REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

PLATAFORMIZAÇÃO E PERFORMATIVIDADE DO TRABALHO DOCENTE: CONTROLE, REGULAÇÃO E AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

PLATFORMISATION AND PERFORMATIVITY OF TEACHERS' WORK: CONTROL, REGULATION AND AUTONOMY IN PUBLIC EDUCATION

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 25/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/795602404

Denise Gonçalves[1]

RESUMO

Este ensaio teórico examina as relações entre a plataformização da educação e a performatividade do trabalho docente na escola pública. A análise toma como eixos centrais a formulação de Stephen J. Ball sobre a performatividade como tecnologia de regulação, baseada em julgamentos, comparações e demonstrações de desempenho, e o conceito de plataformização elaborado por Thomas Poell, David Nieborg e José van Dijck, relativo à penetração de infraestruturas e lógicas das plataformas em diferentes setores sociais. Em diálogo crítico com estudos sobre trabalho docente, educação digital e políticas de avaliação, argumenta-se que plataformas não produzem automaticamente controle ou perda de autonomia, mas podem ampliar a visibilidade de práticas, transformar registros pedagógicos em evidências de desempenho e intensificar exigências de prestação de contas quando articuladas a determinadas decisões institucionais. O texto distingue a utilização pedagógica de recursos digitais de sua incorporação como infraestrutura de organização do trabalho escolar e discute as implicações dessa distinção para o planejamento, o acompanhamento da aprendizagem, a avaliação e a autonomia profissional, com atenção aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Conclui-se que a articulação entre plataformização e performatividade constitui uma chave analítica relevante para investigar tensões entre exigências de comprovação, complexidade do trabalho pedagógico e condições de decisão dos professores. Trata-se de argumentação bibliográfica, sem apresentação de resultados empíricos de uma escola específica.

Palavras-chave: Plataformização da educação; Performatividade; Trabalho docente; Educação pública; Autonomia pedagógica.

ABSTRACT

This theoretical essay examines the relationship between the platformisation of education and teacher performativity in public schools. Its main conceptual references are Stephen J. Ball's account of performativity as a regulatory technology based on judgements, comparisons and displays of performance, and Thomas Poell, David Nieborg and José van Dijck's understanding of platformisation as the penetration of platform infrastructures and logics into different social sectors. Drawing on research into teaching work, digital education and assessment policies, the essay argues that platforms do not automatically cause control or the loss of professional autonomy; rather, depending on institutional arrangements, they may increase the visibility of work practices, transform pedagogical records into performance evidence and intensify accountability demands. It distinguishes the pedagogical use of digital tools from their adoption as infrastructures that organise school work and discusses implications for planning, learning follow-up, assessment and professional autonomy, especially in the early years of elementary education. The essay concludes that the articulation of platformisation and performativity offers a productive analytical framework for examining tensions between proof of performance, the complexity of teaching and teachers' capacity for pedagogical decision-making. It does not report empirical findings from a particular school.

Keywords: Platformisation of education; Performativity; Teaching work; Public education; Pedagogical autonomy.

1. INTRODUÇÃO

As transformações contemporâneas do trabalho se relacionam à difusão de tecnologias digitais que reorganizam atividades, fluxos de

informação e formas de acompanhamento institucional. No campo educacional, esse processo pode ser observado na presença crescente de ambientes virtuais, sistemas de gestão, aplicativos de comunicação, plataformas de formação, instrumentos de avaliação e painéis de acompanhamento da aprendizagem. A relevância dessas ferramentas não se restringe à possibilidade de substituir procedimentos em papel por telas. Quando passam a integrar rotinas de planejamento, registro e prestação de informações, tornam-se parte das condições concretas em que o trabalho dos professores se realiza.

Uma análise crítica precisa evitar dois extremos. O primeiro consiste em atribuir às plataformas um efeito inevitavelmente negativo, como se a simples utilização de recursos digitais anulasse a decisão pedagógica. O segundo é considerar a tecnologia apenas um instrumento neutro, cuja adoção produziria, por si só, eficiência e melhoria da aprendizagem. Em vez de pressupor qualquer desses resultados, importa investigar como ferramentas, regras institucionais, finalidades educacionais e práticas profissionais se combinam em situações determinadas. A mesma plataforma pode apoiar a cooperação entre docentes e, em outro arranjo, ser mobilizada para multiplicar tarefas de comprovação e comparação de resultados.

Neste ensaio, a plataformização é tratada a partir da formulação de Poell, Nieborg e van Dijck (2019), que descrevem a expansão de infraestruturas, processos e lógicas das plataformas para diversas esferas sociais. A performatividade é compreendida segundo Ball (2003; 2005) como uma tecnologia de regulação que atribui centralidade a julgamentos, comparações, indicadores e demonstrações de desempenho. A aproximação desses referenciais

permite formular uma questão específica: em que condições a incorporação de plataformas ao funcionamento escolar pode ampliar exigências performativas sobre o trabalho docente, e quais tensões emergem daí para a autonomia pedagógica?

