaços coletivos estruturados na escola, para professores e estudantes, para aprender e para refletir sobre o ensino, me parece se mostrar como um dos efeitos mais problemáticos da Política de Plataformização, uma vez que as soluções para problemas coletivos e sociais, como o uso da IA, as dificuldades da socialização pós pandemia, as mudanças na juventude, as inseguranças com o futuro e com a profissão docente, não tem uma solução que seja individual, por mais que envolvam as individualidades, especialmente na escola, elas são soluções sociais, criadas desde as coletividades.

Outra evidência dessa problemática pode ser encontrada no registro da observação realizada na aula do professor Malcolm durante o quarto dia de observação, onde propõe um trabalho em grupo sobre a geopolítica da E.E. Grajaú que envolvia um tema atual na escola, bem como a mobilização de diferentes conhecimentos para produção de um documentário, e que mais do que um instrumento avaliativo, seria o produto que colocaria a prova a classificação da sala como a “pior sala da escola”. Essa foi a aula que registrei uma reação um pouco diferente dos estudantes:

Durante as aulas de discussão, percebi que alguns estudantes se empolgaram com a proposta, outros ficaram preocupados com a quantidade de trabalho. Mas esta foi a aula que mais observei perguntas, interações com o professor sobre metodologia e conteúdo da aula, e interações até comigo mesmo. Muitas dúvidas e ideias de como fazer aquele trabalho surgiram dos estudantes, e vi muitos conversando sobre a tarefa! (Diário de campo, 4º dia de observação)

A presença de um elemento fora de um roteiro dos materiais digitais, que implica na mobilização da sala como uma coletividade, em uma proposta de avaliação onde podem demonstrar diferentes conhecimentos, foi o suficiente para gerar mais interações entre estudantes e o professor do que os pedidos para ir ao banheiro e a apatia generalizada registradas em outras aulas. Essa pequena mudança foi capaz de criar algum engajamento, alguma dúvida, alguma emoção que pareceu mais forte do que a atração do celular naquele momento.

Sobre esse dia, registro uma reflexão no diário de campo:

Saio muito animado da aula do professor Malcolm, especialmente depois de achar muito difícil a observação da apatia dos estudantes em outras aulas. Mas uma reflexão em especial me toma: Como o desenho da escola e da docência que estou visualizando, e o que me parece ficar mais acelerado pela plataformização, é que os professores têm poucos recursos para lidar com essas situações desafiadoras, recursos materiais como tempo, energia e disponibilidade, mas também recursos pedagógicos, sobre como fazer intervenções mais efetivas em contextos de apatia ou de desinteresse, o que me parece ser um problema grande, uma problema que tem estratégias existentes em diferentes contextos, mas que não circulam! Os professores têm poucos espaços de troca de ideias e estratégias pedagógicas, individualizar um trabalho que é social e colaborativo parece fragilizar em muito as práticas docentes. (Diário de campo, 4º dia de observação)

Essa reflexão que na hora me pareceu tão banal, agora me aparece como central, pois ao final desse pequeno e limitado exercício etnográfico, é possível notar fortes evidências sobre o funcionamento, desenho e implementação dessa política educacional em um contexto concreto, e mais do que isso, à partir da apatia discente, da falta de autonomia e do adoecimento docente, é possível perceber os resultados de um Ciclo de Políticas Educacionais recentes no Brasil que se sobrepõe, e que se colocam à partir de uma lógica antidemocrática, que não foi construída à partir das percepções e necessidades dos professores e professoras que trabalham no chão das salas de aula, e menos ainda das necessidades específicas de aprendizagem das diferentes juventudes brasileiras em diversos territórios, mas que foram construídas à “Entre o cinismo e a hipocrisia” (Girotto, 2018).

Esse exercício mostra um triste cenário da educação pública em uma escola estadual de São Paulo, onde apesar das tristezas, se faz necessário apontar a resistência das alegrias e esperanças da educação. E foi a partir desse exercício etnográfico que parte o exercício imaginativo no início deste capítulo, não apenas como exercício, mas fundamentado com elementos da plataformização que se materializam nas aulas de tantas escolas como a E.E. Grajaú.

5.2 Considerações Docentes Sobre Geografia e Plataformização

Junto com a potência da observação etnográfica registrada no diário de campo, destrinchada no capítulo anterior do presente trabalho, realizamos também uma entrevista a partir de um roteiro semiestruturado com as docentes interlocutoras da etnografia.

Como mostra Fonseca “Na pesquisa de campo, queremos antes de tudo, entender o que “está sendo dito” por nosso interlocutores” (Fonseca, 1999,p.59), de forma que junto da observação do cotidiano e das práticas dos professores interlocutores observadas, propomos as entrevistas como forma de dar voz e qualificar as percepções e narrativas desses sujeitos sobre a política e o cotidiano vivenciado, de modo a criar a possibilidade de uma análise mais profunda do que foi somente observado à partir de um espaço-tempo limitados do observador, bem como disponibilizando o espaço para a livre manifestação do sujeito daquela política.

Como descrito na metodologia do presente trabalho, o manejo dos materiais coletados por meio da entrevista semiestruturada foi feito a partir da categorização dos temas que mais se repetiram nas falas dos entrevistados. Antes de partir para a análise do discurso dos sujeitos, faz-se necessário uma breve caracterização desses sujeitos a partir de uma autodeclaração que compôs a primeira seção do questionário semiestruturado.

Tais informações compõe a tabela que segue:

Figura 15 - Quadro síntese da caracterização dos docentes entrevistados

Docente	Faixa Idade	Tempo de Docência (anos)	Gênero	Raça	Vínculo	Formação
João	30 - 39	4	Homem Cis	Branca	Contrato Temporário “O”	Licenciatura em geografia em faculdade privada - semipresencial
Júlia	40 - 49	4	Mulher Cis	Branca	Contrato Temporário “O”	Licenciatura em geografia em faculdade privada - com bolsa prouni - presencial Especialista em Ensino para Jovens e Adultos
Malcolm	40 - 49	15	Homem Cis	Negra	Efetivo Concursado	Licenciatura em geografia em faculdade privada - presencial Licenciatura em Pedagogia Especialização em

						sociologia e política
Vitória	N.E.	20	Mulher Cis	Branca	Efetivo Concursado	Licenciatura em Geografia em faculdade privada - semipresencial Licenciatura Pedagogia em faculdade privada presencial

Dessa forma, é possível perceber que os professores acompanhados têm características semelhantes, como a faixa etária, que para todos é acima dos 30 anos, bem como todos fizeram suas licenciaturas em faculdades privadas. João e Júlia têm o mesmo tempo de docência, menos de 5 anos, ambos com contratos temporários, enquanto Malcolm e Vitória estão na segunda década de docência e têm contratos efetivos. Todos os professores trabalham exclusivamente na Rede Estadual de Educação.

Um primeiro elemento mobilizado nas entrevistas foi a trajetória docente e a relação entre formação na licenciatura e prática docente. Uma história que me chamou muita atenção foi a de João, que em sua apresentação durante o primeiro contato com a etnografia compartilhou sua jornada até a chegada à escola:

João conta para mim e Malcolm como veio parar naquelas aulas longe de sua casa. Contou que no final de 2024 seu contrato como professor “Categoria O”, temporário de 2 anos, havia acabado e estava se organizando para renovar seu contrato com a carga que tinha no ensino fundamental II, até que se deu o início da redução na quantidade de aulas de geografia no ensino fundamental. O professor conta que após a aprovação da mudança, a atribuição de aulas teria sido uma grande disputa, já que os professores efetivos tinham preferência e maior pontuação, e sem o mínimo de 20 aulas atribuídas, João não conseguiu renovar seu contrato e acabou no desemprego por 4 meses.

Com uma melancolia na voz de quem conta sobre sua dura realidade no professorado paulista sobre uma gestão pública que precariza as relações de trabalho, João conta que ficou 4 meses trabalhando como motorista e entregador em plataformas e aplicativos, acessando a Secretaria Escolar Digital diariamente, mas sem conseguir uma atribuição que lhe permitisse abrir um novo contrato, até conseguir esta vaga. (Diário de campo, 2º dia de observação)

Já na entrevista, o professor compartilha que tem pouco contato com a Escola Estadual Grajaú e compartilha que tem encontrado diferentes dificuldades estruturais no exercício da docência na Rede Estadual:

Olha, é desafiador, né? Ao mesmo tempo, a gente quer ensinar, só que a gente tem, às vezes, a falta de respaldo - por incrível que pareça - e investimento do Estado. Do Estado que eu tô falando, seja ele de âmbito estadual e federal. Em desenvolvimento do professor e valorização. E também tem a questão dos próprios estudantes. Porque, hoje em dia... Você mesmo que está “estagiando”, você nota que a falta de comprometimento deles, também agrava bastante a situação do aprendizado. (Professor João)

O breve relato do professor João tem algumas semelhanças com a da professora Júlia. A professora conta sua trajetória até chegar na docência a partir de sua experiência universitária:

Trabalhei na área de administração, voltado para logística, trabalhei quase 15 anos. [Decidir vir para a educação] porque quando eu trabalhava na administração, eu sempre lidei com jovens, jovem aprendiz. Então, eu sempre tive esse jeito de ensinar. Então, assim, e os líderes da época, tudo me viam assim, como treino, ensino, essas coisas. Então, eu fui aprendendo a gostar daquilo. E eu sempre gostei da geografia. Sempre gostei de mexer em mapas, da cartografia. Sempre gostei de desenho si, da natureza, do mundo. Gosto de ver aquelas coisas geo, sabe? Sempre gostei disso. E aí, depois que eu estava na, já bastante tempo, na empresa, na administração. Estava até trabalhando em um emprego muito bom. E foi antes da pandemia. Eu conversando com a minha colega, nesse meu jeito, assim, de incentivar as pessoas, eu acabei incentivando-a para fazer o Enem. Só que ela não queria fazer sozinha. E eu falei assim, ah, então tá, eu vou fazer junto com você. Eu já tinha feito, eu já tinha ganhado uma bolsa até do Enem, quando eu fiz administração. Mas eu peguei e fiz de novo. E na pandemia todo mundo saiu das empresas, começou a trabalhar online e tudo mais. E, nisso, eu acabei sendo desligada da empresa. Então já ficava mais difícil para mim entrar na área, entendeu? Trabalhar na área que eu estava, estava muito complicado, muito concorrido. E os empregos que eu estava conseguindo não estavam sendo tão atrativos. E, assim, pela experiência que eu tinha. Então, eu estava com o diploma na mão e era algo que eu queria. E eu falei, então tá, vou arriscar. E fui, assim, sozinha, sem ninguém me indicar, sem nada. Eu comecei a pesquisar, eu vi lá no site, antes era talentos... Talentos... Acho que era talentos CMSP, sei lá. Aí eu peguei e escrevi meu currículo lá, né? Sem nenhum compromisso. Eu coloquei meu diploma e me chamaram em 2021. (Professora Júlia)

A partir do relato de João e Júlia, que são os professores de geografia com menor tempo de docência, se pode perceber o grande esforço que empreenderam em sua formação em geografia, e que mesmo em uma situação de precarização intensa do trabalho docente, a carreira continua sendo uma opção para a classe trabalhadora, na procura de uma melhor remuneração, como é o caso de João, ou da fuga do desemprego em outras áreas, como o caso de Júlia.

Já a professora Vitória, que é a professora com mais anos de experiência, compartilha sua trajetória docente a partir do uso que faz da teoria estudada na licenciatura em sala de aula:

Eu acho que eu uso muito a Pedagogia, porque a Pedagogia me ajudou bastante, porque tem uma outra forma de ver a sala de aula, né? Até porque quando eu fiz Pedagogia, eu fiz voltado para o Magistério. Mas quando eu terminei, o Magistério tinha terminado, e aí eu fui trabalhar como eventual, depois como Telecurso, que tinha na época. Fiquei muito tempo trabalhando com Telecurso. Mas aí depois eu falei, ó, tem que fazer uma área porque tá difícil. E, ao mesmo tempo, eu não queria ficar, assim, só com os pequenos, né? Poderia até ficar, mas eu queria mudar um pouco aí e aí fui fazer Geografia. (Professora Vitória)

Já Malcolm, que é o professor com maior tempo de trabalho na escola, mais de 10 anos, compartilha o início de sua trajetória docente, que começou desde uma atração na infância:

Como que eu fui ser professor de geografia? Eu tava lá numa escola do município brincando. Sou muito subjetivo, tá? Mas eu não precisava nem do reforço. Eu estava lá brincando de escrever na lousa, de ser professor. E qual livro que eu pegava pra estudar? Qual me chamava mais a atenção? Aquela disciplina X. Daí, quando eu me vejo adulto, o que que eu vou fazer da minha vida? Eu me fiz essa pergunta: O que que eu vou fazer da minha vida? A educação física? Não. Fui pra geografia. Entendeu? Então, parece que é um chamado da alma. Você nasce com aquilo. Assim como tem aquele negócio de você nascer... A sua biologia. Sua subjetividade. Você nasce com aquilo. Ponto e acabou. É a mesma coisa ser docente. Eu acho que o chipzinho... Os chipzinhos subjetivos falam... Putz, aquele cara vai ser bom como professor. daí, a gente defende isso com uma naturalidade muito grande. Não tem como você desistir depois que você entra. E depois de o que você é. Né? Não dá pra você desistir daquilo que você é. Então, eu não desisto de ser professor porque é isso que eu enxergo no mundo. (Professor Malcolm)

Malcolm dá o relato mais otimista entre os professores, vendo a docência como elemento de realização de sua vida, tendo sua trajetória aparecido em sua vida quase como uma vocação. Em momentos de conversa informal durante a observação, o professor compartilhou que antes da docência, como forma de arcar com os custos da formação trabalhou por muitos anos como garçom em bares da região nobre da Zona Sul, até conseguir se formar, chegar à docência e ao concurso público.

Partindo para a percepção dos professores sobre a mobilização de seus saberes docentes, uma primeira dimensão relevante ao ser observada está relacionada com práticas pedagógicas que compõem o trabalho docente a partir do cotidiano das plataformas pedagógicas e de gestão.

Nesse sentido, em resposta às perguntas “Como você planeja suas aulas?”, bem como “Como você seleciona os conteúdos a serem ensinados?” o professor João aponta o “estado da arte” do trabalho docente em geografia na Rede Estadual, que poderia sintetizar a observação etnográfica:

Olha, geralmente eu gosto de olhar o conteúdo, seja no parâmetro nacional como no estadual ou planejar algo diferente, planejar uma aula de exposição em vídeos, sem explicações, só que hoje a gente tem as plataformas, que ela tá enxugando muito a liberdade de cátedra do professor. Ainda tem, só que com o uso das plataformas a gente meio que já sabe o que tem que fazer, então tá complicado até mesmo fazer um plano de aula diferente, porque a gente tem que seguir à risca. (Professor João)

João fala de sua prática a partir da sequência didática proposta pelas plataformas de gestão, em especial a Sala do Futuro, que apresenta não só o currículo, como também os slides, tarefas, isso depois dos momentos de ATPL, todos voltados para um modelo de aula, para situações de ensino e de aprendizagem escolhidas e planejadas por sujeitos externos, o que se contradiz com a ideia de liberdade de cátedra. Nesse sentido, o professor complementa:

Hoje está bem restrito a gente poder selecionar. Porque a gente tem que seguir, não o parâmetro nacional, a gente tem que seguir o estadual, que é de acordo com o que está com a apostila, até porque eles vão ter prova paulista no final do semestre, então a gente não pode fugir de um tema ou outro. Eu posso até pular um, mas eu tenho que voltar no outro depois. Porque tem algumas coisas que eu preciso pular. Por exemplo, no segundo ano lá na outra escola, estou falando agora de biomas. Eles colocaram biomas mundiais antes do bioma do Brasil, então eu meio que invertei. Assim eu ainda consigo fazer, mas a gente não pode fugir muito da apostila paulista. Até porque se a gente for pegar o livro do PNLD, que é do plano nacional do livro, é muito diferente. Eu ainda não parei a fundo para ver o que o livro nacional pede, que mandam para as escolas e o estadual. Só que como eles enxugam muito e restringem a gente, a gente fica baseado mais no paulista. (Professor João)

Durante a observação das suas aulas, nas interlocuções com João, o professor apresentou uma maior aderência ao material didático, utilizando os slides em diferentes oportunidades, mas sempre foi o professor que apresentou o maior número de críticas aos materiais digitais à partir da mobilização de seus saberes disciplinares específicos de geografia, criticando os materiais por equívocos conceituais, elementos mal pensados e o tempo para cada discussão, o que reflete em suas práticas de adaptação dos materiais, como essa inversão da ordem que fala o professor no trecho.

Outro elemento fundamental trazido por João nesta fala está na relação que faz entre os materiais digitais e sua percepção da restrição posta a seu espaço para escolher os temas e metodologias de ensino de geografia a partir da centralidade da Prova Paulista. O fugir de um tema, ou tomar a decisão de abordá-lo em outro momento, de outra forma, com outro tempo, a partir do conhecimento do contexto socioespacial dos estudantes, conhecimentos prévios ou defasagens nas aprendizagens não está sob a responsabilidade do professor, uma vez que sua responsabilidade é a de dar conta da lista dos conteúdos para a prova paulista, sob a pena de ser culpabilizado pelo mal desempenho dos estudantes na prova.

Neste sentido, Júlia compartilha sua experiência com o planejamento e a seleção dos conteúdos que em muito vai de encontro com a de João:

Então, hoje assim... até quando eu comecei não tinha tanta cobrança em relação às aulas. Nós temos o currículo, que é praticamente o nosso apoio para as aulas, tem o planejamento e tudo, só que você tinha livre arbítrio, para você, através do currículo, você estudar e planejar a sua aula. Eu fazia isso, eu pegava as habilidades do bimestre, pesquisava, de uma maneira fácil para eles entenderem, procurava um vídeo para eles assistirem, dava exercícios, questões que eles pudessem responder, assim, tradicional, porque esse é o meu estilo. Então, hoje, esse ano, com a sala do futuro, como que eu faço? Eu pego a sala do futuro, que não está aberta aqui, mas você já viu, ele vem todo planejado lá, o que temos que falar nas aulas, todas as habilidades, por bimestre. Então, dentro daquelas habilidades que vem, já os slides prontos, com as aulas prontas, eu analiso os slides para ver o que tem em comum. Se tiver alguma coisa diferente, alguma coisa que eu queira explicar, eu até falo, mas eu procuro focar naquele conteúdo do governo. (Professora Júlia)

Júlia narra a mesma percepção sobre um enrijecimento do planejamento a partir do planejamento pronto na Sala do Futuro, uma sensação da perda do “Livre Arbítrio” para

planejar e selecionar os materiais que fizessem sentido para a aprendizagem dos seus estudantes, para um movimento de análise dos materiais prontos na procura de uma brecha para fazer contribuições. Júlia explica essa conexão entre a aderência aos materiais digitais e à prova paulista:

Por que eu faço isso? Porque agora tem a prova paulista. Tem a prova paulista e tem também o SARESP. E todas essas provas são baseadas nesse material. E nós já tivemos a certeza disso, porque antes de ser tão... no começo, quando eles começaram a implantar esse material, estava bem desfalcado, porque tinha um livro, o livro que era até o currículo em ação, e tinha o material [digital], e os dois não conversavam, entendeu? Eram totalmente diferentes. E aí, quando você focava, tipo, eu gostava de trabalhar o livro, porque eu já estava com o livro na mão, então era melhor para ver as imagens e tudo, e passava os slides, mas eu focava no livro. Quando tinha a prova paulista, eles não conseguiam atingir a média, porque as questões eram totalmente diferentes, eram conteúdos diferentes. E aí, ficava ruim, não conseguia, tinha uma média que eles tinham que atingir. E aí, agora não, fazendo pelo slide, então você aplica na aula, pelo slide, eles conseguem conseguir a nota, entendeu? Mais fácil. E assim, os slides estão bem resumidos, tem imagem, eles estão melhorando também. Tem os vídeos que estão já anexados com link, se você quiser colocar. (Professora Júlia)

Júlia, assim como João, traz sua aderência à plataforma de materiais digitais a partir das avaliações externas padronizadas, que alteraram sua forma de lidar com os materiais nos últimos anos dado o objetivo de apoiar os estudantes a alcançarem a meta, a métrica e não a aprendizagem.

Nesse sentido, apesar de considerar que tem havido uma melhora na qualidade dos materiais, a professora fala sobre seu uso desde um lugar da resistência à “robotização” e da impossibilidade de apresentar todos os materiais propostos, mobilizando um resumo dos materiais como ponto de partida para seu planejamento das aulas de geografia:

Eu não coloco toda hora o slide direto e começo a passar e peço para ele se virar assim, porque eu também já acho que já fica muito, sabe... muito robotizado, muito, sei lá, sem qualidade. Então, eu posso colocar o slide para ver um vídeo ou alguma imagem que eu queira mostrar, mas eu costumo mais colocar na lousa o resumo do que eu estudei e tentar explicar. Da maneira que eles entendam. (Professora Júlia)

Já o professor Malcolm, que a partir da observação etnográfica foi o professor que apresentou em suas aulas o menor grau de aderência aos materiais digitais e à platformização, compartilhou uma visão do planejamento desde um da precarização do trabalho docente como uma condição da docência atual:

O planejamento é feito de maneira precária. Porque você não tem tempo. Você não tem tempo para fazer o que você precisa fazer. No meu caso, como eu não tenho tempo, as responsabilidades que tenho na minha vida. Então, como eu consigo parar, ver o que eu vou dar. Geralmente, eu seleciono, quando eu tenho a possibilidade de selecionar as salas que eu vou dar aula. Já venho programado. Por quê? Por exemplo, dou aula para o sexto ano. Por exemplo, há 10 anos. Então, eu sei, basicamente, tudo o que eu vou falar durante um ano. Entendeu? Claro que eu coloco minha intervenção ali. Mas, se você for pensar, planejar a aula com tempo, com observação, com recurso. Não existe isso. Não existe isso. Não dá tempo. Você

não consegue. Você não consegue. Então, é muito automático mesmo. Muito no automático. (Professor Malcolm)

Malcolm apresenta uns dois elementos muito interessantes nessa fala: O primeiro está na impossibilidade do planejamento de qualidade na estrutura do trabalho docente a partir das atuais condições de trabalho docente, que se junta ao segundo elemento, o desenvolvimento de um saber docente experiencial, que se torna o seu critério na seleção dos conteúdos a serem estudado por cada turma e ano dada a impossibilidade material de planejar.