Essa pergunta desloca o foco da quantidade de dispositivos disponíveis para as relações institucionais estabelecidas em torno deles. Interessa compreender quem define o que deve ser registrado, quais dimensões do ensino adquirem visibilidade, como os resultados são interpretados, quais cobranças decorrem dos registros e qual margem permanece para a avaliação contextualizada e a escolha de percursos didáticos. Não se trata de reduzir o trabalho das professoras e dos professores à submissão a metas, mas de reconhecer que uma prática profissional relacional, interpretativa e situada pode ser parcialmente traduzida em indicadores que não a representam por inteiro.

A pertinência dessa discussão torna-se particularmente nítida nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos quais o acompanhamento da alfabetização exige observações recorrentes, planejamento sensível à diversidade das aprendizagens e avaliação de processos nem sempre sintetizáveis em resultados uniformes. O interesse em professoras regentes I do 1º e 2º anos de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, no intervalo de 2022 a 2026, constitui o horizonte de uma investigação mais ampla. Este artigo, entretanto, não apresenta entrevistas, observação de aulas ou análise sistemática de registros da escola; por isso, não afirma como os processos ocorreram naquele estabelecimento.

O objetivo é construir uma argumentação teórica capaz de diferenciar os conceitos centrais, discutir seus pontos de contato e

delimitar questões relevantes à análise posterior do trabalho docente. Após explicitar o percurso do ensaio, apresentam-se as transformações do trabalho e o conceito de plataformização; em seguida, examina-se a performatividade em Ball, articulam-se os dois eixos e discutem-se as implicações para registros, avaliações, relações de poder e autonomia profissional. A conclusão sistematiza as contribuições e os limites da proposição desenvolvida.

1.1. Delimitação do Problema e Relevância do Recorte

O problema não consiste em verificar se a escola utiliza tecnologias digitais, mas em compreender o que muda quando essas tecnologias deixam de representar alternativas pontuais e passam a constituir meios recorrentes de organizar o trabalho. A passagem de um recurso para uma infraestrutura altera o problema de pesquisa: uma ferramenta empregada ocasionalmente pode ser substituída sem consequências relevantes para a rotina; um sistema do qual dependem registros, avaliações, comunicações e encaminhamentos torna-se parte da própria organização escolar. Esse deslocamento permite perguntar em que condições os profissionais participam da definição das finalidades dos registros, se conseguem modificar procedimentos que se mostram inadequados e como se distribuem as responsabilidades pela interpretação das informações produzidas. Ao estabelecer essa distinção, o ensaio recusa identificar toda digitalização com plataformização e evita transformar o suporte tecnológico em explicação suficiente de práticas institucionais complexas.

A hipótese conceitual sustentada ao longo do trabalho é que a relação entre plataformização e performatividade depende de mediações institucionais concretas. Uma plataforma pode permitir o

acompanhamento de processos pedagógicos sem que cada informação seja convertida em julgamento do desempenho profissional; inversamente, a exigência de comparação e demonstração de resultados pode existir mesmo onde os registros permanecem predominantemente em papel. A especificidade da situação contemporânea reside na possibilidade de ampliar a frequência, a padronização e a circulação desses registros em diferentes níveis administrativos. A análise deve considerar tanto a configuração dos instrumentos quanto as decisões por meio das quais seus resultados adquirem consequências para o professor e para a escola. Tal formulação impede que a argumentação seja guiada por uma relação causal estabelecida de antemão e conserva a abertura necessária à pesquisa educacional.

A definição do universo de interesse — professoras regentes I do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Uberlândia, entre 2022 e 2026 — responde à especificidade de uma etapa na qual a aprendizagem se manifesta de modo processual e heterogêneo. Indicadores de leitura, escrita e conhecimentos matemáticos podem oferecer informações importantes, mas não substituem a descrição de estratégias de ensino, trajetórias de estudantes e intervenções realizadas no cotidiano. Essa tensão torna o recorte particularmente fecundo para examinar como instrumentos de registro são interpretados no interior da instituição escolar. O período indicado constitui uma delimitação de interesse da pesquisa mais ampla; por se tratar de ensaio teórico, o presente texto não atribui a professoras ou gestores locais práticas específicas que não tenham sido documentadas e analisadas empiricamente.

2. NATUREZA E PERCURSO DO ENSAIO TEÓRICO

Este texto caracteriza-se como ensaio teórico de natureza bibliográfica e argumentativa. Não constitui revisão sistemática, levantamento exaustivo da produção científica nem pesquisa de campo. Seu procedimento consiste na leitura articulada de obras conceituais e estudos da educação pública, selecionados por sua contribuição direta ao problema em discussão. Ball (2003; 2005) e Poell, Nieborg e van Dijck (2019) fornecem as definições centrais; os demais autores ajudam a examinar mediações entre tecnologias, organização escolar, condições de trabalho e decisões pedagógicas.

O argumento foi construído em três movimentos complementares. Primeiro, diferencia-se a simples presença de tecnologias da plataformização enquanto processo de reorganização institucional. Depois, explicita-se o significado de performatividade, evitando equipará-la a qualquer avaliação ou a toda exigência de prestação de contas. Por fim, discutem-se situações analíticas em que plataformas podem favorecer a visibilidade e a comparação do trabalho docente, bem como situações em que esses mesmos recursos podem ampliar possibilidades pedagógicas. Essa organização procura sustentar uma hipótese interpretativa sem convertê-la em resultado empírico.

Os exemplos mencionados — preenchimento de plataformas, circulação de indicadores, comunicação com famílias e registros de alfabetização — têm caráter ilustrativo e não correspondem à descrição de uma escola investigada. Quando são citadas iniciativas públicas de Uberlândia, elas apenas situam o contexto de políticas educacionais no período de interesse, sem demonstrar a existência de práticas específicas de controle sobre professoras regentes. Tal distinção é fundamental para assegurar coerência entre a pergunta

teórica, as fontes mobilizadas e as conclusões que o ensaio efetivamente pode alcançar.

2.1. Escolha dos Referenciais e Critérios de Argumentação

A construção do ensaio obedece a uma decisão de recorte teórico. A primeira categoria estruturante é a plataformização, tal como formulada por Poell, Nieborg e van Dijck (2019); a segunda é a performatividade, conforme Ball (2003; 2005). Os demais trabalhos são mobilizados na medida em que esclarecem o contexto da docência, as mediações institucionais das tecnologias digitais e as possibilidades de análise do trabalho escolar. Essa hierarquização é relevante porque impede o acúmulo indiscriminado de conceitos que se sobrepõem parcialmente sem desempenhar funções analíticas distintas. A coerência de um ensaio não decorre da quantidade de autores mencionados, mas da explicitação do problema que cada obra ajuda a examinar e dos limites de sua transposição ao objeto de investigação.

O percurso argumentativo é comparativo e interpretativo, e não uma agregação de achados de estudos empíricos diversos. Assim, a literatura relativa a outras redes de ensino e a outros países fornece contrastes e possibilidades de problematização, não provas diretas do que ocorre em Uberlândia. As informações normativas e institucionais são utilizadas para situar o contexto de interesse, sem se confundirem com depoimentos de professoras ou observações de aula. Essa diferenciação preserva três planos: o da formulação conceitual, o da discussão de estudos já publicados e o da indicação de perguntas para pesquisa posterior. Uma inferência estabelecida no primeiro plano não deve ser apresentada como evidência produzida no terceiro.

Também se adota uma compreensão não instrumental do ensaio teórico. Seu propósito não é confirmar uma conclusão previamente fixada, mas construir relações inteligíveis entre categorias, confrontar interpretações e tornar discutíveis os pressupostos com que a escola avalia o trabalho. A abertura a resultados divergentes é condição de consistência: se uma plataforma reduzir tarefas repetitivas ou fortalecer a cooperação pedagógica, tais efeitos também deverão ser reconhecidos. O argumento crítico se sustenta quando identifica circunstâncias e mecanismos, não quando presume que qualquer inovação tecnológica diminui a autonomia docente. Essa postura é especialmente importante diante de um campo em rápida mudança, no qual experiências institucionais semelhantes podem produzir resultados bastante distintos.

3. TRANSFORMAÇÕES DO TRABALHO E ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA

O debate sobre a plataformização educacional integra um quadro mais amplo de mudanças na organização social do trabalho. Giovanni Alves (2011), ao examinar a acumulação flexível e a terceirização, destaca que inovações organizacionais e tecnológicas devem ser compreendidas em relação às formas de coordenação e apropriação do trabalho. Ricardo Antunes (2018), por sua vez, analisa o lugar das tecnologias na transformação das atividades laborais, chamando atenção para a tensão entre promessas de modernização e novas modalidades de pressão sobre os trabalhadores. Esses aportes fornecem contexto histórico, sem substituir a análise das características próprias da educação pública.

O trabalho docente não se esgota na execução de procedimentos padronizados. A docência envolve interpretar o percurso de

aprendizagem dos estudantes, estabelecer relações, elaborar intervenções, reconsiderar objetivos e avaliar condições concretas de ensino. Mesmo quando se orienta por parâmetros curriculares comuns, a decisão sobre como ensinar requer mediações situadas, experiência profissional e conhecimento dos sujeitos envolvidos. Por isso, a expansão de instrumentos destinados à descrição e ao acompanhamento do trabalho suscita uma pergunta central: o que se torna visível quando a atividade pedagógica é representada por formulários, indicadores e evidências previamente definidos?

Na escola pública, esse debate assume contornos adicionais. O caráter coletivo do direito à educação, as responsabilidades do poder público e a necessidade de informações para formular políticas e enfrentar desigualdades não podem ser ignorados. Registros sobre frequência, aprendizagem e atividades podem subsidiar decisões legítimas. O problema teórico não é sua existência, mas o tipo de relação que se estabelece quando a produção de evidências se torna critério predominante de julgamento do trabalho, deslocando a compreensão de seus processos, recursos e circunstâncias.

As reflexões de Alves (2011) e Antunes (2018) ajudam, assim, a situar a pressão por organização, velocidade e rastreabilidade, mas não autorizam afirmar que todo docente que utiliza sistemas digitais esteja submetido às mesmas relações de trabalho observadas em outros setores. Vínculos funcionais, carreira, legislação, organização escolar e compromissos pedagógicos condicionam a forma assumida por cada processo. O ganho analítico consiste em comparar relações e mecanismos, e não em apagar diferenças entre ocupações.