O professor também traz suas considerações sobre o planejamento a partir da plataformização que intermedia o trabalho docente com o currículo:

Você vai planejar o quê? O que já está programado. No currículo em ação nós temos as disciplinas que você vai trabalhar. Eles mudam o nome, mas o conteúdo é o mesmo. Entendeu? Agora, nesses últimos tempos que deu uma alterada, que trouxe algumas novidades, não é tão novidade assim. Então, o planejamento é bom pra você ir além do que é programado. Entendeu? É esse lado que a gente não consegue fazer de uma maneira eficiente ou melhor. Por quê? Porque já está tudo programado ali. Então, se você for pensar no planejamento, se você for seguir à risca, é “Control C”, “Control V”, “Control C”, “Control V”. Basicamente é isso. Então, você sabe que vai dar aula... eu sei! Mas eu ainda tenho tempo de... Opa, deixa eu pensar de outra maneira. Porque se eu for pensar do jeito que o sistema quer, eu vou chegar lá e repetir a cartilha como se fosse um papagaio. É basicamente isso. (Professor Malcolm)

Malcolm enxerga nesse modelo de planejamento proposto, através dos materiais didáticos prontos, a impossibilidade de planejar, o que não se coloca como uma novidade para o professor. Assim, o professor vê nessa condição a necessidade de “ir além” nesse planejamento que está posto, da necessidade de não seguir à risca para não cair na condição do ser papagaio, isto é, a reprodução dos materiais sem nenhuma transformação ou intermediação desde os conhecimentos docentes.

Por fim, a professora Vitória, docente com maior tempo de ensino, apresentou sua prática a partir de um planejamento como prática cotidiana e necessária, mas que tem esbarrado em um problema de desinteresse dos estudantes:

Olha, eu sempre preparo minha aula antes. E, às vezes, eu preparo até mais, porque se faltar eu tenho alguma coisa ali para colocar, né? Sempre pecar em mais do que em menos, né? Mas o problema maior, assim, que a gente sente um pouquinho, é um pouco de desinteresse. Os alunos, porque a gente prepara, chega e tal, e às vezes não sai. Não vai sair mesmo. Então, aquilo que você preparou para uma sala, dá legal em uma, mas na outra pode ser que não fique muito bem. Uma vai ficar mais adiantada, outra mais atrasada. Mas a gente tem que preparar antes, senão não tem como, né? (Professora Vitória)

Para a professora, que tem uma aderência aos materiais digitais a partir de seus resumos para as aulas invertidas, o uso dos materiais não se coloca como um problema, uma vez que se pode editar, manipular, excluir e incluir mais elementos “confiáveis” nos slides, inclusive fazendo adaptações locais, demonstrando, novamente, a importância da mobilização

dos saberes docentes, para assim tentar promover situações de ensino e de aprendizagem mais engajadoras.

A professora também faz uma relação entre a integração das aulas em uma sequência do que “tem que ser feito em sala de aula”, pois esses conteúdos dos materiais serão necessários para os estudantes conseguirem realizar suas atividades na plataforma de tarefas.

A gente tem o currículo, a gente tem o escopo, que é o escopo sequência, que são as habilidades e os conteúdos. E nós temos o material digital. Tudo isso está dentro do que é a proposta que você tem que fazer na sala de aula. Ela é, como é que se pode dizer, não é que você tem que usar a risca, mas você tem que seguir aquele cronograma. Tem o cronograma das aulas, tem o cronograma das habilidades. Você pode, de repente, talvez, adiantar uma aula, mas uma aula que esteja integrada, porque às vezes tem várias aulas que são integradas. É uma sequência, então a gente tem que trabalhar com isso. E ainda eles têm as tarefas para fazer no material. Então, se você trabalhar a aula, porque se você não trabalhar a aula, como é que eles vão fazer as tarefas? As tarefas estão dentro desse material aí. Mas, além disso, a gente sempre complementa. (Professora Vitória)

O material está de uma forma, você pode editar, você tem essa liberdade de editar. Então, você pode incluir, excluir, incluir algumas coisas. Às vezes eu vou em sites da internet, em sites como o IBGE, alguns sites mais confiáveis, e traz mais alguma coisinha. E outra coisa que eu gosto de fazer também é jogar para a realidade deles, a realidade local deles. Então, tem que dar uma encaixadinha ali no conteúdo, na realidade local, né? Acho que tem que tentar despertar mais o interesse deles. (Professora Vitória)

Desta forma, os professores de Geografia da E.E. Grajaú apresentam diferentes visões sobre o planejamento a partir da plataformização. Entretanto, um elemento que todos os professores demonstram em suas opiniões e em suas práticas é a relação entre a aderência aos materiais digitais por sua intrínseca relação com a avaliação, por meio da Prova Paulista ou das Tarefas SP.

Nota-se também que os professores com vínculo estável e com mais tempo de docência em geografia são os que apresentam suas considerações sobre as plataformas sobre uma perspectiva da adaptação, da necessidade de alterar os materiais, de não os reproduzir por sua baixa “confiabilidade” ou para a adaptação para a realidade dos seus estudantes. Ao mesmo tempo, os professores temporários e com menos tempo de docência em geografia apresentam sua perspectiva desde um lugar de maior incidência das plataformas em suas práticas, de uma centralidade que é vista a partir sua relação estrita com as avaliações externas, bem como a percepção sobre a diminuição de sua autonomia dada sua fragilidade no exercício da docência.

Tais percepções dos professores sobre o planejamento se mostram como um elemento muito relevante em sua visão sobre a prática docente em geografia contemporânea. Outra dimensão abordada durante a entrevista sobre essa visão e prática dos professores de geografia da E.E. Grajaú foi sobre a avaliação, “Como você avalia seus estudantes?”.

Para o professor João, a prática de avaliar os estudantes tem se mostrado como um enorme desafio docente, especialmente por conta de problemas de comportamento dos estudantes:

Essa é uma questão um pouco mais complexa. Como eu te falei no começo, os estudantes hoje em dia estão com uma falta de comprometimento absurda. A gente tem vontade de que eles tenham comprometimento, mas está difícil. Dos dois lados, tanto da administração pública, como dos estudantes. Então fica complicado a gente avaliar. Não sei nem se eu consigo avaliar os alunos no geral, porque a gente tem alunos ainda bons, de uma sala com 35 alunos, a gente tira sinceramente uns 5, 6 e olha lá, que são mais comprometidos, interessados. (Professor João)

Em especial, João compartilha a sua frustração em não conseguir alcançar a aprendizagem com os estudantes a partir das situações de ensino que propõe, como a cópia de textos e discussões e exposição, como observado durante as visitas em sala de aula:

Tanto o caderno dele, o livro, a maioria não sabe o que colocou no caderno. Aí a gente fica chateado, porque eu até falo com ele, gente, a lição não é para ganhar o visto, o visto é consequência do aprendizado. A nota do caderno é consequência do que você aprendeu. Aí eu estou me acostumando a fazer isso [Perguntar sobre as compreensões dos estudantes] e não dando só o visto e a nota, estou dando o visto e também pontos. Se o aluno não conseguir explicar... porque é bem difícil, eles não sabem o que colocaram no caderno... (Professor João)

Para o professor, um elemento fundamental na explicação desses comportamentos está no uso da inteligência artificial para o desenvolvimento generalizado das atividades escolares, que oferece uma “mordomia para os estudantes”:

A tecnologia dá muito apoio, só que dá muita mordomia. Eles copiam e colam. Antigamente a gente copiava e colava do livro, hoje eles copiam e colam da internet, até pior ainda, porque ele não lê. Só vai escrevendo o que vê na resposta e já era, não sabe nem o que coloca. Aí eu perguntei para o aluno, no E.E. Grajaú mesmo, o que ela entendeu do assunto, ela... “Ah, professor, eu só fiz mesmo para ganhar o visto e os pontos, está tudo bem.” É meio desanimador ouvir isso. (Professor João)

Chama atenção a contradição explicitada pelo professor nessa reflexão: Da cópia do livro para a cópia da internet, a maior mudança é a velocidade e a diminuição no nível da aprendizagem a partir da cópia, na medida em que os estudantes nem mesmo da leitura precisam mais.

Nesse sentido, chama muito a atenção às percepções de avaliação do professor Malcolm, que entende a avaliação como tarefa não só difícil, mas injusta da forma como está proposta na Rede Estadual de SP, e injusta para o contexto de profunda desigualdade em que está a escola, apontando para a necessidade de humanização na educação:

Eu acho que a avaliação é o mais complexo... Eu acho que não deveria nem haver avaliação. [...] Como que eu avalio uma pessoa que passa fome? Como eu avalio um aluno que não tem condições materiais para fazer... De acesso, de acesso mesmo. De um computador decente. Outros tem acesso, mas não tem o acesso ao principal, que é o conhecimento, porque foi negado também. A desigualdade vem do berço. O cara que é de lá, da ponte pra lá, ele tem acesso antes de nascer. A mãe coloca música clássica para ele. Pra ele ouvir no ventre. Jessé [Souza] fala muito sobre isso. E daí

aqui é negado desde o ventre também. Porque a mãe de família tá querendo que aquela criança saia para o mundo, entendeu? Pra ir pra creche, pra ela ir trabalhar. E daí ele fica jogado, entre aspas, nas creches da vida. Então, como você avalia um aluno desse? 40 universos diferentes. 40 mundos diferentes. (Professor Malcolm)

O professor relaciona ainda sua crítica com o alto grau de desigualdade que se coloca a partir da lógica de estabelecimento das metas e métricas de avaliação da avaliação:

Não tem como você avaliar. Eu chego, eu olho com o olhar humano. Daí, se você olha com o olhar humano, você é um pateta. O que é que o sistema vai dizer pra você? “Pra mim você não alcançou a meta.” Claro que não vai alcançar a meta. Na minha opinião, é a parte mais difícil de você avaliar; eu não faço juízo de valor do meu aluno. Já estabeleço: Você está presente na escola, você já é um herói. Claro que eu olho pra um e falo, Putz, meu querido, eu quero que você seja! (Professor Malcolm)

Para o professor, as mudanças na política educacional têm tido impactos em outras formas de avaliação, como as que partem do contato entre professor e estudantes através de uma avaliação cotidiana:

Daí eu pego, faço essa avaliação também. Com ele, né? De falar assim, “Opa, você é muito bom nisso! Será que não é o seu caminho, não é isso aqui?” Faço essa avaliação. Antigamente eu tinha mais tempo de fazer essa avaliação individualizada. Chegava no aluno, olha, você é ótima na comunicação. Por que não fazer jornalismo? Você é ótima no cuidado. Será que a saúde não é a sua área de atuação? Mesmo o ser professor. Então, eu fazia muito isso. Mas hoje está muito mais difícil você fazer prognóstico, né? Porque você não tem mais tempo pra fazer. Você não tem mais tempo. (Professor Malcolm)

A partir da fala de Malcolm, se pode recuperar a centralidade da Avaliação externa na escola, e mais do que isso, o professor traz elementos do que se perde com uma padronização, com uma prática pedagógica a partir das tecnologias e não com seu apoio.

E é nesse sentido que a professora Júlia, em sua consideração sobre a plataformização e avaliação, compartilha o avanço da substituição da competência dos professores em definirem os elementos que compõe as notas de seus estudantes para a metas definidas pelas plataformas:

Tarefas é a que nós temos e é a que é cobrada. Eles têm que atingir uma meta 100%. Essas plataformas, elas são... Bom, tem nota, né? Antes não tinha, mas agora tem a nota também. Quando eles acertam as questões, tem a nota. Ainda não foi migrada para a Sala do Futuro, mas pelo que, conversando entre nós professores, acredito que também essa nota dessas plataformas vai ser migrada para a Sala do Futuro, entendeu? Porque a nota da prova paulista já está. Antes não tinha. Então, eu preparava a minha avaliação como eu achava que deveria. Agora não. Eles têm essa prova paulista. E essa prova paulista, a nota vai direto para lá. E ela tem o peso de 30% da média deles. Então, assim, eu não dou prova. (Professora Júlia)

Através dessas primeiras perguntas, objetivou-se uma primeira percepção sobre como os professores que participaram da etnografia pensam e relatam suas relações com a mobilização dos saberes, e já à partir dessas perguntas disparadoras muitos elementos sobre os impactos da plataformização foram mobilizados, reafirmando que a plataformização

enquanto política educacional não se mostra apenas enquanto o uso de recursos didáticos digitais para facilitar o acesso aos materiais e a organização do trabalho docente, mas sim enquanto lógica que tem alterado diferentes dimensões do trabalho docente em geografia e nas diferentes disciplinas.

Nesse sentido, antes de chegar na seção do roteiro de entrevista sobre as percepções específicas sobre a plataformização, questionei os interlocutores a partir de provocações como: “Qual é a importância de ensinar geografia neste momento histórico?”, “Você se considera um intelectual?”

Para a professora Vitória, a o aprender a geografia na escola está diretamente relacionado a uma série de demandas de saberes úteis à vida contemporânea e da compreensão do cotidiano:

Nossa, eu acho primordial. Nossa, é fundamental. Geografia, ela está em tudo, gente. Eu falo para eles, você usa o GPS, como é que você usa o GPS? Como é que eu uso o Waze? De onde vem as informações? Como é que eu sei onde estou? Como é que eu sei para onde eu vou? Então, isso aí na geografia. Quando eu vou para a geografia física, como é que eu sei? Como é que foram constituídas as rochas? Como é que aconteceu? Como é que se formam as cadeias de montanhas? Como é que se forma um terremoto? Como é que se forma, sei lá, um vulcão, erupção, vulcanismo? Então, eu penso assim, a geografia, ela é uma ciência que está nas humanas, mas para mim ela é uma ciência exata. Ela é mais exata que humanas. Quando ela vai trabalhar a geografia humana, aí sim, ela entra na questão de humanas. Você vai trabalhar a demografia, você vai trabalhar outros tipos. Aí quando você vai para a geografia econômica, você vai trabalhar PIB, você vai trabalhar economia. Então, ela está presente em tudo. (Professora Vitória)

Já os professores João e Malcolm compartilham visões semelhantes sobre a importância do Ensino de Geografia na atualidade, relacionando as discussões em geografia à cidadania, à crítica, a um descobrimento e análise do mundo para a cidadania e ou transformação do espaço.

Em especial, João considera que:

É importante eles saberem a questão social, o direito que eles têm, os deveres, e como eles conseguirem isso, só que com essa redução de aulas ainda, eu acho que é proposital, nada é desproposital, que são justamente as disciplinas que abordam a questão social, política, econômica, além da geografia física, como eu te falei, é importante a gente saber a questão física da Terra e trabalhar o social dentro do físico.

Essa é a importância que eu vejo para eles, conhecerem o mundo e o social geográfico, o social dentro do físico, dentro da geografia física. Mas de agora para frente, vai ser mais desafiador, porque você teve uma redução de aulas, inclusive na escola que eu estou lá de tarde, o professor de História foi responder lá na diretoria do ensino, fazer uns questionamentos, teve uma reunião lá, a coordenadora de alguma coisa lá da Secretaria de Educação foi questionar o porquê o desempenho de História no sexto ano caiu em relação ao ano passado. Poxa, História diminuiu de quatro para duas aulas, como é que a gente vai trabalhar, por exemplo, o que a gente trabalha de quatro aulas, fazer em duas aulas?

Não dá, lógico que o rendimento tende a cair. Ninguém é máquina, nem os alunos nem os professores são máquinas. Então, vai ser desafiador, a pergunta que você fez foi o ensino geográfico, já estou abrangendo para o ensino de humanas, que está

desafiador e vai ser cada vez mais, porque o desespero nosso é eles reduzirem mais ainda as aulas de humanas no próximo ano. (Professor João)

João apresenta uma interpretação do sentido da geografia a partir desse conhecimento sobre questões sociais, políticas e econômicas integradas a dimensão física, e junto com sua consideração sobre a importância do ensino de seu objeto de trabalho, fala também de como a política educacional tem minado um ensino das disciplinas de ciências humanas na medida em que aumenta a cobrança pelas métricas a serem alcançadas pelo ensino de outras disciplinas.

Já Malcolm aprofunda a visão da Geografia enquanto saber essencial na educação básica e como saber crítico:

A importância da geografia é como você saber ler e escrever. Pra geografia ter mais peso ainda. Que é ler o mundo. Ler o espaço. Se você não souber fazer essa leitura, você é um analfabeto. Se você é um analfabeto, você está na mão de alguém. Se você está na mão de alguém, você não tem autonomia nenhuma, entendeu? Então, a geografia, ela pretende abrir o teu olho, mas além de abrir os teus olhos, fazer essa provocação de transformar. Porque também, se você não transforma, você não fez geografia. A geografia está diretamente ligada à transformação. Você não pode ter contato... Aliás, você pode até ter contato, mas se você não tem o real contato com a geografia, é porque você não transformou. É isso. Uma pessoa que aprende geografia, ela é contestadora, ela é transformadora. Ela vai propor transformação no espaço geográfico. Ela não vai querer deixá-la ali como está. Não, ela vai querer mudar para melhor. Para melhor. Mas ela não vai se acomodar. Então, eu acho o ensino de geografia um dos ensinamentos mais revolucionários. Porque se a pessoa se apropria da geografia para fazer, fazer é revolucionar. É isso. A importância... E nós precisamos de revolucionários.

A geografia deveria ser arroz e feijão da escola. Sem geografia não existe. Não existe nunca. Para tudo, você precisa de geografia. Jesus era um geógrafo. Se eu for pensar aqui, ele falava assim, olha, espalha a minha mensagem para todo mundo. Faça uma revolução, mata a fome do povo. Distribua. Porque a riqueza não é porcaria nenhuma. (Professor Malcolm)

Malcolm faz uma fala provocadora e profunda, que não só enxerga um alto valor nos saberes geográficos ensinados, como afirma o compromisso da disciplina com a transformação, do espaço, social e até mesmo da religião, que é um assunto muito importante para o professor, que utiliza o seu contexto, que também é o contexto dos outros estudantes, a fé, como elemento para apoiar nas discussões da geografia e do mundo à partir do questionamento profundo e fundamentado em uma visão da religião de forma ampla e crítica à mercantilização.

É nesse sentido que Malcolm também se afirma, se compreende e se elabora, com todas as palavras, seu trabalho enquanto professor de geografia, como um intelectual:

Sim. Tô pensando o tempo todo. Tô propondo o tempo todo. Tô transformando o tempo todo. Tô mudando. Tô pintando. Tô fazendo alguma coisa. Então, sou intelectual. Sou intelectual. Não da maneira padrão. Você não vai ver um professor da periferia que nasceu na desgraça chamada Grajaú falar como o cara do Morumbi. Porque a intelectualidade vai dizer que quem tem valor de fala é o cara do Morumbi. É o cara do Alto de Pinheiros, que fala bonito. Que fala a realidade dele. Claro, sempre foi bonito. Aqui eu ouvia o Racionais, o maior intelectual de referência pra mim, era quem eu rejeitava. Que era o senhor Mano Brown, por exemplo. Que vai falar caralho. Que vai falar palavras pesadas. Que não é palavrão. É realidade. Realidade daquilo que ele vive. Ai a pessoa lá do Morumbi não... Mas choca com a palavra. Claro que choca. Palavra é pra chocar mesmo. Palavra é pra chocar. Amor choca. O amor choca. Você fala amor. Pra quem não teve amor, meu querido, isso é uma ofensa gigantesca. (Professor Malcolm)

Malcolm, ao mesmo tempo que reconhece sua intelectualidade na proposição da compreensão crítica da realidade, também contextualiza essa intelectualidade, vê nela um reflexo de um marcador social e geográfico do território, de um conhecimento intelectual que parte da periferia para com a periferia, de um pensar a geografia que parte de sua própria geografia.

João também se enxerga, mesmo com reticências, dentro da ideia da intelectualidade docente: “Olha, cara, a gente tenta ser o máximo possível. De certa forma, sim, é intelectual. E a gente tenta passar o intelecto com esse método, então, com certeza, sim.” (João, Pos. 103)

Já as professoras Júlia e Vitória não se veem dentro da ideia da docência como intelectualidade:

Eu não me considero, tanto é que eu tava comentando com a minha outra professora, amiga minha de geografia, na escola que eu estava. Que assim, eu tô tão decepcionada às vezes com a sala de aula. Eu me considero uma pessoa digamos, não vou dizer inteligente, mas esforçada. Eu gosto de estudar, eu sempre gostei. Sempre, sempre, sempre. Eu procuro sempre me atualizar com assuntos, e geografia é algo que eu amo e que me interessa mesmo, eu gosto mesmo. Eu saio pegando livros didáticos de todo lugar que eu vejo geografia. Vou pegando e vou lendo. E assim, mas eu tô me sentindo tão assim, as vezes eu me pergunto: será que eu tô falhando? Sabe, eu me pergunto, onde eu tô errando? Será que realmente eu sou uma professora? Eles não se interessam. Imagina se eu procurasse fazer isso? Se eu mandasse eles procurarem tipo, agora que eu tô falando de biomas. Procurem saber sobre Aziz Ab'Saber procurem saber sobre Milton. Procurem saber sobre outras pessoas. Custa mal saber. Eles vão copiar e não vão nem querer saber. Então assim, pelo menos na escola básica, ser muito intelectual não vai ajudar. (Professora Júlia)

Júlia traz sua percepção de não ser intelectual em dois sentidos, primeiro por não estar tendo êxito em engajar e gerar compreensão nos estudantes a partir das situações de ensino que propõe, mas também a percepção de que o ensino da geografia a partir da obra dos autores vistos com intelectuais também não é o que é preciso para chegar às compreensões, aprendizagens e engajamento necessário para seus estudantes.

Já Vitória tem sua visão de intelectual diretamente ligada uma ideia de uma pessoa que sabe tudo, da qual a professora não se identifica, uma vez que entende que sua prática está sempre em mudança e sendo incrementada sempre que possível a partir das trocas com outros

professores e com os estudantes, vê assim a intelectualidade como um certo horizonte e não como realidade de sua prática:

Ah, eu acho, a gente não pode pensar assim, né? Seria, como é que fala aquela palavrinha? Não sei se você acha o máximo, eu acho o máximo. Eu acho que eu faço, tento fazer o que eu tenho que fazer da melhor forma possível, né? Mas a gente nunca é, né? A gente tá sempre aprendendo e a gente aprende muito com a gente, com eles e com os outros. A gente aprende com os colegas, né? De trabalho, com os alunos. [...] Mais assim intelectual... A gente tenta, né? A gente tem que... Mas, de ser, né? Eu acho que ninguém é. Ninguém é. Tem que estar sempre em busca né? Porque... Tem sempre algo pra aprender, né? Você fala assim, putz, olha... Caramba, não pensei nisso. Às vezes, o aluno pensa em alguma coisa que você não pensou. Você fala, nossa, eu não pensei nisso! Parabéns! Porque ele também te ajuda. (Professora Vitória)

Partindo dessas considerações iniciais sobre as trajetórias docentes, os saberes docentes, suas práticas de planejamento e avaliação, bem como sua percepção sobre a importância do ensino de geografia e sobre sua prática pedagógica e a intelectualidade, o terceiro bloco de perguntas contou com cerca de 15 perguntas, que foram categorizadas e apoiam com uma série de evidências sobre a narrativa da percepção dos docentes de geografia da E.E. Grajaú especificamente sobre a plataformização.

Uma primeira dimensão que se revela a partir das entrevistas é a do uso das plataformas em geografia. Como constatado durante a observação, para docência em geografia, as plataformas pedagógicas utilizadas são os materiais digitais, tarefas SP e a prova paulista. Mas também incide sobre o uso dos professores, a “sala do futuro” para registros das aulas e da presença, acesso do currículo em ação (materiais digitais) e submissão das notas. Também incide como plataformas de gestão do trabalho docente a EFAP e a “Apoio Presencial”.