3.1. Trabalho Pedagógico, Temporalidade e Responsabilidade Pública

A singularidade do trabalho docente torna inadequada sua leitura apenas por critérios de produtividade operacional. A condução de uma turma exige articular objetivos curriculares, diagnóstico das necessidades de aprendizagem, escuta das crianças, seleção de materiais, avaliação e replanejamento. Essas atividades são interdependentes e dificilmente se deixam segmentar em unidades isoladas com resultados previsíveis. Além disso, parte relevante da docência consiste na tomada de decisões em situações de incerteza: uma estratégia que funcionou para determinado estudante pode exigir reformulação quando aplicada a outro, e uma avaliação pode revelar necessidades não antecipadas pelo planejamento. Sistemas que registram ações concluídas oferecem apenas uma representação seletiva desse processo, ainda que sejam úteis para organizar informações.

O tempo do trabalho pedagógico também possui qualidade distinta do tempo de lançamento de informações. O ato de registrar uma dificuldade em um campo digital pode ser breve, mas a compreensão de suas causas, a negociação de encaminhamentos com a equipe e o acompanhamento das intervenções demandam continuidade. Quando uma rotina institucional privilegia registros facilmente verificáveis, existe o risco de o tempo de demonstração do trabalho competir com o tempo necessário à realização de sua finalidade educativa. Esse risco não é uma propriedade intrínseca da ferramenta: ele depende da quantidade de tarefas exigidas, da integração entre sistemas, da pertinência dos indicadores e do apoio oferecido aos profissionais. Por isso, discutir a reorganização do

trabalho implica examinar o conjunto das condições institucionais em que a plataforma é adotada.

O caráter público da escola acrescenta uma dimensão normativa a essa análise. Há razões legítimas para registrar trajetórias de aprendizagem, assegurar continuidade de atendimento, avaliar políticas e prestar informações à sociedade. A crítica à performatividade não autoriza dispensar a responsabilidade pública nem transformar autonomia em ausência de avaliação. O ponto decisivo consiste em determinar se as práticas de acompanhamento são proporcionais à sua finalidade e se seus resultados retornam à escola em forma de apoio, reflexão e decisão pedagógica. Uma política de acompanhamento pode fortalecer a responsabilidade coletiva quando oferece recursos para compreender desigualdades; pode, em contraste, fragilizar o trabalho quando converte diferenças de contexto em classificações simplificadas de qualidade profissional.

4. PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: ALÉM DO USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS

Poell, Nieborg e van Dijck (2019) definem a plataformização como a penetração de infraestruturas, processos econômicos e estruturas de regras das plataformas digitais em diferentes setores e esferas da vida, acompanhada da reorganização de práticas em torno desses ambientes. A contribuição da definição está em deslocar o olhar do aplicativo isolado para as condições de funcionamento de uma atividade. Plataformas não apenas oferecem interfaces; estabelecem possibilidades de ação, critérios de acesso, formas de circulação da informação e relações entre participantes.

Transposta ao campo educacional, essa noção exige distinguir o uso ocasional de um recurso digital de sua inserção como infraestrutura de trabalho. Um professor pode utilizar uma ferramenta para organizar uma atividade sem que isso altere substantivamente o modo de funcionamento da escola. Já quando o planejamento, o lançamento de avaliações, a comunicação, o acompanhamento de turmas e a circulação de documentos dependem de um mesmo conjunto de sistemas, a tecnologia passa a integrar as rotinas institucionais e as possibilidades de atuação dos profissionais. Essa passagem é decisiva para caracterizar a plataformização como processo, e não como sinônimo genérico de inovação.

A especificidade da infraestrutura digital também decorre de sua capacidade de estabelecer formatos. Campos obrigatórios, calendários, categorias de avaliação, permissões de acesso e padrões de relatório delimitam o que pode ser inserido e recuperado. O formato técnico não determina de modo absoluto a ação do professor, mas condiciona a representação institucional de sua atividade. Um registro narrativo de aprendizagem, por exemplo, comporta nuances diferentes das de uma escala numérica previamente fixada. A escolha do instrumento, portanto, envolve uma escolha sobre que aspectos do processo educativo serão reconhecidos e comunicados.

Kerssens, Pangrazio e Nichols (2024) demonstram, ao analisar três sistemas educacionais nacionais, que a dependência de ecossistemas de grandes empresas tecnológicas se constitui mediante a atuação de agentes intermediários. Sua pesquisa é relevante porque evidencia que a adoção de plataformas não é um acontecimento puramente técnico: depende de decisões institucionais, redes de apoio, formação, acordos e práticas de

implementação. O resultado observado em diferentes países não deve ser automaticamente transferido ao Brasil, mas reforça a necessidade de investigar a configuração concreta das relações entre escolas, redes de ensino e fornecedores.