Sobre o uso dos materiais digitais, o professor João, em sua prática docente, é o professor que mais utiliza diretamente como material didático em sala de aula, mas que faz um uso crítico, sendo o professor que apontou a maior quantidade de erros teóricos e cartográficos desde seus conhecimentos disciplinares em geografia. Em sua entrevista, o professor reforça essa ideia:

Aqui na geografia tem só aqueles slides, você até viu aquele monte de erro grotesco lá, não sei quem é que faz os slides. A gente tem que ficar corrigindo com os alunos. Tem também a questão da ciência, porque eles implementam tanta plataforma, que os alunos ficam perdidos, os professores ficam perdidos, e a geografia ainda se salva porque só tem as atividades. [...] Como você viu lá, por exemplo, de domínios morfoclimáticos, eles colocaram biomas como se fossem domínios. O ano passado eu peguei um conteúdo que eles inverteram, falaram que a aurora boreal era no sul, que era o sul boreal e o norte austral. Inverteram os hemisférios, chegaram a falar que no conteúdo da plataforma digital, que é programado, que é feito pela Secretaria de Educação, a gente tem que priorizar isso. Eles chegaram a colocar no conteúdo do nono ano que o Mar de Aral foi o maior lago de água doce do mundo, o mar que é uma característica salgada. E há uns erros grotescos, que eu não sei quem é que planeja essas aulas e quem é que corrige também, porque para

ser um produto didático, um aparelho didático, você tem que ter o formulador, tem que ter o corretor, tem que ter um conjunto de pessoas trabalhando para corrigir esses erros. (Professor João)

A professora Júlia, assim como compartilhou em relação à seleção dos conteúdos que vai ensinar, apresenta seu uso dos materiais digitais a partir de um uso como material base para o resumo e a preparação de seus materiais:

Eu não coloco toda hora o slide direto e começo a passar e peço para ele se virar assim, porque eu também já acho que já fica muito, sabe... muito robotizado, muito, sei lá, sem qualidade. Então, eu posso colocar o slide para ver um vídeo ou alguma imagem que eu queira mostrar, mas eu costumo mais colocar na lousa o resumo do que eu estudei e tentar explicar. Da maneira que eles entendam. (Professora Júlia)

Já Malcolm, assume uma forte posição de não usar os materiais digitais para suas aulas, sendo sua maior aproximação/aderência às plataformas o contato com apostila, currículo em ação, material do feito a partir do resumo dos materiais digitais e as tarefas:

Estou usando o Currículo de Ação Físico. Físico. Daí, na hora que me obriga a fazer o da tarefa, para responder as perguntas, vai lá, meu filho, passa, liga o computador, porque a gente precisa ter a sabedoria do computador também. Então, vai lá, liga. (Professor Malcolm).

Assim, João, Júlia e Malcolm apresentam em seus relatos suas práticas e suas críticas ao uso dos materiais digitais. Já a professora Vitória, que em sua prática não traz os materiais digitais de forma explícita, mas sim como elemento para uma leitura prévia, um conteúdo de apoio, apresenta o maior grau de aderência aos materiais digitais no discurso, a partir de uma visão sobre como seu uso se coloca como editável, flexível, como um bom material de apoio e ponto de partida:

É um bom material. Mas como a gente tem a liberdade de editar, ok. Você melhora, eu acho que você tem que melhorar. Aquilo que às vezes pode ser que você... Às vezes pode acontecer de vir alguns erros. Você vai lá, retifica, você pode resumir, você pode fazer uma síntese. Então, você tem uma liberdade. Colocar mais ilustrações. Então, assim, como ele é editável, eu acho que é viável. Não é uma coisa imposta, você tem que usar ele assim como ele está. Não, você vai usar, você precisa usar aquele material. O conteúdo tem que ser passado, mas você pode editar. (Professora Vitória)

Dessa forma, Vitória reconhece os erros, mas não vê os slides como elemento compulsório que implica em uma perda de sua autonomia docente. Essa também é a posição da professora sobre a plataforma de tarefas:

Eu uso porque é importante, até porque é uma forma deles responderem o que eles viram em aula, o que eles estudaram, é uma forma de auxílio também para eles para a prova paulista. Então, eu vejo que tem a sua importância. (Professora Vitória)

Já Malcolm faz um apontamento sobre sua visão sobre o uso das tarefas a partir de uma visão sobre sua compulsoriedade, bem como os tempos que são necessários para sua realização e conseguir chegar às métricas definidas:

Você liga, você não precisa ser um alienado tecnologicamente, mas você colocar 40 mil tarefas para fazer, hoje você não dá aula, você tem que fazer tarefa? Como que o professor entra na sala de aula e não tem autonomia? Agora o secretário bateu na mesa e falou, eu te dou autonomia para você fazer, mas se você não der conta, então vamos descontar do seu salário? Como assim? Cadê a autonomia? Isso é autonomia ou ditadura? E qual a finalidade dessa plataforma? (Professor Malcolm)

Malcolm coloca uma série de questionamentos fundamentais sobre o uso das plataformas, que revela uma dimensão da aderência que não é explicada pela crença ou pela mobilização de saberes docentes, mas sim pela imposição e a naturalização de uso a partir de um sistema de métricas, cobranças e punições.

Um primeiro elemento que apoia a sustentar essa percepção está nas respostas dos professores à pergunta: “Você acredita que os estudantes aprendem mais geografia pelas plataformas?”

Para a professora Vitória, o uso de plataformas é visto desde uma dimensão individual e não provoca mudanças no nível de aprendizagem dos estudantes, uma vez que a aprendizagem seria resultado do esforço individual do estudante:

A questão de aprender mais ou menos é a questão do aluno. Plataforma ou não, isso aí não vai mudar, né? Isso depende muito do interesse do aluno. Porque o material digital são várias aulas. E as aulas você tem que ser rapidinho, né? Fazer síntese, trabalhar aquele conteúdo e você não tem muito tempo. Uma aula de 50 minutos, até que você consegue organizar a sala, né? Você tem aquela gestão do tempo de sala de aula. Às vezes você não consegue, por exemplo, uma aula em uma aula só. Aquela aula acaba passando para uma outra aula. Então, nesse sentido, e aí mais de um pouquinho, né? Os alunos às vezes não têm muito interesse. Mas eu acho que não prejudica, não. É a mesma coisa. É só você, no seu planejamento, ir montando aquele conteúdo junto com o material e vamos embora. (Professora Vitória)

Assim, a professora apresenta uma visão que é a partir dessa individualidade que acontece a aprendizagem, mas também traz sua visão sobre a necessidade de adaptação dos materiais digitais no dia a dia da sala de aula, o que foi possível observá-la fazendo, bem como realizando atividades em que procurou engajar seus estudantes a partir de convite para participação em trabalhos em grupo.

Com uma visão diferente de Vitória, o professor João apresenta uma reflexão a partir desse tema que desvela uma das grandes questões da plataforma: o dilema aprofundado entre plataformas, Inteligência artificial e tempo de telas a partir da Política de Plataformização da educação:

A gente faz a chamada, registra o conteúdo no sistema e o sistema gera as perguntas. Mas é só três ou quatro perguntinhas e eles podem fazer a extraclasse. Mas em relação ao conjunto como um todo, eu não sei se esse aprendizado existe, porque a falta de comprometimento e também o bom senso dos próprios estudantes, que está tudo facilitado para eles.

Como eu te falei, a menina falou para mim que a gente faz só para ganhar nota e já era. O que eles fazem? Cansei de ver isso. Eles copiam a pergunta da plataforma, jogam na inteligência artificial, só vê a resposta e marca. Eles nem tem a curiosidade de ler para ver por que a questão está certa, por que a questão está errada. Eu não sei se é um ganho. (Professor João)

Como evidência dessa desconexão entre as situações de ensino propostas desde a plataformização no ensino de geografia, o professor João complementa:

Cheguei a aplicar provas, que assim, o mesmo conteúdo da prova paulista de geografia, era o mesmo meu na sala de aula. E eu ainda faço a questão mais fácil. Alguns alunos chegam a tirar 10 na prova paulista, 10 em geografia. Aí chega na minha prova, que são questões mais simples, teve aluno que tira 0, tira 1, aí eu pergunto até que ponto esse conhecimento está chegando na cabeça dos meninos. Eu não o vejo como benéfico não, não dessa forma. (Professor João)

Em uma direção semelhante a de João, a professora Júlia avalia que:

Nunca, nunca, nunca mesmo. Então eles vêem o número ali perfeito. As plataformas 100%, que assim é tudo no mundo da fantasia, mas não é. Quando você está na sala de aula realmente, você vê a defasagem dos alunos. Eles não estão conseguindo interpretar um texto, eles não conseguem entender o que você fala. Isso que eu falei no começo pra você, são alunos que vieram dessa fase da pandemia. Então alunos, quando eles estavam na quinta, na sexta, talvez na sétima, onde eles iam pegar aquela base pra saber o que é, pelo menos na aula de geografia, né, pra saber o que se trata de geografia, eles não tiveram. (Professor João)

Dessa forma, João e Júlia apresentam um panorama que mostra que o uso das plataformas não só não é realizado a partir de uma escolha do docente, ou no entendimento de suas potencialidades e benefícios para a aprendizagem, como na visão dos professores tem gerado uma série de consequências na aprendizagem dos estudantes a partir do tipo de situações de aprendizagem que são propostas e implementadas, mesmo com as diferentes formas de resistência à plataformização observadas durante a etnografia.

Tais respostas vão de encontro a uma série de outras falas dos professores João, Malcolm, Júlia e Vitória, que podem apoiar no entendimento dos objetivos percebidos, explícita e implicitamente, pelos professores em suas práticas docentes, bem como seus impactos no ensino de geografia, na educação e nas condições de trabalho docente.

Um elemento muito recorrente, presente já nas falas anteriores de Júlia e João, é como as plataformas se mostram como uma imposição à suas práticas docentes, isso é, enrijecem sua mobilização de seus saberes docentes ao imporem uma relação de subordinação com a avaliação padronizada, externa e de larga escala, também feita pelas plataformas, que revela um grande objetivo dessa organização da escola: a produção das métricas.

Assim, as escolas e as práticas docentes organizadas a partir da aderência às plataformas, como slides e tarefas, mas com maior intensidade nas plataformas de conteúdos específicos, vão revelando um cenário que é uma amálgama da pedagogia tradicional e

pedagogia neotecnista, que se conforma como uma verdadeira “Pedagogia da Produção de Métricas”, que é muito bem definida por uma fala de Malcolm, ao discorrer sobre os objetivos que vê na política:

Como você responde uma pergunta dessa? Uma coisa que vem pensada de cima para baixo, que não considera cultura, que não respeita absolutamente nada. É querer transformar tudo em uma ferramenta, em uma mercadoria!? É mecânico... mecânico. [...] Então, eu vejo que tentaram deixar a educação técnica. E ao deixar a educação técnica, você perdeu a humanidade. Você não faz educação sem humanidade. (Professor Malcolm)”

Para o professor, o objetivo das plataformas está relacionado com essa “tecnização” da educação, um movimento comum e recorrente em matrizes de pensamento pedagógico neotecnista, isso é, de propor a eficiência na educação a partir de instrumentos técnicos e tecnológicos, e que chega de forma difusa e opaca enquanto política no chão da escola. Para Malcolm, há uma perda significativa com a imposição das plataformas, que é propriamente uma perda de humanidade a partir da centralidade das tecnologias em detrimento da dimensão humana da educação. Assim, o professor afirma:

E daí você nunca entende qual é o método. Porque eu estou na minha escola. Manda os meninos lerem. Mas não é para eles aprenderem alguma coisa... A gente faz o discurso pedagógico. O discurso pedagógico é um. O discurso da plataforma é outro. A plataforma quer números. Então, a minha escola não alcançou a meta - meus 10 mil alunos não leram os 30 minutos - Se ele só ouviu, se ele gosta de aprender ouvindo o livro, por exemplo, a plataforma agora já não computa mais. (Professor Malcolm)

Para o professor Malcolm, a plataformização se distância da prática docente humanizada na medida em que está arquitetada na centralidade dos números, nas metas, na padronização e não na proposição e avaliação formativa das aprendizagens. Percepção essa que é corroborada por Júlia ao falar sobre sua visão do controle exercido pela plataforma tarefas:

E aí, para eu controlar isso, tem um farol. Tem um farol, depois eu vou te mostrar se você não chegou a ver ainda. E aí é um relatório. Aí nesse farol tem o nome de todos os alunos. Ele fica verde, ele fica vermelho, ele fica amarelo. Então, se o aluno conseguiu atingir todas... nem tanto acertar, sabe? Por enquanto, só é fazer. Se ele clicar lá e desligar, mas ele clicou e concluiu, vai estar a entender que ele salvou. Mas se ele fizer todas as questões, fica verde. Então, a minha visão é que ele... Tá ok na plataforma. É o objetivo que o governo quer. Que ele conclua que ele... como um jogo, que ele chega lá na final. Se ele não fizer, fica vermelho. E se ele estiver no meio, é amarelo. O que o governo cobra? Na nossa evolução, como professor. Na nossa qualidade de como você vai dar aula. Que é o que você ouviu lá. Tudo através dessas plataformas. Você tem que estar verde. Independente do seu aluno aprender ou não. Nós, professores, achamos isso erradíssimo. (Professora Júlia)

A fala de Júlia materializa o cerne do que estou chamando de Pedagogia da Produção de Métricas, isto é, não só que a aprendizagem possa ser traduzida em números como apoio para a avaliação diagnóstica, para apoiar na compreensão global das aprendizagens e

compreensões sobre os conteúdos e conhecimentos, mas sim como meta para a produção de métricas que “atestam” essas aprendizagens sob risco de punições, e que como ressalta Júlia, João e Malcom, não apoiam nessas aprendizagens, pois a centralidade das atividades e do trabalho docente está em: “Você tem que estar verde. Independente do seu aluno aprender ou não.” (Professora Julia)

Fato esse percebido e descrito também pelo professor João ao perceber um dos objetivos da plataformização:

Eu vou dizer uma palavra, maquiamento da educação, maquiamento do desenvolvimento estudantil, eu não vejo como benéfico, não. Mas a maioria dos alunos, é que eles não têm o senso crítico do agente, eles não pensam ainda e talvez não vão conseguir pensar por causa da redução de aula de humanas e o excesso de plataformas que eles precisam fazer, inclusive, tem até mesmo a cobrança, né? Se o professor ficar em sala de aula trabalhando, professor de matemática português mais específico, ficar trabalhando lá as cinco aulas deles por semana na lousa, por mais que ele esteja fazendo tudo bonitinho, vem a cobrança falando que o aluno ou a aluna precisa fazer a plataforma para estar verdinho, para a sociedade ver verdinho. (Professor João)

Essa arquitetura da Plataformização, que se efetiva na prática como uma pedagogia da produção de métricas, remete novamente a um elemento encontrado durante a observação etnográfica: a centralidade da avaliação padronizada e suas metas como horizonte e finalidade das aulas e do processo educacional.

Nesse sentido, a fala da professora Vitória sobre a centralidade das avaliações em sua prática pedagógica é didática:

Você deve usar [as plataformas]. Não é que é imposto, você tem que usar, você tem que usar. Mas você deve usar, né? Eu acho que você tem que usar. Porque senão você acaba prejudicando o seu aluno na prova. Então assim, uma coisa atrelada à outra. Então, o material está lá para você usar. Você pode não usar o material? Você pode até não usar o material, mas você vai ter que usar o conteúdo do material de outra forma, talvez. Essa sua outra forma, vai ajudar ele na prova depois? Tem que pensar nisso. (Professora Vitória)

A resposta da professora, que responde sua indagação inicial, demonstra como a adesão às plataformas está relacionada com a finalidade das aulas de geografia no ajudar na prova paulista, e podemos inferir que nas outras avaliações padronizadas também, de modo que o que sai do roteirizado pelos materiais digitais e tarefas, precisa estar alinhado com esse horizonte. É nesse sentido que Malcolm apresenta sua provocação sobre a avaliação padronizada:

Agora SAEB, Saresp. para que serve a prova do Saresp? Para bonificar a escola? Bonificar quem foi bom? Para o índice de rendimento da escola? Qual é o critério? Nunca a gente sabe. Nunca você sabe o que é. Como você alcançou a meta? Aí eles inventam qualquer coisa lá, daí no outro ano muda de novo. Porque o aluno sabe que é para bonificar o professor. Ele vai fazer essa prova com consciência? Não vai fazer. Faz lá, junta. Entendeu? Não faz sentido. Então, também, na minha vida, não muda nada isso aí.

Se fosse uma devolutiva de opa, seu aluno está ruim, assim. Rendimento, rendimento. Se fosse uma prova diagnóstica para você saber realmente usar esse problema de cada unidade escolar e trabalhar em cima, mas aí eu já dei a resposta anterior. você quer rendimento? Você quer rendimento, meu filho? Faça projetos que dialoguem com a realidade! (Professor Malcolm)

O professor chama atenção para o caráter de organização pela meta, e da meta do trabalho docente também estar fixada na plataformização como meio para chegar à bonificação docente em um contexto de salários precários.

Complementarmente às falas sobre a avaliação como centralidade, os professores trazem como outro elemento que pode ser entendido como objetivo da Política de Plataformização, e estando diretamente relacionada à arquitetura das plataformas, o caráter propagandístico que as métricas capturadas pelas plataformas são capazes de gerar.

Nesse sentido, o professor João apresenta sua hipótese sobre o objetivo na intensificação e organização da escola em torno das plataformas:

O maquiamento dos dados e a manipulação política. São dois fatores que, a meu ver, é o que acontece. [...] Eu acho que, nesse caso, no Estado de São Paulo, para mim é proposital. Seja economicamente, politicamente, em relação à influência de votos. Querer comprar a sociedade com um bem-sucedido projeto educacional, entre aspas, falando aqui, abrindo entre aspas. Eu estou até fazendo o gesto aqui das aspas. (Professor João)

João apresenta sua visão desse objetivo desde a pouca eficácia que tem observado com o uso das plataformas e a continuidade da política de forma tão intensa. Júlia, ainda partindo dessa dimensão, chama atenção para outro elemento da propaganda e dessa manipulação de dados a partir das plataformas e da sobreposição com outras políticas educacionais, como a concentração de estudantes para o fechamento de salas que ocorre no estado desde a “reorganização escolar de 2015”:

Começando pela presença. Nós não podemos dar falta para o aluno. Como que o professor não pode dar falta para o aluno? Não está na sala? Se o aluno pisou o pé na escola, mas está “cabulando”, fazendo o que ele quiser fazer, eu tenho que colocar a presença. Eu não posso colocar falta para ele. Porque se eu colocar falta para os alunos, vai dar como aluno... tem um nome que eles falam, eu acho que é defasagem mesmo de aluno. Vai fechar a sala. Entendeu? A escola, ela tem que ter uma quantidade de alunos para ela poder ficar com todas as salas abertas. E também para mostrar que está indo, está bonito. Então, praticamente, com todas as palavras, acontece isso. Toda escola maquia o diário. Por quê? Para que continue com as salas abertas e para que a escola esteja, digamos, com o número ideal de alunos. A escola é perfeita. Todo mundo quer ir para lá. É uma escola linda. Mas não é real. Se você vir à noite, você vai ver que a maioria das salas estão vazias, os alunos não querem nada com nada. Mas, enfim, é o que mostra no governo. Isso em relação à presença. E também tem o seguinte, se você, o aluno, depois que o governo fez esse negócio de pé de meia para os alunos, se eles tiverem uma falta, eles não ganham. Então, assim, e quando eles não ganham, eles vêm revoltados. Então acredito também que a escola, para evitar esse tipo de coisa, já dá presença para os alunos. Por mais que a gente dê falta, a direção coloca a presença. (Professora Júlia)

A realidade que Júlia nos revela se mostra como um elemento central para pensar as métricas produzidas pelas plataformas. É verdade que a prática de maquiar as presenças e dos diários é uma prática enraizada na Rede Estadual de São Paulo desde um período anterior à plataformização, mas com o microgerenciamento da presença pelas plataformas, o maquiar as presenças não é mais uma estratégia dos professores para apoiar estudantes com problemas de presença e risco de reprovação considerando seus contextos - o que já era problema - e sim se torna estratégia de gestão escolar incentivada pela gestão para a manutenção das salas de aula, da manutenção da verba da escola, da manutenção do índice da escola calculado pela Plataforma “Escola Total” e pela qual os gestores da escola são diretamente responsabilizados, o que é mais problemática ainda, na medida que institucionaliza e não lida com o problema real.

Um terceiro elemento que aparece com frequência nas entrevistas como objetivo é a relação entre a plataformização e a entrada das empresas privadas na educação pública, de um paulatino processo de privatização a partir desses elementos tecnológicos comprados e contratados pelo Estado. Nesse sentido, João compartilha sua desconfiança ao falar dos objetivos da plataformização para si:

E aí a gente pode abordar a questão das contratações, dos contratos com essas plataformas, que não são poucos. Com os contratos dos fornecedores dos equipamentos também, que é de se suspeitar. A gente conhece o Brasil. Seja política de esquerda ou política de direita. (Professor João)

Lógica essa que Júlia compartilha ao falar dos objetivos das cobranças em torno do uso das plataformas:

Querendo ou não, essa plataforma é uma forma de ganhar dinheiro. Porque você sabe que toda plataforma que você acessa, a pessoa que é responsável ali vai ganhar um lucro. Por isso temos YouTube. Não é? Essas plataformas do governo são da mesma forma. Tem alguém que gerencia essas plataformas. (Professora Júlia)

Já Malcolm apresenta a crítica ao uso do dinheiro público para a contratação e desenvolvimento das plataformas por entes privados desde uma proposição que denuncia um problema nas prioridades do investimento público e sua relação com a educação para a aprendizagem e para a humanização:

Pra que finalidade foi isso? Gastar milhões, porque nós gastamos bilhões. Se nós gastássemos bilhões em projetos que respeitassem a escola, será que esse aluno não daria certo? Será que a educação não estaria em outros patamares, se você for pensar em números? Como que o Estado - olha a coisa básica - como o Estado, que tem uma escola estadual, que tem um público estadual na mão, não leva esse aluno para as instituições do próprio Estado? Você vê o parque Jaraguá, aquilo lá é da União e Estado, não é isso? E daí o que acontece? Cadê as discussões pra ir pra lá? Cadê o ônibus? Essa plataforma, quantos milhões foi gasto? Será que esses milhões de uma plataforma não daria conta de disponibilizar transporte para levar esses alunos para o Jaraguá, que é uma aula riquíssima, inesquecível? Aula de história, biologia,

sociologia, antropologia? Um mundo ali? Daí você vem me dizer que plataforma... Ah, por favor, é um retrocesso. (Professor Malcolm)

Por fim, um último uma última observação levantada pelos professores, em especial por uma fala do professor João, a partir da política de plataformização, associadas a outras políticas educacionais, está na diminuição da incidência de conhecimentos críticos a partir da geografia e das outras ciências humanas:

[...] Como eu já falei, eles aumentaram a carga horária de matemática e português, não que não são importantes, mas tiraram aulas de outras áreas, quais áreas? História, geografia, filosofia e sociologia. Para aumentar as plataformas e assim o professor de português e matemática ter mais tempo de fazer plataforma. Mas aí eu te pergunto, por que escolheram logo história e geografia para reduzir as aulas? Quais são as disciplinas que abordam mais a questão política, social e econômica? E o senso crítico, né? Assim, eu acho que não é proposital, acho, não tenho certeza. Então sim, por mais que a geografia não tem tanta plataforma, mas ele diminuiu as aulas de geografia, ele e o Estado, diminuiu as aulas de geografia para aumentar as aulas que se trabalham com a plataforma. (Professor João)

A fala de João se coloca como uma análise recorrente entre os professores e pesquisadores da educação, mas em especial, ela me chamou atenção para outra fala, a da professora Júlia sobre as falas de seus estudantes sobre a plataformização:

A maioria está aqui, mas pelo diploma... Se você perguntar pra eles... “E aí, quais os seus planos para o futuro? O que vocês pensam?” “Ah, professora, eu quero ser jogador de futebol. Ou então e u quero ser... Trabalhar no iFood. que dá dinheiro.” E tem alguns ainda que são mais ousados. “Eu vou ser dona de biqueira”. Então, olha o que eles veem. Eles visam algo fácil, dar lucro e que não precise de estudo. Tudo que tem que ter uma barreira, eles não querem pular essa barreira. Entendeu? E aí fica difícil. Eles não estão aprendendo. Eles não gostam da plataforma. Quando tem plataforma, eles enrolam a gente no máximo. Não fazem. “Eu odeio essa plataforma.” (Professora Júlia)

Júlia traz uma fala dos estudantes que parece desveladora das considerações de Barreto (2016) no que se refere a relação entre a introdução das TICs, como as plataformas educacionais, e os ajustes estruturais no trabalho à partir do neoliberalismo, bem como a noção de plataformização ampliada proposta por Poell, Nieborg e Dijck (2020), na medida em que a plataformização da educação aparece como etapa instrutiva para um mundo do trabalho cada vez mais plataformizado para os trabalhadores de forma geral, e mais precisamente para trabalhadores precarizados, como os entregadores e motoristas de aplicativo, que aparecem no imaginário dos estudantes de Júlia.