No contexto brasileiro, Viegas e Lamb (2025) apresentam uma revisão de estudos teóricos e empíricos sobre o trabalho docente em plataformas, com atenção à educação básica. Os autores evidenciam a importância da circulação de informações educacionais e das desigualdades relacionadas às condições em que esses dados são produzidos e utilizados. Esse debate aponta que a possibilidade de acompanhar atividades não se distribui de maneira uniforme e que os efeitos de uma ferramenta dependem das condições de trabalho, dos recursos disponíveis e das regras que presidem o acesso às informações.

Matiola, Santos e Souza Neto (2026) também situam a plataformização em uma perspectiva crítica de análise do trabalho docente. Seu argumento ajuda a compreender que o problema ultrapassa a incorporação de novas tecnologias à sala de aula: envolve finalidades institucionais, transformações no planejamento e alterações nas relações entre o professor e os procedimentos pelos quais seu trabalho passa a ser descrito. Souza Neto e Nascimento (2025) acrescentam a necessidade de considerar os projetos educativos em disputa, especialmente quando a mediação digital se apresenta simultaneamente como promessa de ampliação do acesso e como possibilidade de subordinação da prática escolar a interesses externos.

Saura (2025) problematiza a apresentação de mercadorias e soluções digitais como respostas autoevidentes aos desafios da

educação. A contribuição desse estudo não é rejeitar toda inovação, mas lembrar que a legitimidade pedagógica de uma plataforma não se deduz da sua novidade técnica. Da mesma forma, Fagiani, Previtali e Franzoni Conde (2026) examinam a reorganização do trabalho docente na educação básica pública brasileira em contextos de ampliação de ferramentas digitais. Essas pesquisas oferecem elementos para perguntar quais tarefas são criadas, quem as realiza, com que frequência e em benefício de quais finalidades educacionais.

Dessas contribuições decorre uma distinção fundamental: plataformas podem funcionar como apoio ao ensino, como meio de circulação de informações e como parte da organização institucional; essas funções podem coexistir, mas não são equivalentes. É precisamente na articulação entre funções pedagógicas e exigências de acompanhamento que surge a possibilidade de interação com a performatividade. Para compreender essa interação, é necessário explicitar o conceito em sua formulação própria, sem tratá-lo como consequência automática da tecnologia.

4.1. Infraestruturas, Regras de Funcionamento e Práticas Escolares

A formulação de Poell, Nieborg e van Dijck (2019) permite avançar para além de uma descrição de aplicativos e interfaces. Sua proposta considera dimensões infraestruturais, econômicas e institucionais, articuladas à reorganização das práticas dos diferentes atores. No caso escolar, essa aproximação suscita uma questão concreta: em que medida as escolhas sobre formatos, acessos, atualizações e compatibilidade entre sistemas influenciam o modo como docentes

e gestores organizam suas atividades? A padronização de campos ou a impossibilidade de acrescentar observações qualitativas podem orientar o que é comunicado à gestão. Igualmente, a facilidade de compartilhar informações entre profissionais pode fortalecer intervenções coletivas. O sentido pedagógico da infraestrutura depende, portanto, das regras de sua incorporação e das possibilidades efetivas de uso e contestação.

O estudo de Kerssens, Pangrazio e Nichols (2024) contribui para observar que a expansão de ecossistemas tecnológicos na educação ocorre por meio de relações entre empresas, administrações educacionais, profissionais e outros intermediários. Essa contribuição ajuda a distinguir a escolha de uma ferramenta da construção de uma dependência institucional mais duradoura. Quando materiais, arquivos, rotinas de comunicação, formações e avaliações passam a depender de um mesmo ambiente, sua eventual substituição envolve custos organizacionais e pedagógicos. A relevância da questão não autoriza supor que toda rede pública esteja submetida ao mesmo tipo de vínculo empresarial; recomenda, isso sim, investigar contratos, padrões de funcionamento, condições de acesso e margens de decisão do sistema público de ensino.

A dependência tecnológica também pode ser observada em uma dimensão cotidiana, menos visível do que a contratação de plataformas. Professores precisam aprender linguagens de interface, organizar arquivos conforme padrões predefinidos, adequar avaliações aos campos disponíveis e recuperar informações de diferentes módulos. Quando esses procedimentos facilitam a elaboração de diagnósticos e o compartilhamento de observações, existe um ganho organizacional relevante. Quando se multiplicam

sem integração, podem produzir duplicação de registros e deslocar o foco da atividade para a conformidade com rotinas externas ao processo de ensino. O critério analítico não é a quantidade de recursos existentes, mas sua articulação com os objetivos pedagógicos e com o tempo efetivamente disponível para realizá-los.

A crítica formulada por Saura (2025) às promessas atribuídas a mercadorias digitais é pertinente porque desloca o debate da novidade técnica para as condições sob as quais uma solução é apresentada como necessária. Discursos de modernização podem favorecer decisões aceleradas, com pouca discussão sobre necessidades das escolas, adequação aos contextos de aprendizagem e participação docente. Entretanto, esse argumento deve ser articulado a uma avaliação concreta dos usos: o fato de um produto integrar um mercado educacional não determina, por si, sua qualidade ou seu efeito sobre o trabalho. O problema teórico consiste em compreender como interesses comerciais, escolhas públicas e práticas escolares se cruzam e quais espaços permanecem disponíveis para uma deliberação informada sobre a finalidade de cada recurso.

5. A PERFORMATIVIDADE COMO TECNOLOGIA DE REGULAÇÃO EM STEPHEN BALL

A performatividade, na perspectiva de Stephen J. Ball, não equivale simplesmente a realizar bem uma atividade, avaliar uma aprendizagem ou prestar contas do uso de recursos públicos. Trata-se de uma tecnologia de regulação que utiliza julgamentos, comparações e demonstrações de desempenho para orientar o valor atribuído a sujeitos e organizações. A noção é desenvolvida por Ball

(2003; 2005) em sua análise das reformas educacionais e de seus efeitos sobre o trabalho dos professores. A pergunta central não é apenas se o professor ensina, mas segundo quais critérios sua atuação passa a ser reconhecida como satisfatória.

Ball (2005) mostra que os indicadores de desempenho podem funcionar como referências de comparação nas instituições educacionais e afetar o entendimento do que significa exercer profissionalmente a docência. A centralidade dos resultados mensuráveis pode criar condições para que atividades de natureza complexa sejam julgadas a partir de representações parciais. O problema, nesse caso, não reside em avaliar a educação, mas em transformar determinados sinais de desempenho em medida privilegiada de qualidade, mesmo quando deixam de fora aspectos essenciais da prática pedagógica.

Em texto anterior, Ball (2003) examina as tensões produzidas quando profissionais precisam demonstrar continuamente resultados e adequação a parâmetros de julgamento. O autor discute mudanças nas formas pelas quais professores percebem a qualidade do próprio trabalho, sobretudo quando a demonstração pública de desempenho passa a concorrer com compromissos pedagógicos construídos no cotidiano. Essa interpretação permite compreender por que o tema da performatividade não se restringe a números; envolve igualmente os efeitos dos critérios de reconhecimento institucional sobre decisões e prioridades profissionais.

A especificidade do conceito emerge quando se distingue informação de julgamento. Uma escola pode registrar resultados de leitura para identificar estudantes que necessitam de apoio e definir

intervenções coletivas. O mesmo resultado, porém, pode ser empregado para ordenar turmas, fixar expectativas homogêneas ou comparar professores sem considerar condições desiguais. Nos dois casos, existe produção de informação; somente o contexto de uso permite analisar em que medida a comparação se converte em mecanismo de regulação do trabalho docente. A performatividade, portanto, refere-se às relações de avaliação e à lógica de reconhecimento, não ao instrumento tomado isoladamente.

A contribuição de Scherer (2022), no debate brasileiro, reforça essa perspectiva ao analisar a presença e os efeitos da performatividade nas políticas educacionais e na fragmentação do trabalho docente na escola pública. Sua pesquisa oferece suporte à interpretação de que a multiplicação de demandas de demonstração e comprovação pode modificar prioridades profissionais. Isso não significa presumir um efeito idêntico em todas as escolas, mas reconhecer um problema de pesquisa: em quais situações a documentação da prática auxilia a reflexão pedagógica, e em quais passa a ocupar o lugar da própria prática como critério principal de julgamento?

No plano argumentativo, é possível distinguir três movimentos associados à performatividade: a definição prévia de critérios de desempenho; a exigência de apresentar evidências reconhecíveis segundo esses critérios; e a utilização dessas evidências para estabelecer julgamentos e comparações. Esses movimentos não precisam ocorrer de modo explícito ou linear. Podem manifestar-se pela organização das rotinas, por solicitações periódicas de relatórios ou pela expectativa de que o professor demonstre constantemente o cumprimento de determinadas metas. Sua presença, entretanto, precisa ser documentada em cada contexto, não presumida a partir da existência de uma plataforma.

A teoria de Ball contribui, sobretudo, para revelar uma tensão entre o trabalho efetivamente realizado e aquilo que é passível de ser apresentado como resultado. Parte significativa da docência consiste em acompanhar dúvidas, negociar sentidos, reorganizar explicações, construir confiança e adaptar tempos de aprendizagem. Tais ações são pedagógicas mesmo quando não aparecem integralmente em campos de um sistema. Sempre que a forma de comprovação adquire maior prestígio do que a experiência educacional que pretende representar, abre-se espaço para o tensionamento da autonomia do professor.

5.1. Julgamento, Comparação e Reconhecimento do Trabalho Docente

A performatividade em Ball (2003; 2005) diz respeito a uma forma de regulação na qual julgamentos e comparações se tornam referências para reconhecer o valor de indivíduos e organizações. A importância dessa formulação é que ela não transforma qualquer avaliação em prática performativa. Avaliar pode significar compreender dificuldades, produzir devolutivas, orientar intervenções e revisar estratégias. A lógica performativa se torna mais evidente quando as evidências deixam de ser consideradas no interior de sua finalidade educativa e passam a definir posições comparativas, expectativas de rendimento ou critérios de reconhecimento institucional. A distinção exige que o pesquisador investigue os usos dos resultados, e não apenas a existência de indicadores ou avaliações padronizadas.