Nesse sentido, partindo de outras perguntas e dimensões das entrevistas com os docentes, muitas foram as falas que pontuam as consequências e impactos da plataformização para docência em geografia, seja no que se refere aos estudantes e suas aprendizagens, seja no que se refere ao trabalho docente em geografia, nos termos de sua prática e sentido.

Assim, o impacto mais recorrentemente citado pelos professores é sua percepção sobre um empobrecimento cognitivo vivenciado pelos estudantes a partir da plataformização. Nesse sentido, o professor João compartilhou em sua entrevista:

E também, agora eu vou fugir da parte pedagógica. E também o emburrecimento da comunidade jovem, da população jovem, dos estudantes. Porque eles acharam um jeito fácil de conseguir um 10 e ficar bonitinho na plataforma. A gente que tem um pensamento crítico pela vivência nossa, a gente não pensa assim. Mas eu acho que, na nossa infância, se a gente tivesse essa oportunidade, talvez a gente pensaria a mesma coisa que eles. É que nem eu falo para os meus colegas, a gente pensa, se a gente tivesse acesso fácil à informação, a gente seria mais letrado, a gente teria mais conhecimento. Aí eu falo, será? Será que talvez, se a gente tivesse acesso a tanta informação assim, a gente não seria o que eles são hoje? (Professor João)

João apresenta esse “emburrecimento dos estudantes” como uma consequência de um modelo de plataformização onde não só os estudantes não se interessam e não enxergam sentido nas tarefas, mas como descrito durante a observação etnográfica, se organizam para burlar e resistir ao que consideram sem sentido, a burocratização de suas tarefas discentes em sala e fora dela.

O professor apresenta uma reflexão desde a alteridade, do se fossemos nós como estudantes, não faríamos o mesmo? Que desnuda essa permanência do tipo de atividade desde uma pedagogia tradicional, repetitiva, que não apoia na construção de sentido e conhecimento, mas que ganha novos contornos desde uma proposta pedagógica neotecnicista das plataformas e da IA.

Conectando com o contexto pandêmico, onde se intensificou de forma acelerada a plataformização na Rede Estadual de São Paulo, a professora Júlia observa que:

Então eles vêm o número ali perfeito. As plataformas 100%, que assim é tudo no mundo da fantasia, mas não é. Quando você está na sala de aula realmente, você vê a defasagem dos alunos. Eles não estão conseguindo interpretar um texto, eles não conseguem entender o que você fala. Isso que eu falei no começo pra você, são alunos que vieram dessa fase da pandemia. Então alunos, quando eles estavam na quinta, na sexta, talvez na sétima, onde eles iam pegar aquela base pra saber o que é, pelo menos na aula de geografia, né, pra saber o que se trata de geografia. (Professora Júlia)

E mais especificamente, sobre os conteúdos de geografia:

Tanto que esses dias eu entrei como eventual em uma aula do primeiro ano, numa outra escola. Aí eu peguei e fui falar sobre água, sistemas hídricos, falar sobre a importância da água e tal, porque eu não gosto de ficar me aprofundando muito na aula do outro professor, né, então eu procuro pegar uma coisa básica pra que tenha um conteúdo interessante. Aí os alunos falaram pra mim, ah professora, é aula de geografia, por que você tá falando sobre água? Água é ciência, entendeu? Eles tipo, não conseguem diferenciar ainda, eles não entendem, eles não entendem. Igual agora eu fui falar sobre biomas, coloquei o vídeo pra eles verem os biomas, pra ter as imagens, pra ter uma noção mais ou menos de como se trata cada um deles. E passei um outro vídeo, logo em seguida, dos biomas do mundo. Tem alguns diferentes. E aí eles ficam assim, ah, mas pra que eu quero saber disso? Pra que me interessa? Qual a diferença? Ah, não quero saber. Então eles perdem até o interesse mesmo de se tornar alguém, sabe? De ter uma profissão. (Professora Júlia)

Assim, a escola se apresenta, na vivência desses professores, como um lugar onde os conhecimentos não estão circulando e as aprendizagens não estão acontecendo, dado o desinteresse pelos conteúdos, pela aula, pela perspectiva de futuro.

É verdade que não é possível a afirmação da existência de uma correlação direta entre plataformização e a defasagem cognitiva como efeito da plataformização a partir somente dos dados qualitativos aqui levantados, mas no contexto estudado, a Política de Plataformização é apontada pelos sujeitos que a vivem como um elemento que contribui com tal fenômeno, bem como não é citada como elemento que contribui com a mitigação dos problemas de aprendizagem.

E assim se apresenta um dos grandes dilemas da política de plataformização, a contradição criada pelo uso inapropriado das telas na escola para o uso proposto pelo Estado, especialmente em um contexto de fartas evidências e estudos científicos que vêm embasando países de todo o mundo para diminuir o nível de digitalização na educação após a observação de efeitos negativos na aprendizagem, bem como estudos comprovando os malefícios da exposição prolongada às telas. Tal fato é notado pelo professor João:

Já partindo para o âmbito global mesmo. Não é à toa que as escolas da Europa estão indo contra o que o governo do estado de São Paulo está [propondo]. Porque nos países nórdicos da Europa, em algumas escolas, secretarias de saúde e educação, ministério de educação, estão proibindo o uso até de aparelhos do Estado para uso pedagógico em sala de aula. (Professor João)

João expõe a contradição de uma Política Educacional que impõe o uso das telas como parte das aulas, bem como de uma alta demanda por atividades em tarefas digitais em casa. E somado a tudo isso, a entrada em vigor da Lei nº 15.100/2025 (BRASIL, 2025), que instituiu a proibição dos celulares em salas de aulas das escolas de todo o Brasil, mas que até o término da coleta dos dados da presente pesquisa, ainda não teve grandes efeitos na E.E. Grajaú.

O professor João, que atua em funções de apoio a tecnologia por meio do Projeto de Apoio a Tecnologia e Inovação - PROATEC, apresenta um relato sobre sua vivência na dimensão dessa contradição em contexto estadual do Ensino Fundamental:

O que eu faço em sala lá, que às vezes fica alunos de oito anos na tela do computador, na tela do tablet lá, eles ficam quatro horas e meia, cinco, na escola, três horas seguidas com o olho na tela. Eu vejo como um perigo, né? Eu estou falando do fundinho, mas o fundamental 2, o médio também chega a ser do mesmo nível. Tem sala que chega a trabalhar o dia inteiro na frente da tela. Aí você tem alunos que ficam viciados em telas, que ficam sem prática de escrita, sem prática de leitura em papel. Apesar que na tela você também consegue fazer a leitura, é mais prejudicial. Alunos que não praticam acentuação, pontuação, ortografia, caligrafia, não participam do social também, debate em questões. (Professor João)

Eu não sei até que ponto o governo quer chegar nisso achando que é benéfico ou também eu não sei, tem algumas críticas contra isso. Além dos erros, o excesso de plataformas eu acho muito prejudicial. Principalmente no fundamental 1. Eu cheguei a pegar uma sala lá de Proatec, que eu fui lá distribuir meus computadores, os alunos não sabem nem ler e nem escrever direito ainda. Primeiro aninho. Precisam fazer provas na tela do computador, precisam acessar as plataformas, um tal de elefante letrado.

O elefante letrado, por exemplo, é uma plataforma que ensina a ler. Mas, assim, é tela, não é a prática, de coordenação motora de estar lá escrevendo ABC, de estar escrevendo sílabas. Eu penso assim, que talvez a gente tenha uma sociedade de... - eu vou tentar usar uma palavra que seja mais pedagógica - talvez no futuro, como os próprios estudos apontam, a gente tem uma sociedade mais carente de conhecimento. Conhecimento e prática, porque, assim, como eu te falei, o aluno do fundamental 1 fica 3, 4 horas na frente de uma tela, ele não vai estar lá escrevendo, ele não vai estar praticando acentuação, pontuação, inclusive, dentro da própria geografia, porque é a partir do português também que a gente aborda, a partir da escrita, que a gente consegue ter o pensamento geográfico. (Professor João)

João traz em sua vivência uma reflexão que apoia a delinear as nuances dessa contradição, como a plataformização impõe um uso da tecnologia que reforça padrões de comportamento problemáticos para jovens, como tem sido o uso abusivo das tecnologias desde a infância, com perdas cognitivas, como anteriormente pontuado.

Outra dimensão dessa contradição está no uso que os estudantes fazem das tecnologias para resistir às plataformas de tarefas. Como constatado durante a observação etnográfica, o uso das IAs é generalizado para todas as atividades discentes, o que se mantém mesmo com a proibição, que não havia se efetivado na E.E. Grajaú até o fim da observação etnográfica.

Nesse sentido, a professora Júlia pontua:

Eles não estão aprendendo, eles estão se tornando... Eu nem sei o que dizer. Uma pessoa que não tem um rumo. Eles estão se tornando um zumbi. Digamos assim. Então, assim, é ruim. Todos com o celular na mão. Eles sabem mexer em qualquer coisa ali da rede social. Mas se você pedir pra eles fazerem uma pesquisa, pra eles fazerem uma formatação de um trabalho, de usar de uma forma útil, eles não vão saber. Entendeu? As plataformas, praticamente, é um resumo de tudo que eles têm que fazer. Ah, faça um trabalho, meninos... Vamos fazer um trabalho sobre... Dou um item lá. Ecologia. Tá. Deixa-me ver onde é que eu vou procurar, professora. Ah, tá. Eu vou fazer. Eles nem saem da sala. Antes de eu falar do trabalho, aí eles vão lá naquela plataforma. Canva. Peraí, professora. Já fiz. (Professora Júlia)

Essa situação foi documentada e descrita pelos professores e até mesmo declarada pelos estudantes, seja nas tarefas, nas plataformas específicas ou na prova paulista: “os alunos conseguem copiar e colar até na prova paulista (Professor João). Nesse sentido, Júlia e Malcolm também compartilham algumas impressões:

Aí você fala, mas se vocês deixam usar a internet? Eles fazem pela plataforma. Então não tem como impedir que eles abram o link lá do [chat] GPT. Não tem como a gente impedir que eles façam a pesquisa. Então é isso que eles fazem. Eles copiam a prova, jogam lá, respondem. Então, você vem na prova paulista para você ver como funciona, e o que o professor vai fazer? Não tem como a gente... impedir que ele faça. (Professora Júlia)

E daí eu vejo a plataforma com muita desconfiança. Por quê? Por que é bom até onde? Eu posso pegar aí, se eu souber fazer uma boa cola, posso jogar na plataforma se eu for aluno. Na hora de eu fazer uma prova escrita, que é o que é pedido lá, lá na frente, será que eu conseguirei? Porque eu posso dar uma resposta positiva para a plataforma sem problema nenhum. E tem muitos gestores que fazem muito isso. Não está pensando em educação. (Professor Malcolm)

Desta forma, a contradição que se expressa pela ausência de controle, de orientações para os professores - que recebem formações que incentivam o uso sem limites da IA - para estudantes - que usam a IA para desenvolver suas atividades e tem fugido do enfrentamento com uma série de situações de aprendizagem e que percebem essa contradição entre a proposição das plataformas e a proibição dos celulares, se conforma como uma consequência grave para o foco e a direção da atenção durante as aulas de geografia, bem como para o alcance dos objetivos propostos.

Outros dois elementos levantados como consequências da plataformização, diretamente citados pelo professor Malcolm, foram a perda da vivência espacial e a individualização e perda do desenvolvimento social.

Retomando a crítica de Malcolm sobre o destino da verba das plataformas, o professor compartilha uma indagação desde sua experiência com o ensino de geografia a partir de projetos de intervenção no espaço:

Você quer beneficiar quem? Aluno não. Se você quisesse, se você quisesse beneficiar o aluno, você o colocaria nesses lugares. Cadê o teatro? Cadê o teatro? Daí você tem a Sala São Paulo. Quem ocupa a Sala São Paulo? Não é do Estado? O que mais? Tem várias, várias instituições que a gente não pode estar. A gente tem que ir com nossos próprios pés. Aluno! A Pinacoteca. Eu tenho alunos de 18 anos que nunca foram na Pinacoteca. Se a gente não possibilitar... Eu nunca tinha ido no Museu de Arte Sacra. Ali tem história.

Eu vi uma aluna minha chorar quando se deparou com a aula que o guia estava dando ali. A menina chorou quando viu os elementos ali, o presente da escravidão, como era feito aquelas paredes, aquelas paredes, a técnica, olha a técnica que eles usavam de uma parede não convencional.[...] cadê que o governo? Leva essas crianças pra um lugar que é do próprio Estado? Daí vem me dizer que, por favor, plataforma? Só um retrocesso. Retrocesso.

Porque se quiser, se quiser fazer educação, colocava o povo pra ter poder de ir. Olha a liberdade da gente sendo cerceada. A gente não tem liberdade de ir e vir? Por que não abre as portas deste espaço? Não quer que a gente esteja nesses espaços. Daí coloca a plataforma pra mediar o meu conhecimento, enquanto empresários estão ganhando em cima da ignorância desse próprio aluno que não consegue dar conta. Ele vai lá, cola, ele vai lá, faz na casa dele, entendeu? A inteligência artificial tá aí, entendeu? Ele faz, joga lá na... Responde, tá lá, verdinho, como eles querem. (Professor Malcolm)

Malcolm sintetiza a partir desse relato uma enorme perda que sofre o ensino de geografia a partir da plataformização, que é a perda da possibilidade da vivência espacial na cidade, em espaços públicos e de cultura, que antes da plataformização sempre foram restritos por uma alegação de questões orçamentárias e de organização, mas que a partir da plataformização se coloca de forma mais inviável ainda, dado todo o processo de cobrança,

avaliação, cronograma e currículo, mas que desmente a questão o argumento do orçamento, uma vez que orçamento para a contratação das plataformas foi disponibilizado. Ainda nesse sentido, Malcolm compartilha sua experiência de troca com uma estudante vinda de Pernambuco:

Educação em São Paulo. Como? A discussão de São Paulo foi justamente essa. Como se fazer educação? Por que o Nordeste, que é uma “terra atrasada”, isso não é lógica da elite do capital aqui? Nordestino não vale nada? E daí o PIB do Ceará, o PIB dos Estados Nordestinos, estava lá em cima. Com tanta precariedade, com tanta pobreza, o que o aluno de lá leva a educação nas costas? E aqui em São Paulo, com toda a tecnologia, com todo o transporte, tudo, a gente tem acesso a tudo... A gente tem acesso a tudo. E daí, aqui, uma lástima. Estamos falando do governo PSDB. De direita, que queria resultado já naquela época, que já estava prevendo essas mudanças agora, lá atrás. E que os alunos foram lá se manifestar para barrar. Deu uma segurada. Mas aí veio o Dória e já começou a implantar tudo. Foi o último chute do PSDB, foi o Inova, etc, etc, etc. Mudou a minha vida? Não mudou absolutamente nada. Os alunos, todos entediados. (Professor Malcolm)

O que a minha aluna [do Ceará] veio trazendo para mim? Eles iam ter uma aula de geografia na cidade, pegavam o ônibus, ia toda a turma para a beira do rio. E o professor dava aula de geografia o dia todo. Voltava, almoçava, fazia um trabalho, desenvolvia esse trabalho. Meu, geografia na beira do rio? Olha a diferença de uma imagem de satélite, de uma imagem de um rio e você lá na beira do rio. Teve uma aluna que brincou comigo. Meu Deus, eu vim do Nordeste? Para pegar enxada aqui? Eu falei, é isso mesmo, essa é a proposta. Porque você tem saberes maravilhosos. Deu risada. Eu pensei que ia fugir da enxada, e você está me colocando a enxada aqui na minha mão, plantando, entendeu? Isso foi maravilhoso. Mas o que acontece? Eles fazem com muita simplicidade, mas com muita intensidade, com muita profundidade. Aí você aprende, porque você está ali. (Professor Malcolm)

Malcolm nesse momento reconhece a necessidade e a importância da conexão da escola com a realidade para a realização do ensino, em especial do ensino de geografia, que está diretamente ligado à desnaturalização e compreensão crítica do espaço geográfico no cotidiano vivido.

Nesse sentido, Malcolm aponta para outro impacto que observa a partir da plataformização, que é a individualização e uma diminuição do desenvolvimento social na aprendizagem:

É que nem a educação online. Isso aí a gente discutia lá [na minha época de faculdade]. Nossa, a educação vai se tornar online. A gente achava um absurdo aquilo. Por quê? Porque não existe o chorar. Você assistia a aula da Amélia, minha professora de ideologia. Daí você chorava assim. Putz. Essa mulher respondeu a pergunta de 20 anos que eu fiz à vida. A plataforma vai te passar essa emoção, gente? Não passa. É uma máquina, um robô, a mesma coisa. (Professor Malcolm)

O que é isso? O celular media tudo. Tudo bem, facilitou a minha vida? Ótimo, facilitou a minha vida. Deslocamento, o tempo que eu tenho.... mas tempo para amar, não tenho. (Professor Malcolm)

Tal observação do professor Malcolm pode ser observada durante os momentos em sala, onde se repetiam as cenas dos estudantes que mexiam em seus celulares em todas as aulas e pouco interagiam com os professores e outros estudantes. Além disso, a

individualização é incentivada em alguns momentos, com as “aulas de plataforma”, comuns nos fins de semestre, onde os professores abrem mão de aulas expositivas e outras situações de aprendizagem, trazem os “carrinhos de sorvete” com os tablets e os estudantes passam os minutos das aulas “colocando suas plataformas em dia”, para que eles, os professores e a escola alcancem as metas, produzam as métricas, cheguem no “farol verde”.

Tal prática também é comum em aulas da disciplina de “Orientação de estudos”, havendo uma diretriz na atribuição para disciplina ser lecionada pelos professores de Matemática e Português, bem como nas aulas de professores eventuais, como mostra João:

Eles inventaram até uma disciplina chamada orientação de estudo, que teoricamente seria uma disciplina legal para orientação de estudo, é orientar o estudo, né? Mas não, a maioria dos professores que pegam orientação de estudo, algumas escolas pressionam esse professor para pegar essa aula para eles ficarem entrando nas plataformas digitais. Aí eu não sei se é da diretoria de ensino, se é da SEDUC, essa ordem, mas assim, muitos pressionam, porque a direção também é pressionada. “Oh, vocês não estão cumprindo com os objetivos das plataformas”, aí eles pegam os professores de eventual, que entram para eventual, substitui o professor de orientação de estudo para acessar as plataformas. Não é à toa que os únicos professores que podem dar essa disciplina de orientação de estudo são professores de português e matemática. Por quê? Porque são as disciplinas que mais tem plataforma. Não é óbvio isso? Aí eu te pergunto, será que o professor de história, geografia e filosofia, sociologia e ciências também não tem capacidade de orientar o estudo? (Professor João)

João denuncia, mais uma vez, como currículo e a organização das aulas está a serviço dessa pedagogia da produção de métricas, da avaliação externa como elemento central para a organização da escola e das escolhas de privilegiar as disciplinas que são mais responsabilizadas pela produção das métricas.

Nesse sentido, Malcolm compartilha brevemente sobre o tipo de situação envolvendo essas aulas de plataforma e a precariedade da infraestrutura que gera situações desconfortáveis, inclusive entre os professores pelos “carrinhos”. Durante a etnografia pude perceber professores, carregando carrinhos, os “Gabinetes de Recarga” para as aulas de plataforma:

É uma loucura, entendeu? Vendedor de sorvete. Ah, estou com o carrinho. E daí tem disputa pelo carrinho também. E eu não vou ficar brigando com meu colega por causa do carrinho de sorvete para levar para os “picolé” - os tablets - para as crianças. Não vou!. (Professor Malcolm)

Ainda na dimensão dos impactos da política da plataformização, durante as entrevistas, os professores de geografia da E.E. Grajaú, também relataram os impactos diretos sobre seu trabalho docente. Para isso, a entrevista trouxe perguntas como: “Como funciona o processo de cobrança do uso das plataformas? Isto é: o que exatamente é cobrado dos professores, quem cobra e o que acontece quando elas não são utilizadas?” e “Quais mudanças essas plataformas têm causado em sua prática docente?”