No cotidiano escolar, a produção de evidências pode gerar uma distância entre aquilo que o professor considera pedagogicamente relevante e o que consegue apresentar como prova de seu

desempenho. Um relatório numérico é capaz de indicar quantos estudantes alcançaram determinado patamar, mas raramente expressa, isoladamente, o esforço dedicado a alunos com trajetórias interrompidas, as adaptações de atividades ou o trabalho cooperativo realizado. Isso não significa que números sejam irrelevantes; significa que eles precisam ser interpretados ao lado de informações que esclareçam a variedade das situações pedagógicas. Em termos conceituais, a contribuição de Ball reside em problematizar a passagem de uma informação sobre o ensino para um julgamento sobre o valor profissional de quem ensina.

Outro aspecto importante é a maneira como critérios de comparação podem orientar prioridades, mesmo quando não há uma ordem explícita para alterar as práticas. Se determinados resultados são reiteradamente solicitados e divulgados, é plausível que adquiram maior visibilidade e passem a influenciar a distribuição do tempo de trabalho. Essa possibilidade precisa ser examinada como hipótese, pois a forma de interpretação varia entre escolas, equipes e redes de ensino. A discussão de Scherer (2022) sobre performatividade e fragmentação do trabalho docente ajuda a identificar o problema das demandas concorrentes que atravessam a atividade profissional. Contudo, a demonstração de como tais demandas se manifestam no recorte de Uberlândia dependerá de evidências locais, e não de mera analogia com outras situações.

A tensão entre reconhecimento e mensuração alcança a própria definição de qualidade educacional. É possível obter informações relevantes sobre o domínio de competências específicas e, ainda assim, deixar pouco visíveis dimensões como a participação dos estudantes, a construção de vínculos, a inclusão de crianças com necessidades diferenciadas e a continuidade do acompanhamento.

Uma política orientada à melhoria da aprendizagem precisa articular indicadores a análises qualitativas, precisamente porque os primeiros não esgotam as finalidades públicas da educação. A contribuição do conceito de performatividade para este ensaio não consiste em rejeitar a avaliação, mas em examinar as consequências de se atribuir a determinados resultados uma autoridade interpretativa maior do que aquela que eles efetivamente possuem.

6. PLATAFORMIZAÇÃO E PERFORMATIVIDADE: APROXIMAÇÕES E LIMITES

A articulação entre as contribuições de Poell, Nieborg e van Dijck (2019) e Ball (2003; 2005) depende de preservar a diferença entre seus objetos. A plataformização permite examinar como atividades escolares passam a depender de infraestruturas e regras digitais. A performatividade permite analisar como a prática docente é submetida a julgamentos, comparações e exigências de demonstração de resultados. Uma descreve alterações na mediação sociotécnica das atividades; a outra interroga uma forma de regulação do trabalho. São processos distintos que podem se reforçar sem que um seja sinônimo ou causa necessária do outro.

Essa distinção impede que a simples implantação de um sistema de aprendizagem seja tratada como evidência suficiente de intensificação da performatividade. Para demonstrar essa relação, seria preciso verificar o uso efetivo do sistema, a frequência das exigências, a circulação das informações, o significado atribuído aos registros e as consequências dos resultados para o planejamento e para os julgamentos feitos sobre os professores. Uma plataforma utilizada principalmente para compartilhar materiais didáticos pode

favorecer objetivos diferentes daqueles de um sistema que estabelece comparações recorrentes entre turmas e profissionais.

A aproximação entre os conceitos torna-se mais produtiva quando se observam as mediações entre interface, rotina e decisão institucional. Plataformas podem facilitar o registro frequente de atividades; registros frequentes podem permitir a elaboração de sínteses e comparações; comparações podem fundamentar cobranças por resultados. Cada passagem exige escolhas humanas, critérios definidos e procedimentos concretos. Não há, portanto, uma linha tecnológica inevitável que conduza do aplicativo ao controle. Existem condições institucionais que tornam determinadas formas de acompanhamento mais prováveis, mais rápidas ou mais abrangentes.

Os estudos de Moraiti, Bergviken Rensfeldt e Lundin (2025), baseados em pesquisa sobre o trabalho de professores em plataformas digitais, oferecem um diálogo empírico relevante com essa hipótese. Os autores relacionam a mediação por plataformas às exigências de demonstração de trabalho e a mudanças na organização temporal das atividades, ao mesmo tempo que reconhecem a capacidade dos professores de acomodar, negociar e reorganizar as rotinas digitais. A contribuição é importante justamente por não eliminar a agência profissional do processo.

Do ponto de vista da escola pública brasileira, Viegas e Lamb (2025) e Fagiani, Previtali e Franzoni Conde (2026) ampliam a atenção para o modo como decisões organizacionais definem as condições do trabalho com plataformas. O acompanhamento pode ser planejado como apoio à aprendizagem e à tomada coletiva de decisões, mas também pode deslocar para o docente a obrigação de produzir

continuamente evidências cuja finalidade não lhe é suficientemente explicitada. Entre esses polos há situações intermediárias, marcadas por disputas de sentido e por soluções institucionais variadas.