Um primeiro impacto, que é apontado pelos professores, está numa imposição dos tempos e organização das aulas na relação do docente com o currículo. Neste sentido, João compartilha em sua entrevista:

O problema é que eles ingressaram demais, a gente não pode dar tanto argumento em sala de aula, dar conteúdo, porque se a gente dá, a gente não consegue chegar a tudo aquilo que eles querem que a gente dê. São 16 aulas mais ou menos no ensino médio de geografia, eles querem que a gente de 16 aulas bimestrais, eles querem que a gente dê 16 temas diferentes... E a gente vai para explicação, isso baseado no conteúdo digital, claro, essas 16 aulas é tudo digital, como é que eu vou falar, por exemplo, de biomas do Brasil, que são seis, em uma aulinha? O que eles pedem no primeiro ano, biomas do mundo, em uma aula, e biomas do Brasil, que seja, para mim biomas é uma aula que tem que trabalhar aqui quatro aulas, mais ou menos (Professor João)

Nesse sentido, Malcolm também compartilha sua impressão sobre o funcionamento dessa imposição do tempo, já relacionando com os processos de cobrança sobre o uso das plataformas:

Você não tem tempo de aula. Ou você dá aula ou você dá plataforma. A cobrança é pra todos. Do gestor, daí o gestor leva uma “tacada” dos dirigentes, da supervisão, não sei o quê. “Ah, sua escola não tá boa, vou te mandar embora também, se você não der conta”. Daí ele vem pra cima da gente [professores]. A gente vai pra cima do aluno. É uma rede. Um bate o chicote na costa do outro, entendeu? O supervisor bate na costa do diretor, o diretor bate nas costas do professor, o professor bate nas costas do aluno. O aluno bate na cara um do outro. Por quê? Porque é um lugar de violência. De extrema violência. Entendeu? Você é cobrado o tempo todo. (Professor Malcolm)

Nesta fala, Malcolm sintetiza o processo de cobrança sobre as metas. A estrutura gerencialista de controle das metas tem afetado todos os sujeitos da educação de uma forma direta, nessa cobrança que tem como objetivo final criar aderência a política de plataformização através da imposição dos tempos, currículos, materiais, situações de ensino através de um sistema de responsabilização e punição.

Sobre esse sistema de cobranças, o professor João esclarece:

Olha, em questão à punição, eu não sei até que ponto porque eu ainda não vi caso, mas a cobrança ela vem primeiro da Secretaria de Educação, a DE [Diretoria de Ensino] fica olhando, aí a DE vê lá por que aparece a porcentagem de acesso à plataforma, né? Por exemplo, a plataforma de matemática chamada Matfíc. A sala do sétimo A, ou vamos pegar do ensino médio aqui, a sala do segundo A do ensino médio só está com 70% de frequência na plataforma de Matfíc no mês. A ideia é que esteja acima de 92%. Aí vem a cobrança para a direção, a direção chama a coordenação e a coordenação pega no pé do professor. Até em relação à punição, eu ainda não vi, mas fica aquela cobrança, né? (Professor João)

Nesse mesmo sentido, também compartilha a professora Júlia:

E esse povo aí que está acima cobra a Seduc, digamos assim. A Seduc cobra a gestão. A gestão, que é de cada escola, tem uma meta. Uma meta para atingir. Essas plataformas, elas controlam a escola de tal forma que a escola perdeu a essência. Controla a escola em relação à presença do aluno. Controla em relação às atividades, às matérias. E o que mais? E tudo isso é medido em gráficos. Em gráficos. Tanto é que você saiu, não sei se você percebeu, que colocaram ali na parede, lá perto das

falas dos professores, colocaram os cartazes com os números, com as porcentagens.
(Professora Júlia)

Já a professora Vitória reconhece essa necessidade de aderir aos materiais digitais a partir do desenho colocado pelos objetivos das plataformas e da prova paulista, mas, paradoxalmente, não vê enquanto uma cobrança :

Sim, a gente deve usar. Não, é o que eu te falei. A forma como você vai usar, se você vai editar, você tem a liberdade. Mas você tem que usar. Senão, como é que o seu aluno vai fazer a prova depois? O seu aluno não vai conseguir fazer a prova paulista. Então precisa. (Professora Vitória)

A partir desses relatos, os professores de geografia apresentam um panorama de como acontecem na prática os processos de cobrança institucionalizados que garantem essa aderência naturalizada às plataformas, que os professores relatam e que foi possível observar a partir do cotidiano de suas salas de aula na observação etnográfica. A realidade que se mostra é o sistema cobranças que envolve todas as instâncias da educação paulista a partir das métricas, como sintetiza a professora Júlia:

Então, tipo assim, é como se fosse uma pressão. Tem muitos professores que realmente largam a mão mesmo. E só foca naquilo. Não se interessa tanto pela qualidade da aula. E eu falo em todas as disciplinas. Entendeu? O que se interessa realmente é na plataforma. Já chega no computador e fica acompanhando na plataforma 100%, 100%, 100%, 100%. Aí, o que acontece? - Tudo isso é tudo errado, né? - Todo governo avalia a gente por essa plataforma. Aí, quando chega no final, que ele vai fazer a bonificação com os professores, ele só bonifica quem está 100% na plataforma. Então, se o professor consegue atingir a plataforma, e não pode faltar de forma alguma como categoria O, nem se estiver morrendo. Aí, sim, você ganha um bônus. Caso contrário, você não ganha bônus. (Professora Júlia)

Julia então demonstra, a partir desse sistema de cobrança das métricas das plataformas, uma dimensão do tipo de punição que acontece dentro da rede estadual paulista: Em uma prática docente focada na produção de resultados a partir das plataformas, os professores têm seu bônus em jogo. Prática antiga na Rede Estadual Paulista, a bonificação sempre esteve relacionada com o cumprimento de métricas das avaliações externas, e vem mobilizando os professores a partir dos desempenhos no SARESP, mas a partir da plataformização esse mecanismo se intensifica, como mostra Júlia. Instrumento esse que é especialmente eficiente no contexto da Rede Paulista que há décadas usa subterfúgios para não pagar o Piso Salarial dos professores computando as bonificações como remuneração, fato amplamente documentado, como por Sarzedas (2018) e Palhares (2023).

Mas para além da bonificação, a resistência ou não aderência às plataformas pode acarretar punições mais sérias. Em especial, para os professores temporários, categoria O. Outro mecanismo do Estado para baratear e precarizar o magistério paulista, hoje a categoria corresponde a mais da metade dos professores da Rede Estadual de São Paulo, como

documentado por G1 São Paulo (2024) e denunciado por sindicatos e organizações da sociedade civil como a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (Agra, 2024).

Nesse sentido, os professores relataram o tipo de punição a que os temporários “Categoria O” estão sujeitos. Júlia compartilha um raciocínio detalhado sobre o funcionamento da lógica de cobrança e punição para os professores categoria O que não alcançam as metas das plataformas e da Prova Paulista:

Então a gente não tem, sabe, a gente não tem uma voz mais ativa, uma autonomia. E em relação a esse que eles falam, o BI. Tem o BI. Então, o BI, ele é uma plataforma, é um relatório que eles contam também todas as disciplinas, por disciplina, onde foi que você errou.

Por exemplo, na prova paulista. A prova paulista é sempre aplicada no fim do bimestre. Então pega o começo do bimestre até o fim do bimestre. Todas aquelas habilidades que foram, que estavam nos slides do plano de aula que eu te mostrei, lá na sala do futuro. Então assim, estão todas aquelas habilidades, bonitinho. Vamos supor, 14 habilidades, teve a prova paulista.

Aí os alunos, eles acertaram entre essas habilidades, uma delas, duas ou três ou todas, eles foram abaixo de 50%. Aí vai aparecer lá, geografia, habilidade tal, 50%. Habilidade tal, tudo em geografia, 40%, 30%, 20%, 10%. Então significa o que?

Que você foi o mau professor. O problema é seu, porque a sala não atingiu a meta, entendeu?

Então o objetivo é acima de 50%. Então você é cobrada para ter essa habilidade acima de 50%. Aí vamos supor assim, nessas habilidades, 14 habilidades, você foi ruim, apenas, como professor, em três ou quatro. Então você vai pegar aquelas habilidades que você foi ruim, vai fazer uma recuperação para que o aluno consiga a média. **Aí vai ter uma repescagem na prova paulista.** E ele tem que atingir acima de 50%. Então o objetivo é acima de 50%. E se você não conseguir esse objetivo durante o período do ano, **aí naquela escola você não volta mais.**

Você vai pra outra. Porque aquilo, querendo ou não, é assim, por enquanto, não vai passando como histórico. É o histórico daquele ano, a sua escola. Não é assim que você vai levar seus problemas pra escola do ano que vem. Não é assim. **É como vai ser basicamente essa avaliação [360°]. Você não atingiu, você tá fora.** (Professora Júlia)

Julia explica com muito didatismo o sistema de avaliação vivido pelos professores categoria O, em que se pode ver a sobreposição das Políticas Educacionais recentes: O Currículo Padronizado BNCC/Currículo Paulista junto da Reforma do Ensino Médio que servem de base para todo o processo de avaliação, partindo das avaliações padronizadas, e que responsabiliza somente o professor como sujeito responsável por fazer os estudantes chegarem e essas métricas que, pretensamente, refletem os aprendizados, sobre riscos de punições salariais e da continuidade de seu trabalho.

Nesse sentido, Malcolm reforça o que chama de Vulnerabilidade dos professores Categoria O:

E aí tem essa vulnerabilidade dos professores categoria O. Isso. Porque o categoria O, se ele não cumprir, ele não vai ser reconduzido no ano que vem. Tem muito gestor que quer que os efetivos saiam da escola, porque daí ele faz o que bem entender com a escola.

Isso tanto na plataforma, como na escola mesmo. Porque eles querem, muitos, não digo todos, porque tem muita gente aí boa, mas tem alguns que não sabem nada de lei, que não sabem nada de educação, entendeu? Está há 30 anos dando aula mecânica e pensa que tudo tem que ser mecânico. E daí querem isso, justamente, porque os efetivos são os únicos que resistem. Ele vai fazer a plataforma, porque está sendo cobrado, ele vai fazer. Mas ele vai questionar. É tanto que esses modelos nunca funcionam. (Professor Malcolm)

Malcolm então delimita como as punições e cobranças chegam de formas diferentes para professores estáveis e para professores contratados, e na tendência de gestores, à procura de cumprirem suas metas, esvaziarem a escola de professores estáveis e atraírem professores contratados na procura de minar as comunidades e práticas de professores que resistem a política, e por conseguinte, que boicotam as metas em razão de aulas não alinhadas às plataformas.

Mas como pontua Malcolm e Júlia, apesar do nível de punição variar em função do vínculo, todos os professores têm sofrido com punições atreladas às metas da plataformização:

Se eu não usar as plataformas, o que acontece? Eu, categoria O, sou demitida. Quem é efetivo vai ficar totalmente estressada de tanta cobrança, vai ficar doente, vai parar no hospital, vai morrer. Porque agora o sistema é isso. (Professora Júlia)

Então, eles ameaçam muito. Eles ameaçam muito. O professor contratado, ele não tem alternativa. Ele tem que fazer absolutamente tudo. Ele faz tudo. O efetivo, ele é pressionado. E daí, qual é a ameaça? A ameaça é essa: Você não faz, então eu vou descontar do seu salário. (Professor Malcolm)

Malcolm aprofunda a análise trazendo a situação das cobranças e punições para os professores efetivos:

Agora está ameaçando a presença. Você não apareceu lá no ATPC virtual, que é a formação dos professores. Ah, vai descontar o seu salário. Então, tem lá: os coordenadores e os diretores estão lá, sabendo. O professor entrou essa semana? Nossa, não entrou. Está devendo. Então, ele vai cobrar para sair o professor se você não fez o ATPC. Por que o professor esqueceu de fazer o ATPC? Porque ele está querendo dar um atendimento para o aluno. Entendeu?

Malcolm compartilha o quanto o sistema de cobranças, vigilância das metas e punições se sobressaem a outras demandas, as demandas humanas da escola, como o atendimento aos estudantes em momentos fora da sala de aula.

Traçado esse panorama a partir da situação docente em geografia nas plataformas, bem com o escopo de atuação dos professores de geografia, João faz uma relevantes observação de como a Política de Plataformização tem um peso maior ainda para os professores que estão no foco das metas, professores de Português e Matemática:

Eu não gosto muito desse método, até porque são muitas plataformas. Matemática é uma, Português tem plataforma de redação, plataforma de escrita. São duas ou três. Então, às vezes, a professora de português e matemática fica a semana inteira

trabalhando nisso. Eu vejo a tecnologia como apoio e não como conteúdo específico. Tanto é que eu tenho uma prima em escola particular, já que cheguei a conversar com ela, porque a gente é curioso, quantas plataformas digitais elas têm para trabalhar em sala de aula. Se eu te falar, em sala de aula praticamente nenhuma tem plataforma digital, mas é mais para trabalho de casa, trabalho pedido pelo professor para fazer extraclasse.

Eu não sei até que ponto o governo quer chegar nisso achando que é benéfico ou também eu não sei, tem algumas críticas contra isso. Além dos erros, o excesso de plataformas eu acho muito prejudicial. Principalmente no fundamental 1. (Professor João)

João compartilha, para além da percepção sobre a incidência das plataformas com maior intensidade sobre Português e Matemática, o elemento do excesso de plataformas para os estudantes no geral, o que aparece em seu relato em outro momento.

Assim, partindo dos relatos de João, Malcolm e Júlia novamente constatar o aumento da sensação de burocratização da docência:

Vamos pegar uma aula para o ensino médio. O professor de matemática, português tem que assinar três aulas. Vamos colocar três a quatro aulas. Ele tem que ficar duas aulas só nessa plataforma. Duas aulas vão dar a metade. Ele vai lá na sala de informática, pega os computadores, volta para a sala, todo mundo logar, fazer chamada. Depois tem que devolver os notebooks de novo. Você acha que quanto tempo é perdido com isso aí? No mínimo uns 20, 25 minutos. Tem condições? Eu acho que não tem. Então, tem a cobrança. (Professor João)

[...] Da cobrança, por exemplo, na chamada. Eu tenho que fazer a chamada em 24 horas. Se eu não colocar a chamada lá [na sala do futuro], é como se eu não tivesse vindo trabalhar. Então tem isso, entendeu? São umas coisas que não tem nada a ver. Eles cobram assim, que não é assim. Quando eu falo eles, eu não digo assim a escola em si, a direção da escola, ou a gestão. Mas o governo. E aí em todas as escolas que eu vou, que eu trabalho, é a mesma coisa. (Professora Júlia)

Aí está lá, o pessoal, a gente assiste umas aulas online lá, que é outra coisa que são aulas chatas, eles ficam ensinando, o professor geografia como é que, por exemplo, ele vai dar aula de uma em sala de aula. Não tem muito sentido. Mas a gente tem umas formações nessas aulas que é extrassala, que a gente tem que cumprir, mas não é muito focado no uso de plataformas, não. (Professor João)

Os professores relatam diferentes dimensões dessa burocratização, que se apresenta na quantidade de tempo necessária para organizar os materiais físicos e dispositivos antes do início da aula, fato esse presenciado nas observações etnográficas, especialmente pelo mau funcionamento das plataformas e dos equipamentos físicos.

Mas também se apresenta pela imposição dos tempos das plataformas, do microgerenciamento dos tempos docentes a partir das plataformas de gestão do trabalho, bem como a burocratização dos horários de ATPL, que se tornaram momentos de treinamento para implementação das aulas a partir dos materiais digitais, de forma individual, assíncrona, gravada e individualizada.

Todas essas dimensões, para além do adoecimento mental e físico a partir da burocratização e a imposição dos tempos, avaliações, planejamentos, a padronização dos

conteúdos, essa pedagogia da produção de métricas, tem causado uma sensação clara de perda de autonomia docente, o que aparece com muita força para os professores Malcolm, João e Júlia, que relatam quando perguntados sobre “Você acredita que as plataformas têm aumentado ou diminuindo a sua autonomia enquanto professor?”

Literalmente diminuindo, isso que eu estou falando de geografia que só tem o conteúdo digital, que a gente tem que separar o conteúdo digital com as plataformas, o conteúdo digital é uma coisa, é aquilo que a gente trabalha em sala, e as plataformas é uma outra que eles têm que trabalhar, em geografia eu estou achando que eles já estão reduzindo bastante a cátedra da gente. Eles ainda falam “o professor tem liberdade de cátedra”, mas a gente tem que ficar fazendo isso aí, sendo pressionado a abandonar a liberdade que a gente tem.

Inclusive tem algumas alas políticas aí que falam que a gente é doutrinador, não é que é doutrinador, a gente faz as mentes pensarem, literalmente tem diminuído bastante a autonomia do professor de dar sua aula, geografia ainda nem tanto, mas sim também, porque acaba afetando, porque se você aumenta a aula de português e matemática para fazer as plataformas, você tem que diminuir de alguma área, qual é? Geografia e história, um ponto aqui que agora você deve, eu acho que você pode colocar isso no seu conteúdo, porque como eu já falei, eles aumentaram a carga horária de matemática e português, não que não são importantes, mas tiraram aulas de outras áreas, quais áreas? História, geografia, filosofia e sociologia. (Professor João)

Então, hoje é assim, até que quando eu comecei não tinha tanta, como posso te falar, não tinha tanta cobrança em relação às aulas. Nós temos o currículo, que é praticamente o nosso apoio para as aulas, tem o planejamento e tudo, só que você tinha livre arbítrio, para você, através do currículo, você podia estudar e planejar a sua aula. Eu fazia isso, eu pegava as habilidades do bimestre, pesquisava, de uma maneira fácil para eles entenderem, procurava um vídeo para eles assistirem, dava exercícios, questões que eles pudessem responder, assim, tradicional, porque esse é o meu estilo. (Professora Júlia)

Então a gente, nós, professores, estamos acabando perdendo a nossa autonomia em sala de aula. Nós estamos, praticamente, pra ser pelo menos, eu sinto isso e vejo muitos falar, é como se nós fôssemos cuidadores deles. Bebês. Eles fossem pessoas sem sentido que estão lá e nós estamos lá mais pra, como pessoas pra intermediar entre eles, para não brigar, pra não se matarem. Mais pela violência, mas não assim, pra eles aprenderem. Entendeu? (Professora Júlia)

Você não precisa ser um alienado tecnologicamente, mas você colocar 40 mil tarefas para fazer, hoje você não dá aula, você tem que fazer tarefa? Como que o professor entra na sala de aula e não tem autonomia? Agora o secretário bateu na mesa e falou, eu te dou autonomia para você fazer, mas se você não der conta, então vamos descontar do seu salário? Como assim? Cadê a autonomia? Isso é autonomia ou ditadura? E qual a finalidade dessa plataforma? (Professor Malcolm)

Malcolm, Júlia e João observam e argumentam sobre essa perda de autonomia desde diferentes pontos. João argumenta sobre a sensação da diminuição na liberdade de cátedra a partir da imposição dos materiais digitais e ressalta que observa esse processo com maior intensidade sobre os professores das disciplinas que têm plataformas específicas.

Júlia observa a diminuição de sua autonomia docente desde uma diminuição para o planejamento, escolha e preparação de suas aulas a partir de sua relação com o currículo e assim planejar as situações de ensino aprendizagem. Júlia vê uma transformação no seu papel

docente em sala de aula, do planejamento das aprendizagens e das avaliações, para uma mediação, especialmente para com os comportamentos dos estudantes.

Já Malcolm observa a diminuição de sua autonomia como estando diretamente relacionada à cobrança das metas de uso das plataformas e das avaliações padronizadas, e as ameaças e práticas de punição a partir das bonificações nos salários dos professores.

Todas essas percepções dos professores se conectam diretamente com todo o processo que pode ser observado e que foi narrado pelos professores durante suas entrevistas, confirmando a existência, em diferentes dimensões, das práticas gerencialistas e antidemocráticas que tem balizado a educação na Rede Estadual Paulista.

A professora Vitória, apesar de apresentar alguma hesitação, foi a professora que relatou não sentir um efeito de diminuição de sua autonomia docente com o uso das plataformas:

Eu acho que a autonomia... atrapalha um pouco. Talvez, mas não muito, porque é como eu digo, se eu posso fazer a minha aula, né? Editar o material, deixar ela de um jeito que, né? Eu acho que não, acho que não atrapalha não. (Professora Vitória)

Outras duas perguntas para os docentes, estiveram relacionadas a percepção dos impactos das platformização a partir da sua visão em relação a outros sujeitos da educação na E.E. Grajaú: Os pares (outros professores), bem como seus estudantes.

Nesse sentido, os professores trouxeram relatos que não só encontram lastro na realidade observada em suas salas de aula, como em suas narrativas durante a entrevista. As perguntas foram: “Você conversa com seus estudantes sobre as plataformas? Se sim, qual a avaliação deles?” e “Você conversa com seus colegas professores sobre as plataformas? Se sim, qual a avaliação deles?”.

Júlia traz suas impressões a partir das questões que outros colegas compartilham contigo, sobre às práticas dos estudantes de copiarem e “colarem” durante as plataformas e avaliações, nesse movimento de apatia com as plataformas e com todo o processo de aprendizagem:

A mesma coisa agora, por exemplo, uma matéria diferente: matemática. Você vê a Olimpíada de Matemática. Tem um aluno do noturno que não vem pra escola, ele praticamente vem uma vez por semana. Ele não tem nem caderno. Ele foi o primeiro lugar, medalha de ouro. Aí... Então não é só com a mesma matéria, em português, oratória, ou redação e leitura, que eles têm que ler um livro. Eles colocam [A plataforma Leia SP] no automático. Até ler o livro. Então, assim, não é só em geografia. (Professora Júlia)

Nesse sentido, a partir da provocação sobre a confiabilidade das métricas da plataformas, Malcolm trás sua consideração a partir da observação de que os colegas mais velhos levam as plataformas e as novas demandas com um certo “bom humor”, dado que

estão perto de sua aposentadoria, mas aqueles que não estão perto da aposentadoria se adaptam como podem, inclusive a partir das ironias com sua condição de trabalho. Malcolm também fala das condições de infraestrutura para a manutenção das atividades das plataformas, que se mostra como precária dada a intensa utilização e falta de manutenção:

Os mais velhos estão doidos para se aposentar, mas quem se aposenta? Estão todos doidos para se aposentar. Eu acho isso tudo uma loucura. Os que comentam sobre a plataforma, eu acho isso tudo uma loucura. Outro zomba, dizem assim “é o carrinho de sorvete que você tem que levar os tablets todos quebrados.”

Você imagina, todo dia você usando um monte de mãos e daí você... Francamente, francamente, quem pensou nisso? Porque você teria que ter manutenção aqui uma vez por semana. Quebra um, coloca um, porque todo mundo está usando, teoricamente todo mundo teria que usar. Entendeu? E daí você é vendedor de sorvete. [...] Uns levam no bom humor porque já estão perto da aposentadoria. E os outros se adaptam da maneira que podem, porque é isso que é imposto. (Professor Malcolm)

Já Vitória, vê a partir de seu contato com os pares uma aderência à plataforma que está relacionada com sua liberdade de edição dos materiais, mas também com o fato de já estarem prontos e assim reduzir a quantidade de tempo e trabalho para a montagem das aulas, mas a professora também aponta a baixa qualidade da infraestrutura como uma questão para a implementação das plataformas:

Pelo que eu vejo, todos usam, né? Todos fazem assim. Fazem o seu... tem a sua liberdade lá de editar, né? Trazem para a sala de aula esse material já da edição. E... acho que a maioria aceita, porque, como eu te falei, ela está ali, está pronta, né? Porque, assim, antes você não tinha que sair atrás para ficar montando a aula, pegar o conteúdo, pegar lá o currículo. Agora ele está ali para você. Então, eu vejo assim... Eu vejo uma boa aceitação, né? O que falta para usar essas plataformas, na verdade, é a internet funcionando. A gente precisa de um Wi-Fi bom funcionando. E eu acho que não é... Acho que aí é em geral, né? Você vai tentar usar, a internet cai, e aí você... Então, assim, essas coisas atrapalham um pouco. (Professora Vitória)

Já no que se refere aos estudantes, os professores trazem diferentes considerações sobre os motivos e as problemáticas que observam nas opiniões e na relação entre os estudantes e as plataformas.

João observa que uma parte de seus estudantes gostam das plataformas, pois conseguem fugir do esforço cognitivo da aprendizagem através do uso das tecnologias. O professor observa a relação dessa ação com o excesso das plataformas e da pedagogia da produção de métricas, que valida o processo para os estudantes e para as famílias, ao mostrar que todas as tarefas estariam feitas:

Olha, a maioria, por incrível que pareça, infelizmente, ainda mais agora que eu estou de proati, aquela escola que eu já conheci em 2023, alguns gostam não pelo conhecimento, é por não precisar ficar escrevendo, ficar quebrando a cabeça, ficar esforçando os neurônios, o cérebro, para responderem. Foi essa semana, eu perguntei pra eles, mas vocês gostam de fazer isso aí digital? Ah, é que aí é bom que a gente não precisa escrever, que a gente não precisa, sabe?

Literalmente, eu fiz essa pergunta essa semana. Alguns até tem o pensamento mais crítico, alguns até gostam de algumas perguntas, de alguns conteúdos, mas pelo menos os estudantes que a gente vê que tem mais interesse em estudar, eles também têm o mesmo pensamento que a gente. É excesso de plataforma demais. E acaba comprometendo o conteúdo que se deve aprender. É que a maioria vai naquela de copiar, colar, pegar a resposta, já era, ganhou 10, tá com tudo verdinho lá na plataforma, tá tudo ok, o governo vai ver tudo bonitinho, vai mostrar para os pais. (Professor João)

Júlia apresenta sua observação sobre as reações de seus estudantes a partir de elementos semelhantes à de João, mas observa que seus estudantes não gostam e não levam a sério as plataformas, mas as fazem porque são obrigados, como desvelado na descrição da pedagogia da produção das métricas, o que também se traduz na prática da prova paulista, como mostra a professora:

Eles não gostam, eles não levam a sério. Eles fazem porque eles já sabem como está funcionando o sistema do governo. Então eles não têm o mínimo, a maioria entre 40 alunos, um ou dois tem interesse. Eles sabem que se eles não vierem para a escola, eles vão passar do mesmo jeito. Porque o sistema é assim. Eles sabem que o que eles precisam fazer é a plataforma, então o que é que eles fazem? Que eles não precisam acertar, pelo menos, até ontem era assim. Eu não sei se nós, professores, achamos que essa nota vai contar, mas eu não sei. Que eles olham lá se fez ou não. Então eles não procuram nem ler. Eles vão passar... Quando tem um relatório que eu consigo ver quanto tempo cada aluno levou para responder uma questão. Tem aluno que faz em um segundo. Você acha que esse aluno conseguiu? (Professora Júlia)

A prova paulista. Se você estiver aqui na prova paulista, se você vier, que já está marcada a data, você vai ver. A prova paulista é igual a prova do Enem. Ela tem muitas questões. Então, assim, o mínimo que um aluno consegue fazer é fazer aquela prova bem-feita, lendo, ele vai demorar umas quatro horas, que é o tempo que é disponível para eles fazerem a prova. Eles fazem em 10 minutos. Aí você fala, mas vocês deixam usar a internet? Eles fazem pela plataforma. Então não tem como impedir que eles abram o link lá do GPT. Não tem como a gente impedir que eles façam a pesquisa. Então é isso que eles fazem. Eles copiam a prova, joga lá, responde. No computador da escola, o computador da escola tem acesso. (Professora Júlia)

Já Malcolm, traça uma breve histórico das plataformas, que desde o início da plataformização, com as tarefas durante a pandemia, os estudantes trazem sua insatisfação, especialmente com a quantidade de tarefas propostas. Malcolm observa também que as plataformas podem ter aderência entre os estudantes que estão mais individualizados, ou mesmo para aqueles com melhores condições socioespaciais:

Eles odeiam! Eles odeiam! Começou lá na pandemia, a gente tudo sem fazer nada. Sem fazer nada, entre aspas. Tudo isolado. Aí a gente começou a mandar algumas atividades, uma questãozinha. Só que pensa: Geografia manda três. História manda três. Os alunos, quando a gente foi fazer o primeiro conselho [disseram] “eu não quero saber!” Estou falando de aluno bom.

[...] Aí eles odeiam! Pergunta para o aluno se ele gosta de plataforma, faça essa pergunta para ele, manda o secretário vir. Os que falam bem são aqueles “puxa-saco” lá do Estado, que está em Pinheiros, porque tem umas escolinhas estaduais ali, que as pessoas se sentem ricas. Aqui, no meu bairro, tem uma escola que os meninos se sentem classe média. Entendeu? Se sentem classe média. Então ele vai falar bem da plataforma. Um ou outro. Aqueles que não têm uma vida ativa, que eu digo no sentido de vivência, de viver. Daí fica lá no computador. Para eles, isolamento social

é a melhor coisa. Para esses, pode ser. Mas para 90% dos alunos aqui, odeiam! (Professor Malcolm)

Por fim, Vitória também narra as opiniões de seus estudantes, que não gostam das plataformas, nem as de geografia, nem as plataformas específicas das outras disciplinas, trazendo o elemento da sobrecarga para estudantes de uma realidade da juventude periférica - como também compartilhado por Malcolm - onde tem uma série de outras atividades no contraturno da escola:

Eles têm muitas plataformas. Então, eles reclamam do tempo para fazer as plataformas. Que não é só plataformas digitais. É o que eu falei. Geografia não tem plataforma. Mas matemática tem. Inglês tem. Tecnologia tem plataforma. Então, assim, são muitas plataformas. E eles falam que o tempo não é suficiente para fazer todas. Então, eles reclamam disso aí. De muitas plataformas e o tempo. Alguns trabalham, né? Apesar de estudarem de manhã, à tarde eles trabalham. Fazem cursos, né? Em outros... Cursos profissionalizantes mesmo. Então, eles acham que... falam, né? Que é muita plataforma e o tempo, às vezes, não dá para estar fazendo todas elas. Ou fazer as plataformas de uma maneira mais eficaz, né? Então, eles reclamam, assim, nesse sentido. Mas, assim, eu nunca os ouvi falarem que as plataformas são ruins. Mas eles reclamam do tempo. Muitas plataformas... Do tempo que eles têm para fazer. (Professora Vitória)

Dado esse panorama, de uma política de plataformização que para 3 dos 4 professores tem incisivamente diminuindo sua autonomia docente em geografia, bem como diminuindo as aprendizagens dos estudantes e que tem uma série de objetivos que contradizem os princípios de uma educação e uma prática docente para a democracia, foi muito revelador o questionamento aos professores sobre sua relação e sua opinião em relação ao Sindicato dos Professores do Estado, a APEOESP, que tem publicado posições e mobilizado ações questionando a política de plataformização.

Nesse sentido, Júlia, se sente representada e integra o sindicato, apontado a principal crítica, na sua opinião e desde a APEOESP, como sendo em relação à quantidade de plataformas e seu efeito sobre as diferentes dimensões da aprendizagem, docência e escola:

Sim, eu até sou filiada à APEOESP. Eu acompanho, sim. Nós temos até um representante na escola. Como posso falar? Eles... Não é que eles não aprovem, mas está, tipo, demais, entendeu? Deveria ter o limite. (Professora Júlia)

João, também acompanha o sindicato, e apesar de ver seus problemas, aponta a importância das mobilizações propostas, mas observa uma falta de resultados das reivindicações e críticas do sindicato:

Olha, a APEOESP ela até critica, apesar de eu ter algumas críticas sobre a gestão desse sindicato. Mas, a gente teve até umas paralisações, principalmente no ano passado, né? Paralisação de professores e paralisação de uso de plataforma. Porque, assim, o professor que está no dia a dia sabe que é prejudicial para o estudante e para o próprio professor, né? A gente fica muito preso. Mas, APEOESP, tu não pode dizer assim que tenta enfaticamente, mas APEOESP, ela faz as suas críticas, mas até que ponto essas críticas funcionam? Pelo que a gente está vendo de mudança só para pior, não sei se está sofrendo resultado, né? (Professor João)

Já Malcolm, compartilha que não tem acompanhado o trabalho da APEOESP e relata as dificuldades que tem sentido em relação à luta sindical, dadas as condições de trabalho e carga de trabalho em que está inserido:

Não, não. Como eu poderia dizer para você? Para dar aula está difícil, para lutar está mais difícil ainda. Então, você fica muito... A gente é pior do que político, nosso trabalho. Nosso trabalho é político. E nós não descansamos nunca, entendeu? Então, você não tem opção. Para onde eu vou no final de semana? Não, você não tem tempo. Você não quer ter tempo, na verdade. Você quer dormir, você quer... Você quer “zopilar”. Porque é segunda a sexta. Aí a gestão manda a mensagem para a gente no dia sábado e domingo. Meia-noite. É o horário? Ah, nós vamos começar as aulas no dia 28. Dia 27, no domingo do Plim Plim, está mandando o horário da gente. Alguém está trabalhando por nós. Olha o absurdo. Quem está preparando essas aulas está trabalhando aí sábado, domingo, sei lá, feriado. Meu, é uma loucura. (Professor Malcolm)

Já Vitória não acompanha o sindicato e compartilha que não o vê com muita relevância:

Gente, olha, sindicato, eu nem ouço muito sindicato. Às vezes o sindicato aparece pra falar algumas coisas. Mas eu nem gosto muito de comentar sobre o sindicato. Eu acho que o sindicato, ele existe ali, mas não vejo muita relevância, sabe? Às vezes aparece pra falar alguma pauta, mas às vezes não é a pauta que você está esperando, que é a pauta que você realmente precisa. Não sei, eu fico meio, né, com o sindicato, né? (Professora Vitória)

Assim, me parece que em geral, na realidade dos professores de geografia do Ensino Médio da E.E. Grajaú, a sindicalização se mostra como uma ação distante, salvo para a professora Júlia. Tal resultado me parece como um exemplar efeito da individualização, que afeta estudantes e professores, desde a plataformização na noção ampliada, que afeta todas as dimensões do trabalho docente e aponta para uma crescente individualização, esvaziando os espaços coletivos, bem como uma conjuntura política neoliberal, que também tem esvaziado e minado a força dos sindicatos e das associações que representam os interesses dos trabalhadores e trabalhadoras.

Mas, tanto durante as observações etnográficas, como durante as entrevistas, um elemento se mostrou fundamental em relação às percepções dos docentes sobre o uso das plataformas: A de que as tecnologias e ou as plataformas, por si, não são o problema, mas o problema está no uso que se tem feito delas enquanto política educacional no Estado de São Paulo.

Nesse sentido, Júlia e João compartilham:

Se juntasse a atividade junto com a tecnologia, não algo que fosse assim, o professor está lá igual, digamos, um palhaço, falando com as paredes, ninguém nem aí, porque todo mundo está lá no celular, e aí quando é no final, eles colocam umas perguntas muito idiotas nas plataformas, que mesmo assim eles colam, porque eles não vão saber, e aí o governo vai estar lá vendo que está lindo e perfeito, mas na verdade não está. Aí quando chega o saresp, todo mundo tira nota ruim, e você se ferra, aí a culpa

é do professor. Então não tem nenhum benefício da forma que está sendo usado, está sendo usado de forma errada, então é assim que eu vejo. (Professora Júlia)

O pensamento geográfico depende da nossa linguagem e da nossa prática de escrita também. Então aí que eu te pergunto também, eu não sei até que ponto será que esse uso de plataforma, que é em excesso... não que não se deve usar. Acho que se deve, porque a tecnologia está aí para ajudar, mas esse excesso de uso, para mim, na concepção da maioria dos professores, se você chegar a entrevistar mais algum, é muito prejudicial, muito, bastante. (Professor João)

E mais do que isso, apesar de todas as problemáticas, os professores veem pontos positivos em alguns aspectos da Política:

Olha, em relação ao material digital em geografia, por exemplo, é positivo porque às vezes é correndo, por exemplo, estou falando para mim e para o docente, que eu já sei o que eu tenho que dar. Eu já tenho aquele parâmetro, por exemplo, aqueles slides ali que você viu dando aula em sala, eu consigo pegar e alterar, eu mesmo ir lá e alterar.

Lógico, você tem que ler o conteúdo, você tem que ver o que está lá, que é o caso que eu faço, ver se tem erro, ver se tem aquilo, ver se tem mais outro problema. Então, você não tem aquela preocupação mais até fazer aquele baita plano de aula, tem que dar isso, tem que dar aquilo, o que eu vou fazer, porque já está parametrizado. Para mim, a única vantagem que eu vejo, assim, é só para o professor. (Professor João)

Eu acho que ficou mais fácil de preparar a aula, porque a aula já está pronta para você. Então, você vai revisar essa aula, vai ver o que você pode alterar para ela ficar melhor. Eu acho que facilitou. Eu acho assim, está pronto. Então, você vai lá e dá o seu... Como é que eu vou dizer? Você vai lá e fala, eu acho que eu posso colocar isso aqui, isso aqui está em repetição, né? Eu posso tirar, eu posso resumir aqui. Então, assim, voltando na liberdade de você editar, eu acho que é bom. Facilitou. Você fica “meio presinho” ali, mas não é que você fica preso no conteúdo. Porque esse conteúdo está de acordo com o currículo. Então, eu acho que facilita, em certo ponto facilita. Como outras coisas que virão aí também para facilitar, né? Coisas que virão futuramente aí. Eu acho que pensando no planejamento da aula do professor, o material [digital] ajuda bastante. (Professora Vitória)

Agora eles estão vinculando a prova paulista para a universidade, abre as portas da universidade. Não sei se é a prova paulista. É uma das provas aí externas que dá pontuação para o aluno. Para o aluno ir para a universidade. Talvez isso seja um ponto positivo. Talvez. Talvez, conseguiram vincular a realidade do aluno. Então, o aluno que quer, ele vai fazer a prova dele com responsabilidade para primeiro, segundo e terceiro e juntar a pontuação [...]. Talvez, esse aspecto, eu vejo como um ponto positivo. Né? Mas é só isso. (Professor Malcolm)

João, de forma mais crítica, e Vitória, de forma mais direta, veem nos materiais digitais um ponto positivo em razão do tempo necessário para o planejamento, isso é, com um material estruturado, se usa menos tempo para preparar cada aula, e se poderia utilizar das referências ou acrescentar mais materiais a partir de seus saberes docentes, tendo uma maior visibilidade do planejamento do currículo no tempo.

Já Malcolm observa um ponto positivo no que diz respeito a inserção dos estudantes nas universidades públicas estaduais através da pontuação nas provas das escolas do estado, o que para o professor significa algum vínculo com a realidade das necessidades dos estudantes.

Por fim, passado por todo esse percurso e as considerações dos professores de diferentes dimensões da política de plataformização, pode-se perceber e concluir o capítulo desde a observação de que a Plataformização enquanto política educacional não pode ser entendida de forma isolada, mas sim através de uma análise do ciclo de políticas em que está localizada.

Malcolm compartilha sua visão sobre as continuidades e rupturas nos ciclos de políticas na Secretaria de Educação de São Paulo no tempo em que esteve em atuação, e percebe uma continuidade: o tédio dos estudantes e pouco impacto real das políticas na melhora de sua docência:

Estamos falando do governo PSDB. De direita, que queria resultado já naquela época, que já estava prevendo essas mudanças agora, lá atrás. E que os alunos foram lá se manifestar para barrar. Deu uma segurada. Mas aí veio o Dória e já começou a implantar tudo. Foi o último chute do PSDB, foi o Inova, etc, etc, etc. Mudou a minha vida? Não mudou absolutamente nada. Os alunos, todos entediados (Professor Malcolm)

João compartilha sua sensação sobre os malefícios da velocidade em que a política educacional vem sendo mudada, mesmo com um menor tempo de atuação na Rede:

Cara, como eu já peguei o “bonde andando” em 2021, já com essas grades, com essas mudanças, como estudante, eu lembro como era. Agora, como profissão, eu não chego a conhecer, mas por mais que tenha essa mudança no ensino médio, cada ano eles vivem mudando. Então, a grade curricular, ultimamente, todo ano ela muda. Seja de disciplina, seja de carga horária, seja de método de ensino, método de aprendizagem, todo ano vem mudando. Aumento de plataforma, diminuição de aulas. Então, é uma constância. **É justamente um dos pontos que eu tenho a criticar, porque se você muda todo ano, você perde aquela rotina, você deixa de passar alguns conteúdos, aumenta uns para outro ano.** Então, por exemplo, em 2022, na escola que eu estava, no terceiro ano, tinha aula de geografia. Em 2023, tiraram a aula de geografia do terceiro ano do ensino médio. (Professor João)

Nessa fala, João também compartilha sobre outra política, a de alteração curricular, permitida pela Reforma do Ensino Médio e pela Base Nacional Comum Curricular que permitem a “flexibilização”, que se traduz na priorização de certas disciplinas em função de outras, o que no Estado de São Paulo e em outros se efetivou com a diminuição das disciplinas de ciências humanas e sociais: Geografia, História, Sociologia, Filosofia em função das disciplinas de linguagens e de matemática, que tem maior peso nas avaliações padronizadas.

João complementa como todas essas mudanças, especialmente mudanças no currículo, o fazem se sentir perdido em relação ao que se espera de seu trabalho, bem como do que se vai avaliar nas provas padronizadas e da seleção de conteúdos:

Em 2025, agora, tiraram a geografia do terceiro ano de novo. Então, assim como eu trabalhei no terceiro ano do ensino médio em 2024, ano passado, eu conheci o conteúdo. **Aí o conteúdo que era do terceiro ano, eles empurraram para o segundo agora.** Só que tiraram o conteúdo que era do segundo e não existe mais. **Então, assim, a gente fica perdido. Literalmente, a palavra é perdido dentro do que você vai trabalhar. Você trabalha um ano o conteúdo, no outro ano você corre risco de não ter mais a disciplina naquela série.** E, detalhe, no ano passado ainda tinha geografia. Esse ano, vendo o que eu vi nas provas paulistas, terceiro ano não tem geografia, mas cai na prova paulista a geografia. Uma coisa, assim, que é meio estranha, não faz sentido. Se eles não têm geografia, não era para ter na plataforma conteúdo de geografia. Então, é desafiador (Professor João)

Tempo da política esse que também aparece no relato de Júlia, que observa os impactos desse tempo das políticas no ensino de geografia:

Mas o que tá atrapalhando, eu acho... o que atrapalhou para eu não ter ido pra prefeitura esse ano, foi porque eu acredito que lá também, diminuiu a grade de humanas. E isso atrapalhou muito, atrapalha muito mesmo, que eu não sei realmente qual vai ser o futuro dos nossos alunos, adolescentes da vida, porque é pouco, é pouco pra você dar um conteúdo. Duas aulas no ensino médio, duas aulas nos anos finais, antes eram três. E no ensino fundamental, antes eram quatro, agora só são três. E fica difícil pra você, é muito corrido, você não consegue dar uma aula legal assim, explicar, programar uma coisa legal... (Professora Júlia)

Outra política percebida por Júlia é a continuidade da “Reorganização escolar”, sua lógica de fechamento de salas com menos estudantes e a consequente superlotação de salas, que tem dificultado o ensino dado a grande quantidade estudantes e de comportamentos desafiadores, bem como gerando uma pressão por “maquiar os diários de presença”:

Eu, como professora, assim, pelo tempo que eu tô, eu não venho pra escola pra poder só passear. Eu dou altos gritos com eles. Eu reclamo mesmo. Eu chamo atenção, eu procuro tentar deixar eles no foco, por mais que seja difícil. Mas se por acaso dessa sala, que tem 40 alunos, também é um absurdo, as salas são muito cheias, um pelo menos conseguir atingir o objetivo, que eu sei que ele conseguiu com capacidade, pra mim já é satisfatório.

A escola, ela tem que ter uma quantidade de alunos para ela poder ficar com todas as salas abertas. E também para mostrar que está indo, está bonito. Então, praticamente, com todas as palavras, acontece isso. Toda escola maquia o diário. Por quê? Para que continue com as salas abertas e para que a escola esteja, digamos, com o número ideal de alunos. A escola é perfeita. Todo mundo quer ir para lá. É uma escola linda. Mas não é real. Se você vir à noite, você vai ver que a maioria das salas estão vazias, os alunos não querem nada com nada. Mas, enfim, é o que mostra no governo. Isso em relação à presença. (Professora Júlia)

Por fim, uma política que também foi citada, e se mostrou presente foi a dos reflexos do Programa Ensino Integral. Especialmente durante o período final da entrevista com a professora Júlia, que foi realizada exatamente após a reunião de ATPC onde a gestora da escola informou sobre a diretriz da SEDUC da implementação da Avaliação 360° para todas as escolas da rede, ainda no 2º bimestre de 2025.

A avaliação 360° é um dos elementos introduzidos nas escolas PEI, sendo um modelo de avaliação vindo da gestão empresarial onde todos avaliam todos, inclusive estudantes e gestores avaliando os professores. Nesse sentido, a professora Júlia compartilha sua

experiência na PEI e sua preocupação com a chegada desse tipo de avaliação no ensino regular:

E [a diretora da E.E. Grajaú] estava contando algumas coisas que mudaram, que vai ser agora, a partir de hoje que vão começar a atribuir aqui, nas escolas essa avaliação, né, que também tem isso, que antes era só na PEI. Essa avaliação, quem faz é o aluno. Os alunos fazem para todos os professores em toda disciplina. E nós, professores, fazemos também para a escola em relação, não aos alunos, à gestão. E a gestão faz referente aos professores. E a opinião da gestão é a opinião dos alunos, né? Se for negativo, tchau. Agora, se, por exemplo, a gestão está vendo a sua competência, mas o aluno está colocando você lá com uma nota ruim, mas percebe-se que aqueles alunos são alunos que realmente têm problema com todos. Aí, sim, a gestão vai analisar a sua situação, entendeu?

Então, fica assim, muito, é ruim. É muito ruim isso. Porque eu já fui da PEI por dois anos. E, assim, eu sempre me dei muito bem com meus alunos. Eu nunca tive problemas assim com nenhum deles, né? Hoje eu estou mais brava. Eu acho que estou cobrando bem mais agora já por causa disso mesmo. Mas eu nunca tive problema com eles, sempre tentei me aproximar deles, tanto que a PEI, ela é diferente. Ela dá mais oportunidade para você ficar mais, ter mais afinidade com o aluno. [...] Então, aí, tudo tranquilo. Só que aí, dois anos. Eu tive problemas pessoais. Com a gestão Com a gestão e ela acabou, nessa avaliação, me tirando de lá.

Então, assim, fica ruim, porque o professor ele se sente realmente muito apreensivo com isso, e os alunos, tanto é assim que hoje eu tenho alunos aqui que estudaram comigo lá, que vieram pra cá porque, assim, procurando emprego, né, trabalhar, porque não dava por causa do horário, eu acho que tem uns 4 ou 5 alunos que vieram de lá, de manhã e de noite também. (Professora Júlia)

Júlia traz um exemplo concreto das problemáticas e práticas gerencialistas no modelo das escolas PEI em São Paulo, tanto na avaliação, como nas expulsões de estudantes trabalhadores e ou vulneráveis socioeconomicamente, que já foram amplamente documentadas como em Giroto e Oliveira (2023) e REPU (2023).

A PEI aparece também como elemento no relato de Vitória, ao compartilhar sua trajetória docente e sua chegada na E.E. Grajaú após sua antiga escola se tornar PEI e a escola designada exigir um longo trajeto:

Eu vim de uma remoção, quer dizer, primeiro eu vim de uma escola que ela se tornou PEI, mas eu não quis, né? Por opção, eu não quis ficar na PEI. Aí fui em ex-ofício para uma outra escola. (Professora Vitória)

O programa também aparece na fala de Malcolm ao criticar o modelo de plataformização como mais uma política desse ciclo de políticas educacionais colocadas em um tempo rápido e usa a PEI como outro exemplo de política que foi propagandeada como modernizadora, mas que não considera a importância da conexão com outros espaços e com o território, se transformando em uma escola de tempo estendido e não integral:

É um tal de colocar, daqui a quatro anos você vai ver, se vai estar aí. A escola PEI não era a novidade, pá, pá, a escola do futuro, pá, pá, pá, ainda o governo federal está batendo nessa tecla de escola integral... Com a estrutura que nós temos.... Com a mentalidade que nós temos sobre educação... porque se eu fosse para um PEI e eu pudesse levar os meus alunos lá para o Pico do Jaraguá, para fazer educação

nordestina, ótimo, ótimo, mas para eu ficar lá rodando que nem mariposa lá à beira da vela, por favor, está de brincadeira? (Professor Malcolm)

Assim, após as entrevistas e a observação, se pode observar a Política de Plataformização de um lugar mais sistematizado, partindo de sua observação empírica em um contexto concreto, bem como das narrativas dos professores sobre suas práticas e sobre as políticas educacionais que influenciam toda sua prática pedagógica. Assim, se faz necessário retomar os pressupostos metodológicos, bem como aos autores e autoras da fundamentação teórica para apresentar uma reflexão sistematizada sobre os achados com a presente pesquisa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Quando cada caso não é um caso” é a máxima proposta por Fonseca, usada para definir o exercício etnográfico como uma metodologia de pesquisa que parte das relações entre os sujeitos e os contextos para apoiar no desenvolvimento do entendimento do particular e do geral ao mesmo tempo.

Desta forma, a partir dos dados apresentados, é possível considerar que a presente pesquisa foi capaz de levantar uma série de evidências sobre os fenômenos aos quais procurou compreender com maior complexidade. O exercício etnográfico realizado na presente pesquisa partiu da observação de salas de aula dos professores de geografia da E.E. Grajaú e das entrevistas com esses professores, se provando procedimentos metodológicos capazes de possibilitar a coleta de uma série de evidências sobre o cotidiano e funcionamento da docência em geografia na educação estadual paulista a partir do paradigma e dos mecanismos da plataformização em um contexto escolar concreto.

Nesse sentido, o objetivo geral de analisar os efeitos da plataformização educacional no trabalho docente em suas diferentes dimensões, em especial, da relação entre docentes e a geografia no cotidiano dos professores de ensino médio da E.E. Grajaú, pôde ser alcançado. Também foi possível realizar a investigação sobre os impactos da política, a caracterização da docência em geografia, as mudanças na docência à partir da plataformização e a compreensão de como os professores têm desenvolvido suas práticas docentes à partir da plataformização.

Para tal, por meio da observação etnográfica, foi possível constatar uma série de dinâmicas que se apresentam na escola a partir do cotidiano. Primeiramente, foi possível observar que os professores de geografia estão submetidos a plataformas que podem ser classificadas desde uma finalidade “pedagógica”, como a de materiais digitais e as tarefas SP, de plataformas de avaliação como a da Prova Paulista, bem como em plataformas de “gestão do trabalho” como a Sala do Futuro, a EFAPE, o SuperBI, o apoio presencial. Assim, os professores estão tendo seu trabalho gerido e suas práticas docentes organizadas a partir das plataformas, como foi expresso no exercício de generalização do como se parecem as salas de aulas de geografia da E.E. Grajaú que abre o primeiro capítulo de análise.

Entretanto, o que pude observar durante as observações é que o uso das plataformas não é homogêneo e padronizado, mas sim uma sobreposição de aderências e resistências que se encontram, que se diferem e que se contradizem nas aulas de cada um dos professores. De forma geral, foi possível perceber aderências a partir dos usos dos materiais digitais como elemento central na realização de situações de ensino, isso é, o que os professores estavam

fazendo em suas salas de aula estava diretamente ligado com o proposto pelos materiais digitais, mesmo que depois de passar por algum nível de transformação.

Foi também possível observar as aderências desde a dimensão do planejamento das aulas, recebido “pronto” por meio dos materiais digitais em um contexto de pouco tempo para a realização do planejamento como parte do trabalho docente. Também se pode observar essas aderências desde a organização e seleção dos conteúdos nas aulas, que são apresentadas prontas nos materiais digitais refletindo o currículo paulista e disponibilizadas na sala do futuro. Há também aderência no que se refere ao uso da plataforma de tarefas como instrumento de avaliação das notas bimestrais dos estudantes.

Já no que se refere às resistências, foi possível observar uma série de críticas aos erros conceituais nos materiais digitais, a proposição de situações de ensino e de aprendizagem a partir da mobilização dos saberes docentes e não do prescrito nas plataformas, da seleção de assuntos, temas e acontecimentos não previstos pelos materiais para mobilizar a aula, a adaptação dos materiais para o desenvolvimento das aulas e a elaboração de críticas a pobreza cognitiva imposta pelas plataformas.

Assim, partindo do levantamento das aderências e resistências, foi possível perceber a íntima relação entre as aderências às plataformas com a centralidade que tomam as avaliações externas na prática docente, em especial a prova paulista, que compõe 30% da nota bimestral individual dos estudantes e que se coloca como a centralidade do trabalho pedagógico para as metas impostas para os estudantes, professores e gestores da escola.

Durante o exercício etnográfico, houve também a observação da intencionalidade da arquitetura das plataformas, a partir de lógicas de microgerenciamento, de controle e práticas gerenciais sobre o tempo e a organização do trabalho dos professores. Tal elemento ajuda a compreender as estratégias dos professores ao lidarem com as plataformas de gestão do trabalho na medida em que se apresentam como burocracia do trabalho pedagógico.

Também foi possível observar a docência desde diferentes espaços para além da sala de aula, como a sala dos professores, reuniões de formação continuada e de formação coletiva, que se mostraram espaços esvaziados das discussões pedagógicas, e que demonstram a individualização da docência, ao passo de que a plataformização enquanto lógica avança cada vez mais nessas instâncias da escola.

Tal fato também pode ser verificado na observação dos estudantes e a percepção dos professores sobre eles, sempre dotada de uma reclamação sobre a dificuldade encontrada durante as aulas com as plataformas, mas também no lidar com os estudantes apáticos, dispersos e desinteressados.

Também, não é possível observar a plataformização sem notar as contradições dos usos das plataformas, das tecnologias e das IAs na escola, uma verdadeira confusão que foi se mostrando no cotidiano. Muitos estudantes estavam não só apáticos, mas individualizados no mundo da internet por seus celulares, desconectados dos professores e dos demais colegas, bem como acostumados às práticas de responder as plataformas a partir das cópias e do uso indiscriminado da Inteligência artificial, o que se mostrou como um problema relatado e observado em sala de aula, com o quais os professores convivem no cotidiano e não tem uma solução ou diretriz de como lidar.

Assim, o que encontrei a partir do cotidiano na E.E. Grajaú foi a sobreposição de políticas educacionais do último ciclo em uma velocidade de rápidas mudanças, que tem como produto final aulas onde poucos estudantes prestam atenção, onde os professores são pressionados pelas avaliações externas e usam os materiais e plataformas necessárias para treinar seus estudantes para alcançá-las, criando um cenário de burocratização e esvaziamento do sentido da escola para professores e estudantes.

Foi por meio das entrevistas com os professores que tive a oportunidade de me aprofundar no contexto que observei, e assim pude sistematizar e ter mais dados para comparar e compreender com mais profundidade o tipo de implicações que estavam sendo produzidas a partir da plataformização.

Assim, desde diferentes experiências de vida, trajetórias docentes, idades e vínculos com a escola, os quatro professores têm elementos similares e diferentes em suas práticas docentes. No que se refere a um importante elemento da prática docente, o planejamento, os professores compartilharam uma percepção sobre uma diminuição da autonomia e das condições para sua realização, com uma seleção dos conteúdos e uma organização dos conhecimentos de geografia voltados para a avaliação, especialmente desde os materiais digitais e das tarefas, sendo esse um elemento que se coloca no contexto dessa precarização do trabalho docente desde a plataformização.

Em especial, no que se refere ao planejamento das aulas, há uma percepção generalizada de que a existência dos materiais digitais são mais do que uma sugestão, mas sim que se colocam enquanto planejamento e recursos didáticos prontos para o ensino de geografia na medida em que não há tempo e condições para a realização do planejamento das sequências, aulas, atividades e contato com os currículos, materializando a precarização da dimensão intelectual na docência.

Ainda na dimensão do planejamento, há uma importante diferença na percepção do nível de imposição do planejamento das aulas e dos materiais digitais das plataformas entre os

professores temporários e efetivos. Os temporários enxergam menos espaço e mais imposição das plataformas para com o seu planejamento desde os materiais digitais, na medida em que são cobrados e responsabilizados pelo uso e pelas respostas dos seus estudantes nas plataformas, com o risco de perderem seus empregos caso não reproduzam em aula as orientações centralizadas desde as plataformas. Já os professores efetivos enxergam um menor grau dessa imposição, dada a impossibilidade de demissão, mas observam que frente a proposição ou imposição dos materiais digitais para as aulas e avaliação dos estudantes, se faz necessário alterar e melhorar os materiais padronizados recebidos.

De toda forma, todos os professores entrevistados trazem a centralidade da avaliação para sua prática pedagógica no contexto da plataformização. Ao falar de avaliação, para além da incidência da avaliação padronizada, todos os professores compartilham suas dificuldades na avaliação em sala de aula, seja pela percepção da falta de compromisso e interessante dos estudantes, seja por suas técnicas para colar e boicotarem as avaliações a partir das tecnologias, seja pela dificuldade de avaliar de forma justa em um contexto de alta vulnerabilidade social, como é o dos estudantes da E.E. Grajaú.

Ainda, todos os professores veem a importância no ensino da geografia, desde seus usos mais práticos até seu uso para o exercício da cidadania e da análise crítica do mundo, mas se dividem quando colocados sob a perspectiva de uma identidade intelectual, com professores como Malcolm, que se entende na intelectualidade desde uma prática de ensino de geografia transformadora e provocadora da transformação da realidade, ou como Vitória, que vê a intelectualidade como algo distante e a qual não se identifica.

Quando questionados sobre os objetivos que veem nas plataformas, os professores trouxeram uma série de elementos. O primeiro deles, que posso considerar como sendo o mais significativo, é a ideia de “Pedagogia da Produção de Métricas”, isso é, a observação que os professores fazem sobre as relações entre plataformas, materiais digitais e planejamento desde uma intencionalidade de criar situações de ensino centradas em uma pedagogia neotecnista, intermediada pelas tecnologias, que treina e condiciona as atividades discentes, que coloca como horizonte da docência e da escola, a produção de resultados mensuráveis, de métricas de acesso, de acertos, de questões, de páginas e de desempenho das avaliações padronizadas, como a prova paulista e provão paulista, sustentada por um sistema de cobranças e punições.

Para além dos objetivos da produção de métricas e do treinamento para as avaliações padronizadas como objetivo do ensino, os professores ainda observam outros 3 elementos que foram relatados como objetivos da plataformização: A propaganda política em torno dos dados produzidos pelas avaliações padronizadas, a transferência de recursos públicos para

agentes privados e a privatização, bem como a mitigação dos conteúdos críticos da geografia e das ciências humanas como um todo.

Já no que diz respeito às consequências da plataformização, os professores relatam uma principal: o empobrecimento cognitivo dos estudantes, que mobilizam uma série de estratégias para resistir às plataformas que aparecem como burocracia. Outros impactos relatados pelos docentes são o acirramento da contradição entre uso pedagógico e exposição prolongada à telas pelas crianças e adolescentes bem como a perda da vivência espacial, uma vez que a educação passa a ter a dimensão virtual como uma centralidade e o uso do tempo na escola é deslocado para os aparelhos tecnológicos, bem como o reforço da individualização dos estudantes e a perda da dimensão do desenvolvimento social na aprendizagem.

No que se refere às implicações para o trabalho docente, os professores relatam, para além de uma imposição de tempos e organização das aulas, um sistema de cobrança de resultados do uso das plataformas que parte dos resultados dos estudantes nas provas e plataformas, cuja cobrança está relacionada com a ação da gestão, da coordenação, da diretoria de ensino e da própria secretaria de educação.

Os professores também relatam as punições para os docentes que não alcançam as metas, que vão do não recebimento dos bônus salarial, à pressões para o alcançar metas de uso pelos gestores, até o desligamento - pela não renovação de contrato/recondução - no caso dos professores temporários. Esse sistema tem efeitos diretos sobre as condições de trabalho docente que se apresentam a partir da alta incidência do adoecimento mental e físico dos professores do Estado.

Os professores também narram suas percepções da diminuição de sua autonomia docente desde diferentes perspectivas, como a imposição dos materiais digitais e a perda do espaço de planejar, desde as punições e a centralidade das avaliações. Também narram os contatos com seus pares, e como o peso da incidência da plataformização se coloca como mais intenso para as disciplinas que ficam em evidência na produção dos índices educacionais, como matemática e português, bem como os relatos de seus estudantes sobre suas percepções negativas sobre as plataformas.

Por fim, os professores também relatam como percebem a sobreposição das políticas educacionais, dos elementos gerencialistas vindouros das escolas PEI, da BNCC e Currículo Paulista, do fechamento de salas e reorganização escolar e sobre a velocidade em que as políticas mudam na rede estadual.

Também, cabe notar que os professores, apesar de todas as críticas e percepções negativas, compõe uma pluralidade de ideias, de modo que tiveram diferentes percepções e

práticas a partir da plataformização. E para além das críticas, também conseguiram observar pontos positivos na política, como a existência de um material de referência para o desenvolvimento das aulas e do currículo, bem como a existência de uma porta de acesso para as instituições públicas de ensino superior estadual desde a própria rede estadual, pontos positivos esses, que na realidade independem da plataformização e não descendem dela.

Assim, é possível visualizar de forma integral o que os dados coletados na E.E. Grajaú nos revelam sobre a plataformização enquanto política educacional. Tais achados, análises e interpretações encontram respaldo, confirmam, são explicados e explicam diferentes dimensões da bibliografia revisada para o presente trabalho.

Um primeiro elemento a ser discutido é que a política de plataformização se mostrou não como uma simples inclusão de instrumentos tecnológicos para uma atualização e modernização da escola e das salas de aula, mas sim como uma lógica de reorganização de todas dimensões do trabalho docente, da pedagogia, da estrutura da escola e dos processos de ensino e de aprendizagem, indo diretamente de encontro com a proposição de Poell, Nieborg e Dijck (2020) sobre a plataformização como um rearranjo das relações entre mercado e Estado que produzem uma nova forma de organização social que molda a cultura.

Como visto a partir da análise dos dados coletados, a plataformização no ensino médio paulista, em especial na E.E. Grajaú mas que certamente poderá ser verificado em outros contextos, tem efeitos diretos sobre como os professores de geografia mobilizam seus saberes docentes.

Partindo do proposto por Tardif (2014), na docência no contexto da plataformização, enquanto os saberes curriculares estão em constante evidência e tensionamento, avaliação e mudança, os saberes profissionais, disciplinares e experienciais dos professores, isso é, o como fazem seu trabalho, como organizam os conhecimentos geográficos para o ensino desde os conhecimentos de didática, metodologia de ensino, pedagogias, desde os conteúdos e necessidades específicas da geografia e desde suas experiências no tempo e nas trocas com seus pares, têm sido colocados em segundo plano, terceirizados pelos conteúdos prontos das plataformas - elaborados de forma opaca e com o uso de Inteligência Artificial - e que são proposto e ou impostos como mediadores desses saberes docentes, de forma a afastar as práticas docentes do objetivo de uma educação crítica, como propõe Saviani (1999).

Tal organização também parece afastar os professores das práticas e características da docência de qualidade propostas por Nóvoa (2009), na medida em que terceiriza a relação entre o docente e seu objeto de ensino, que individualiza os professores e diminui os espaços de troca, que esvazia a relação entre professor e estudante na medida em que coloca os

aparelhos tecnológicos na centralidade do processo, que mina o trabalho em equipe na medida em que individualiza a profissão e estabelece metas e métricas individuais, que não apoiam no compromisso de ensinar conhecimentos transformadores e para a inclusão social, na medida em que os conhecimentos passam a ter uma camada de burocracia e os estudantes não encontram sentido neles, aproximando a política de plataformização mais de um dos discursos “redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de prática” (Nóvoa, 2009, p.27).

Pelos relatos dos professores, é possível perceber a pertinência e atualidade da organização da geografia, assim como propõe Audigier (1999), a geografia enquanto disciplina escolar é entendida à partir de uma escolha de objetivos, conteúdos, métodos e práticas específicas, que ainda se mostram pertinentes para os professores por seu caráter prático e político, mas que tem seu caráter crítico sendo mitigado na medida em que perde espaço no currículo da escola, e que os professores que a constroem têm menos autonomia para decidir sobre seu ensino.

Nesse sentido, é possível à partir da descrição de uma “Pedagogia da Produção das Métricas” das plataformas, observar um retorno de um viés tecnicista do treino, repetição massiva, dos aparatos técnicos e da avaliação como o horizonte, relegando aos professores o papel de reprodutores e mediadores, retirando os espaços para a criação e transformação, de modo que os professores mostram a dificuldade de ter uma prática pedagógica desde o objetivo de apoiar na transformação neste contexto de engessamento da atividade docente e de profundo desinteresse dos estudantes. Assim, pode-se retomar o descrito por Giroux (1997, p.160), um contexto de introdução do neoliberalismo de reformas pensadas pelos “especialistas em currículo, instrução e avaliação, aos quais se reserva a tarefa de concepção [...] ao passo que os professores são reduzidos à tarefa de implementação (Giroux, 1997, p.160).”

Ainda, retomando a definição de Saviani (2008), a plataformização se constitui enquanto política educacional na medida em que é uma decisão do Estado em relação à educação, e que se localiza como continuidade do contexto neoliberal descrito por Corti (2019), estando diretamente conectado pela racionalidade da Nova Gestão Pública, descrita por Oliveira (2015), isto é, uma política pública focada na produção de resultados como prova de sua eficiência a partir da avaliação em larga escala.

Assim, partindo de Girotto (2018), a política educacional da plataformização precisa ser entendida não só a partir da história das políticas educacionais contemporâneas, mas também das características que as unem como um “Ciclo de Política” de cunho neoliberal. Ao olhar para esta política é possível claramente perceber as características comuns às reformas

recentes: como a promoção de uma pedagogia neotecnicista, a participação e beneficiamento de entes privados e empresariais e a disputa pelo orçamento público, como bem percebido pelos professores participantes.

Ainda, partindo da discussão do Ciclo de Políticas de Girotto (2018), a plataformização na Rede Estadual Paulista só é possível desde uma normalização da tecnologia, intensificada pelo isolamento social, mas especialmente desde as outras políticas educacionais desse ciclo, como a “flexibilidade” curricular do Novo Ensino Médio e a padronização do currículo desde a BNCC/Currículo Paulista, de forma que se pode observar o desenho dessas políticas à partir dos três pilares que fundamentam esse ciclo de políticas, como proposto por (Girotto, 2023, p.101): 1) Políticas de currículos padronizados; 2) Avaliações externas e 3) Responsabilização docente.

A plataformização, enquanto política compreendida nesse ciclo, parte do currículo padronizado e das avaliações externas para estruturarem todo o processo de ensino, reestruturando também o trabalho docente a partir da responsabilização por estes resultados.

Ainda, a partir das próprias plataformas, é possível perceber o movimento de mercantilização da educação e da mobilidade de políticas, assim como propõe Ball (2022), isso é, muitas plataformas, seus conteúdos e arquiteturas são pensados por agentes privados com interesse empresarial na educação.

Com a centralidade que toma a avaliação, a repetição das tarefas, o uso da tecnologia como resposta para os problemas educacionais e o treinamento para o mundo digital de forma acrítica, e mesmo à partir do relato dos objetivos de vida que os estudantes narram, como “trabalhar no ifood”, se pode perceber a presença do treinamento para um novo modelo de trabalho, o trabalho “flexível” de uma economia globalizada no capitalismo tardio, da superexploração e da naturalização da hipervigilância, com burocratização digital, com as avaliações contínuas e com a não realização no trabalho.

Ainda, as condições para a docência em geografia, e da docência como um todo, estão não só subordinadas à plataformização, mas a essa sobreposição de políticas educacionais desde a NGP, sendo citadas também outras políticas, como a do Programa Escola Integral, um dos precursores das mudanças de caráter gerencialista como demonstrado por Girotto e Cássio (2018), Girotto e Oliveira (2023) e REPU (2023), que testou e exportou instrumentos gerenciais, como a avaliação 360° para a rede paulista como um todo.

Retomando ainda Barreto (2004) e Barreto (2016), a Plataformização se mostra como um verdadeiro “auge” da ascensão das Tecnologias de Informação e Comunicação na educação, que andam juntas de um “novo discurso pedagógico” sobre a necessidade da

modernização, que se apresentam como solução e futuro da educação, mas que se materializam como instrumentos de intensificação das formas de controle do trabalho e de uma paulatino movimento de relegar aos professores à função de gerenciamento das tecnologia, o que já pode ser observado não só com os olhares para telas com os slides, mas também pela existência e frequências das aulas de plataforma, da grande quantidade de tempo que os estudantes usam as plataformas dentro e fora da escola.

A autora também descreve um movimento observado pelos professores: A desterritorialização e desumanização que vem com a tecnicização, com a diminuição das interações entre professores com seus objetos de ensino e com seus estudantes em detrimento das interações entre estudantes e tecnologias.

Desde os materiais digitais, as tarefas ou outras plataformas pedagógicas, também é possível observar a principal alteração no trabalho docente que adverte Barreto (2016), uma modernização que busca centralizar, controlar e baratear o processo educacional, que tira o investimento e a centralidade dos professores, sujeitos subjetivos e singulares, e a coloca nas tecnologias, que são objetos massivos, reprodutíveis e padronizados.

Já no que se refere às plataformas de gestão, se pode retomar a revisão de Barbosa e Alves (2023), que retomam a falsa neutralidade das plataformas arquitetadas para objetivos específicos, mas com intencionalidades opacas para os professores e estudantes (Barbosa; Alves, 2023, p. 8 - 9). E mais do que essa falsa neutralidade, a partir do tipo de cobrança, punições, objetivos e impactos da plataformização, é possível observar a expressão da autoridade racional-informatizada, do controle exercido por uma vigilância digital nos moldes de uma racionalidade da performatividade privada de eficiência, que implicam na denunciada burocracia aumentada observada por Lima (2021) a partir das plataformas para estudantes e professores.

Assim, na presente pesquisa foi possível observação não só do contexto da violenta plataformização gestada no Estado do Paraná (APPSINDICATO, 2022), sendo reproduzida no Estado de São Paulo de forma equivocada e com muitos erros que persistem (REPU, 2023), mas também de seu aprofundamento com o passar do tempo, que ainda conta com muita resistência desde os sindicatos, coletivos, professores, estudantes, gestores e escolas que percebem a falta de democracia na escola que lhes é imposta.

Dessa forma, da conexão entre a bibliografia revisitada, o cotidiano observado e as narrativas ouvidas, é possível perceber a caracterização da política de plataformização como uma prática que não só não apoia as aprendizagens, não encontra sentido entre professores e estudantes, não melhora condições de docência, não promove mais contato dos estudantes

com os conteúdos de geografia e de outras disciplinas, mas que burocratiza, aumenta o limites do dilema entre tecnologia e educação, piora as condições de trabalho dos profissionais da educação e não respeita ou procura mitigar as desigualdades socioespaciais impressas aos contextos escolares no Estado de São Paulo.

Entretanto, nos termos do delimitado por Barreto (2016, p.9) o problema não é a existência de bancos de materiais digitais - e olhando para o contexto estudado, a existência das plataformas das tecnologias na educação em si - mas sim sua construção e finalidade enquanto política. Isso é, não se trata de reabilitar o ludismo e se opor a existência das tecnologias, dos materiais digitais, ou de plataformas educacionais, mas sim de se opor a sua centralidade enquanto horizonte da educação na Rede estadual paulista, centralidade que é imposta de “de cima para baixo” como marca o professor Malcolm, e que tem objetivos e implicações que não apoiam o ensino e a aprendizagem, mas sim colocam os professores a serviço da tecnologia como forma de controle, quando o inverso seria necessário: a tecnologia a serviço dos professores, da carreira docente, dos estudantes e da aprendizagem. E mais do que isso, a lógica e o sentido da escola não pode estar na plataformização, nessa modernização tecnicista que não humaniza, que individualiza e desterritorializa, a escola precisa estar a serviço da democracia, com políticas e objetivos claros, construídos a partir e com os professores e todos os agentes da educação pública.

Nesse sentido, se faz necessário observar que o estudo de caso com observações de tipo etnográfico e entrevistas, foram métodos adequados e que foram capazes de apoiar na coleta de dados muito potentes e na sistematização em uma análise efetiva, uma vez que foi possível vivenciar, documentar e refletir sobre a política de plataformização no cotidiano da escola, em interlocução com diferentes professores, estudantes, gestores que a vivem e são diretamente afetados por ela todos os dias, bem como ao ouvir as reflexões dos professores sobre essa vivência e sobre sua análise do vivido. Esses dados, quando relacionados com as referências mobilizadas, foram capazes de demonstrar e apoiar no desvelo do funcionamento e impactos da política de plataformização na geografia em um contexto concreto na Rede Estadual Paulista.

Entretanto, cabe notar algumas das limitações da presente pesquisa. Primeiramente, o número de professores entrevistados é pequeno e somente desde um único contexto escolar, visto desde alguns momentos de observação, o que se mostra uma limitação mesmo dentro da metodologia de pesquisa etnográfica, que geralmente envolve uma observação e imersão cultural em um tempo longo, de modo que algumas reflexões e análises formuladas precisam ser comparadas com outros contextos escolares para a compreensão das similitudes e

diferenças em cada contexto, para assim se propor generalizações. Outra limitação é a relação específica entre a política educacional e a geografia da escola e do território, dadas as medidas de anonimização para a segurança de todos envolvidos e seguindo as práticas de ética, o que não nos permitiu uma descrição densa da escola, do seu espaço e da relação dos professores com esse espaço e com o território de forma mais específica. Também é uma limitação da presente pesquisa o tempo de realização, de pouco menos de 12 meses entre levantamento bibliográfico, desenvolvimento da metodologia, coleta de dados, tratamentos dos dados, formulação das análises e considerações. De toda forma, a partir da metodologia e dos procedimentos executados, foi possível formular frutíferas reflexões sobre a realidade dos professores de geografia na E.E. Grajaú, que pode ser útil para pensar a realidade das escolas na rede estadual paulista.

A partir da presente pesquisa muitos podem ser os desdobramentos e questões de pesquisa para a continuidade, como: Quais são as pedagogias e as fontes que sustentam os materiais digitais de geografia? Quem são os sujeitos responsáveis e como são elaborados os materiais digitais e as plataformas? Quais são os impactos na aprendizagem e nas relações dos estudantes a partir da exposição prolongada às plataformas digitais? Quais as mudanças na sociabilidade na escola a partir da centralidade nas plataformas? As plataformas têm contribuído em alguma dimensão para a aprendizagem dos estudantes? E nas notas das avaliações padronizadas? Quais são os caminhos para um uso de tecnologia a serviço da docência, alinhada aos princípios de uma educação crítica e democrática nas escolas?

Por fim, cabe pontuar que o ciclo de políticas de cunho neoliberal tem nos levado para longe da educação que queremos para a sociedade brasileira, uma educação desde a autonomia docente e discente, construída com base em relações humanas e contextualizadas, e não do gerencialismo e padronização. Precisamos de escolas democráticas com professores com acesso a formações e materiais de qualidade, com condições dignas para o trabalho docente a partir das coletividades e do fortalecimento da relação entre escola, território e universidade e não da individualização e burocratização. Nós precisamos de escolas mais humanas e não mais artificiais.

Entretanto, apesar das considerações aqui levantadas apontarem para um caminho de desesperança, não vejo como terminar o presente trabalho somente com o fatalismo. O trabalho do geógrafo e do professor no terceiro mundo é perceber, desnaturalizar, denunciar, relacionar, analisar, criticar, mas também é imaginar, transformar e esperar. Toda vez que entro em uma escola, converso com os estudantes e com os professores, não posso deixar de esperar ao ver a potência que os professores e os estudantes das escolas públicas

brasileiras têm, a potência da escola pública como uma das últimas instituições públicas que podem não só resistir, mas propor alternativas a história única imposta pelo neoliberalismo.

Em especial, no território do Grajaú, onde as desigualdades socioespaciais se mostram tão extremas e as condições de vida em geral são muito piores em relação ao resto da cidade, mas também que é um território tão rico em cultura, do encontro do rural com o urbano, o pequeno pedaço do nordeste encravado no extremo sul da maior cidade do sudeste, se mostra como um local de grande potência para um ensino de geografia à partir e para o território, isto é, profundamente conectado com o espaço geográfico à partir de suas demandas.

Por isso é necessário esperar, assim como nós adverte Paulo Freire. Esperança desde a ação e não desde a espera. A construção da utopia que sonhamos só pode vir de nós, enquanto sociedade e coletividade, de nós enquanto seres humanos em comunhão, que a partir de nossos territórios, nossas vivências, nossas imaginações, nossos desejos e necessidades de um mundo melhor, podemos nos educar mediados pelo mundo ao passo que o transformamos.

7. REFERÊNCIAS

APPLE, M. Para além da lógica de mercado: Compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro:DP&A, 2005.

APPOLINÁRIO, F. Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa. 2ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

APPSINDICATO. Governo cobra metas abusivas, mas não oferta estrutura adequada para uso de plataformas digitais. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/governo-cobra-metas-abusivas-mas-nao-oferta-estrutura-adequada-para-uso-de-plataformas-digitais/>. Acesso em: 13 dez. 2024.

APPSINDICATO. Mais de 70% dos(as) professores(as) da rede estadual relatam adoecimento pelo uso de plataformas digitais, revela pesquisa. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/mais-de-70-dosas-professoras-da-rede-estadual-relatam-adoecimento-pelo-uso-de-plataformas-digitais-revela-pesquisa/>. Acesso em: 13 dez. 2024.

APPSINDICATO. Para 83% dos(as) professores(as), plataformas digitais não melhoraram aprendizado de estudantes no Paraná. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/para-83-dosas-professoras-plataformas-digitais-nao-melhoraram-aprendizado-de-estudantes-no-parana/>. Acesso em: 13 dez. 2024.

AUDIGIER, François. School disciplines, social representations, and the construction of the didactics of history, geography, and civics. *Instructional Science*, Dordrecht, v. 27, n. 2, p. 97–117, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/BF00890686>. Acesso em: 9 dez. 2024.

BALL, S. Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2022.

BARBOSA, Andreza et al. Relações e condições de trabalho dos professores paulistas (1995-2018). *Cadernos de Pesquisa*, v. 50, n. 177, p. 790-812, 2020.

BARBOSA, R. ALVES, N. A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 21, p. 1-26, 2023 e-ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo – PUC-SP <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>, 2023.

BARRETO, R. A SUBSTITUIÇÃO TECNOLÓGICA NA PADRONIZAÇÃO DO ENSINO. XI Seminário Internacional da Red Estrado – ISSN 2219-6854. *Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización*, Cidade do México, 2016.

BARRETO, R. TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1181-1201, set./dez. 2004.

BERTOLOTI, Frederico. Os conteúdos sociais da crise ecológica: a reprodução do espaço urbano e a ocupação da Guarapiranga. 2010. Dissertação (Mestrado em Geografia) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo,

2010. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-15062011-083921/publico/2010_FredericoBertolotti.pdf. Acesso em: 19 jul. 2025].

BONDUKI, N. **Origens da habitação social no Brasil**. *Capítulo 7: habitação por conta do trabalhador*. São Paulo/SP: Estação Liberdade, 1998.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 12 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 17 fev. 2017.

BRASIL. Projeto de Lei nº 6.840, de 29 de outubro de 2013. Dispõe sobre a alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências, Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>. Acesso em: 12 dez. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 18 dez. 2018, pp. 120–122.

CÁSSIO, F. GOULART, D. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, mai./ago. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde> . Acesso em 11 dez. 2024.

CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES (CUT). Em defesa da educação humanizada, professores de SP farão greve dos aplicativos. 2024. Notícias CUT. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/em-defesa-da-educacao-humanizada-professores-de-sp-farao-greve-dos-aplicativos-03d7>. Acesso em: 13 dez. 2024.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (Cetic.br). Educação em um cenário de plataformação e de economia dos dados. São Paulo: Cetic.br/NIC.br, 2022. Disponível em: <https://cetic.br/publicacao/educacao-em-um-cenario-de-plataformizacao-e-de-economia-dos-dados/>. Acesso em: 13 dez. 2024.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (Cetic.br). Resumo Executivo - Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de

Informação e Comunicação nas escolas brasileiras - TIC Educação 2023. São Paulo: Cetic.br/NIC.br, 2024. Disponível em: <https://cetic.br/publicacao/resumo-executivo-pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2023/>. Acesso em: 13 dez. 2024.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, Porto Alegre, Ed. Pannonica, n. 2, p. 177-229, 1990.

CORTI, A. Ensino Médio: entre a deriva e o naufrágio In: CÁSSIO, F. (org.). Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. (Coleção Tinta Vermelha).

COSTA, Marilda de Oliveira.; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. Revista Brasileira de Educação, v. 24, p. e240047, 2019.

DE MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães. A abordagem etnográfica na investigação científica. DE MATTOS, CLG; CASTRO, PA, orgs. Etnografia e educação: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, p. 49-83, 2011.

FREITAS, L. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2024.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. Rev. Bras. Educ. [online]. 1999, n.10, p.58-78. ISSN 1413-2478.

G1. Inteligência artificial para formular material das escolas públicas de SP: veja análise de especialistas. *G1 – Educação*, São Paulo, 21 abr. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/04/21/inteligencia-artificial-para-formular-material-das-escolas-publicas-de-sp-veja-analise-de-especialistas.ghtml>.

GASPARIN, J. Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

GIROTTTO, E. A condição espacial da formação docente em geografia: intersecções entre geografia da educação e saberes docentes. Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Livre Docente em Geografia. 2023.

GIROTTTO, E. D.; CÁSSIO, F. L. A desigualdade é a meta: implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 26, n. 109, 2018. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3499>

GIROTTTO, E. D.; OLIVEIRA, J. V. P. . Política educacional e gentrificação escolar: estudo de caso sobre o Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo. ETD: EDUCAÇÃO TEMÁTICA DIGITAL, v. 25, p. 1-20, 2023.

GIROTTTO, E. Entre o cinismo e a hipocrisia: o novo ciclo de reformas educacionais no

Brasil. Educar em Revista, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 159-174, set./out. 2018.

GIROTTI, Eduardo Donizetti; CASTRO, Selma Simões de. Reduzir a carga horária de Geografia nas escolas de São Paulo é reduzir o acesso ao conhecimento do mundo e do País. *Jornal da USP*, São Paulo, 26 nov. 2024. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/reduzir-a-carga-horaria-de-geografia-nas-escolas-de-sao-paulo-e-reduzir-o-acesso-ao-conhecimento-do-mundo-e-do-pais/>. Acesso em: 12 jul. 2025.

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. Teoria e Educação, Porto Alegre, Ed. Pannonica. British Journal of Sociology of Education, v. 11, n. 2, p. 230-257, 1990.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Microdados do Censo Escolar - 2023. Brasília: MEC, 2024.

JACOMINI, M.; NASCIMENTO, I.; STOCO, S. POLÍTICA EDUCACIONAL NA REDE ESTADUAL PAULISTA SOB A NOVA GESTÃO PÚBLICA (1995–2018). *EDUR • Educação em Revista*. 2023; 39:e26145 DOI://doi.org/10.1590/0102-469826145.

LIMA, L. MÁQUINAS DE ADMINISTRAR A EDUCAÇÃO: DOMINAÇÃO DIGITAL E BUROCRACIA AUMENTADA. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 42, e249276, 2021.

LIMA, L. A educação sob dominação digital. *Revista Portuguesa de Educação*, 2024.

MALINOWSKI, Bronisław. Argonautas do Pacífico Ocidental. Tradução de Anton P. Carr. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARTINS, Elvio Rodrigues. A Geografia em Movimento é a História. São Paulo: Annablume, 2025.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro e presente: Lisboa, educa, 2009.

OLIVEIRA, D. NOVA GESTÃO PÚBLICA E GOVERNOS DEMOCRÁTICO-POPULARES: CONTRADIÇÕES ENTRE A BUSCA DA EFICIÊNCIA E A AMPLIAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015.

PALHARES, Isabela. estudantes se recusam a assistir a aulas pela TV em escolas estaduais do Paraná. 25/04/2022 - Folha de São Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/04/estudantes-se-recusam-a-assistir-aulas-pela-tv-em-escolas-estaduais-do-parana.shtml> . Acesso em 10 dez. 2024.

PEREIRA, G. **A formação da periferia sul: um ensaio sobre a produção do espaço**. São Paulo/SP: Trabalho Final de Graduação (Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo) - FAU

USP, 2018.

POELL, T.; NIEBORG, D.; DIJCK, J. Plataformização. revista *Fronteiras – estudos midiáticos* 22(1):2-10, Unisinos, 2020 – DOI: 10.4013/fem.2020.221.01

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Demografia. Portal de Licenciamento - Prefeitura do Município de São Paulo. Disponível em: https://capital.sp.gov.br/web/licenciamento/w/desenvolvimento_urbano/dados_estatisticos/info_cidade/demografia/260265 Acesso em: 14 dez. 2024.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE / LEMADI-DG. Impacto da expansão do tempo integral sobre as matrículas de ensino médio nas redes estaduais de ensino no Brasil (2008-2020). [Nota Técnica]. São Paulo: REPU, 14 de abril de 2023. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. Substituição de livros do PNLD por slides digitais na rede estadual de São Paulo [Nota Técnica]. São Paulo: REPU, 15 ago. 2023. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas.

REDE NOSSA SÃO PAULO; PROGRAMA CIDADES SUSTENTÁVEIS. **Mapa da desigualdade 2024: São Paulo.** São Paulo, 2024. Disponível em: <https://institutocidadessustentaveis.shinyapps.io/mapadesigualdadesaopaulo2024/>. Acesso em: 10 ago. 2025.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. O Brasil: território e sociedade no início do século XXI. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 186, de 3 de agosto de 2020. Fixa normas relativas ao Currículo Paulista do Ensino Médio. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 7 ago. 2020. Disponível em: <https://www.ceesp.sp.gov.br/wp-content/uploads/2024/11/del-186-2020.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2025

SÃO PAULO (Estado). Governo lança programa Sala Futuro para modernizar educação e reduzir evasão escolar de SP. 2024. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/governo-lanca-programa-sala-futuro-para-modernizar-educacao-e-reduzir-evacao-escolar-de-sp/>. Acesso em: 13 dez. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Sala Futuro: Educação de SP oferece material digital inédito para professores da rede. 2023. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/sala-futuro-educacao-de-sp-oferece-material-digital-inedito-para-professores-da-rede/>. Acesso em: 13 dez. 2024.

SAVIANI, D. Escola e democracia. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica, primeiras aproximações, 11a ed Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação da PUC-Campinas*, Campinas, n.24, p.7-16, jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108/96>. Acesso em: 19 jul. 2025.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Resolução SEDUC nº 85, de 31 de outubro de 2024. Estabelece as diretrizes para a organização curricular dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado [Seção 1: Atos Normativos]*, São Paulo, 1 nov. 2024. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2024/11/083_resolucao_seduc_85_31102024_doe_executivo_seo_atos_normativos_01112024_defer.pdf. Acesso em: 12 jul. 2025.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Resolução SEDUC nº 84, de 31 de outubro de 2024. Estabelece as diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado [Seção 1: Atos Normativos]*, São Paulo, 1 nov. 2024. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2024/12/115_re1.pdf. Acesso em: 12 jul. 2025.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Sala do Futuro: Educação de SP oferece material digital inédito para professores da rede*. São Paulo, 24 abr. 2023. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/sala-futuro-educacao-de-sp-oferece-material-digital-inedito-para-professores-da-rede/>. Acesso em: 19 jul. 2025.

SILVEIRA, Maria Laura. O Brasil: território e sociedade no início do século 21 – A história de um livro. ACTA Geográfica, Ed. Esp. Cidades na Amazônia Brasileira, 2011.

SOUZA, A.F.G. Saberes dinâmicos: o uso da etnografia nas pesquisas geográficas qualitativas. In: MARAFON, G.J., RAMIRES, J.C.L., RIBEIRO, M.A., and PESSÔA, V.L.S., comps. Pesquisa qualitativa em geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013, p. 55-68. ISBN 978-85-7511-443-8.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Painel BI – Business Intelligence: Escola Total. Diretoria de Ensino Centro. [sd]. Disponível em: <https://decentro.educacao.sp.gov.br/painel-bi-business-intelligence-escola-total-o-que-e-isso-mesmo>. Acesso em: 13 dez. 2024.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17ª edição. São Paulo: Vozes, 2014.

TERRA. Professores de SP fazem greve dos aplicativos em protesto contra uso de plataformas digitais. Terra. 2024. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/professores-de-sp-fazem-greve-dos-aplicativos-e-m-protesto-contr-uso-de-plataformas-digitais,12361428571410e95050519f788f01b20ldh1uzc.html>. Acesso em: 13 dez. 2024.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXO A - Ficha do instrumento de observação a partir de categorias**Instrumento - Categorias de observação etnográfica****1. Organização da aula**

- Como o professor faz a retomada da sua aula?
- Quais situações de ensino-aprendizagem o professor propõe durante a aula? Como os estudantes se relacionam com essas situações?
- Em quais momentos da aula foi possível observar elementos de um planejamento prévio?

2. Uso das Plataformas

- Quais e com quais finalidades o professor e os estudantes utilizaram as plataformas nesta aula?
- De qual maneira o professor anuncia o uso das plataformas nesta aula?
- Quanto tempo da aula o professor propõe que os estudantes utilizem as plataformas? Quanto tempo ele utilizou?

3. Relação com os conteúdos de geografia:

- Quais foram os conteúdos de geografia trabalhados durante essa aula?
- Quais materiais didáticos foram mobilizados durante essa aula?
- De onde vem esses materiais?

4. Avaliação

- O que o professor avaliou nos estudantes durante essa aula?
- Como o professor propôs essa avaliação?
- Quais instrumentos ele utilizou para essa avaliação?

5. Infraestrutura e acesso

- Quais infraestruturas foram necessárias para garantir o uso das plataformas nessa aula?
- O professor teve fácil acesso às plataformas? E os estudantes?

ANEXO B - Roteiro da entrevista semiestruturada

Caracterização geral e trajetória do professor do entrevistado

1. Qual é o seu nome, idade e como você se autodeclara em termos de gênero e raça?
2. Há quanto tempo é professor?
3. Em que tipo de faculdade você estudou? Você fez pós-graduação?
4. De que forma sua trajetória na licenciatura contribuiu para sua prática como professor de geografia?
5. Qual é seu vínculo com o Estado (categoria) e a sua relação com esta escola?
6. Além da rede estadual, atua em outras redes de ensino? Se sim, qual?

Sobre os conhecimentos docentes

7. Como você planeja suas aulas?
8. Como você seleciona os conteúdos que vai ensinar?
9. Como você avalia seus estudantes? Por quê?
10. Como é sua relação com outros professores da escola?
11. O que a vivência de [Quantidade de anos trabalhadas] lhe ensinou sobre ser professor de geografia?
12. Você se considera um intelectual? Por quê?
13. Como você definiria geografia?

Sobre a Política Educacional da Plataformização

14. Qual é sua opinião sobre as recentes mudanças no Ensino Médio Brasileiro? Por exemplo, o Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular.
15. E qual a sua opinião sobre a Política de Plataformização no Estado de São Paulo?
16. Quais plataformas você mais usa como professor de geografia no Estado de São Paulo? Por quê?
17. Quais mudanças o uso dessas plataformas tem causado no seu trabalho docente?
18. Para você, qual é o objetivo da plataformização?
19. Você acredita que os estudantes aprendem mais geografia pelas plataformas?
20. Eu vi que você usou os exercícios da plataforma “Tarefas SP”, você considera que eles são importantes para os estudantes? Por quê?

21. Como funciona o processo de cobrança do uso das plataformas? Isto é: o que exatamente é cobrado dos professores, quem cobra e o que acontece quando elas não são utilizadas?
22. Você conversa com seus estudantes sobre as plataformas? Se sim, qual a avaliação deles ?
23. Você conversa com seus colegas professores sobre as plataformas? Se sim, qual a avaliação deles?
24. Você teve formação para utilizar as plataformas e outros recursos tecnológicos?
25. Qual a importância das avaliações externas para o seu dia a dia? Por exemplo, a prova paulista, o provão paulista e o SAEB.
26. Você tem acompanhado o posicionamento do Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo (APEOESP) sobre a plataformização? Você concorda ou discorda desse posicionamento crítico?
27. Como tem funcionado as ATPCS e ATPDs? *Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e Atividades Pedagógicas Diversificadas (APD)*
28. Você acredita que o uso das plataformas tem aumentado ou diminuído a sua autonomia enquanto professor?
29. Você gostaria de acrescentar algum tema ou questão que não foi abordada na entrevista?