Assim, a proposição defendida neste ensaio é condicional: a plataformização pode ampliar as condições de manifestação da performatividade quando os sistemas digitais são associados a critérios reiterados de visibilidade, comparação e julgamento do trabalho docente. Essa relação depende da maneira como a rede de ensino organiza os procedimentos e se apropria das informações. A formulação evita atribuir intenção ou responsabilidade à ferramenta em si e recoloca a atenção nas relações entre políticas educacionais, gestão institucional e prática pedagógica.

6.1. Quando o Registro Pedagógico Se Converte em Evidência de Desempenho

A relação entre plataformização e performatividade torna-se empiricamente investigável no percurso que vai da atividade pedagógica ao seu reconhecimento institucional. Inicialmente, uma ação é realizada: o professor observa, avalia, orienta ou replaneja. Em seguida, uma parte dessa ação é traduzida em registro, frequentemente segundo campos e categorias previamente estabelecidos. A informação registrada pode circular por setores da escola ou da rede e ser apresentada em relatórios. Por fim, ela pode subsidiar uma decisão pedagógica, uma solicitação de apoio, uma cobrança de prazo ou uma comparação entre resultados. Não existe necessidade lógica de que toda informação atravesse esse percurso até se tornar critério de julgamento. A análise crítica procura identificar em que ponto e sob quais condições ocorre a mudança de finalidade.

Essa distinção permite formular um exemplo hipotético sem atribuí-lo a uma escola determinada. Uma professora pode registrar que parte da turma ainda necessita de atividades de consciência fonológica e de leitura compartilhada. Se a informação é discutida em reunião pedagógica e conduz à oferta de materiais e ao replanejamento coletivo, o registro funciona predominantemente como apoio ao ensino. Se o mesmo dado é isolado de seu contexto e utilizado como prova de que uma turma ou profissional apresenta desempenho inferior, seu sentido institucional se altera. O suporte digital pode facilitar ambos os encaminhamentos. Portanto, não é possível deduzir a presença de performatividade apenas do preenchimento de um campo; é preciso conhecer como a informação foi interpretada, com quem circulou e que decisões dela decorreram.

Os estudos de Moraiti, Bergviken Rensfeldt e Lundin (2025) oferecem um contraponto empírico importante ao examinar relações entre trabalho em plataformas, exigências de desempenho e organização do tempo docente. A pertinência desse diálogo está em evidenciar que a inserção de plataformas não pode ser analisada à margem das tarefas às quais se vincula. Em perspectiva complementar, Gouseti e Shaw (2026) registram experiências escolares nas quais a plataforma também foi percebida como meio de simplificar atividades e comunicação. A aproximação desses estudos, desenvolvidos fora do recorte brasileiro aqui delimitado, recomenda evitar formulações universais. Efeitos distintos podem coexistir: um recurso agiliza determinada rotina, enquanto outras exigências de preenchimento ou comunicação se intensificam.

A articulação proposta também exige observar o caráter relacional dos indicadores. Um resultado adquire diferentes significados

segundo o objetivo declarado da avaliação, as condições de aprendizagem, o histórico da turma e a possibilidade de replanejamento. Mesmo quando produzidos por uma infraestrutura comum, os registros não precisam conduzir a interpretações idênticas. A análise de Viegas e Lamb (2025) chama atenção para a presença dos dados nas relações entre Estado, plataformas e trabalho docente, contribuindo para indagar quem dispõe das informações e com qual finalidade. Ao aproximar tal debate da performatividade em Ball, interessa especialmente compreender como o acesso aos registros se converte — ou não — em poder de exigir demonstrações e comparar desempenhos.

7. REGISTROS, ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental exige acompanhar processos de aprendizagem que se desenvolvem em ritmos diferentes e se expressam de maneiras múltiplas. As professoras regentes precisam observar hipóteses de escrita, progressos na leitura, participação, dificuldades persistentes e respostas às intervenções realizadas. Registros podem auxiliar essa atividade, especialmente quando permitem recuperar trajetórias individuais e orientar o replanejamento. Contudo, a qualidade do acompanhamento não é definida apenas pela quantidade de informações armazenadas ou pela regularidade de preenchimento de campos digitais.

A distinção é decisiva porque o registro pedagógico e a evidência de desempenho não possuem, necessariamente, a mesma finalidade. Um relato sobre as estratégias utilizadas por uma criança para compreender um texto pode servir à reflexão docente e ao diálogo

com a família. Uma classificação sintética do resultado da mesma criança pode, em outra situação, ser utilizada para compor relatórios agregados e comparações. Ambas as formas podem ter utilidade; o risco teórico aparece quando a segunda passa a ser interpretada como representação completa da primeira, eliminando as condições e mediações que tornam o resultado inteligível.

No Brasil, o Decreto nº 11.556/2023 instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, inserindo o acompanhamento da alfabetização em um marco de ação cooperativa entre entes federativos (BRASIL, 2023). Isso torna ainda mais relevante a discussão das condições em que informações sobre o desenvolvimento dos estudantes são mobilizadas. A busca por garantir o direito à alfabetização pressupõe acompanhamento, mas não exige que a prática docente seja reduzida à soma de seus indicadores. A qualidade da política depende também de recursos pedagógicos, formação, tempo de planejamento e leitura contextualizada dos resultados.

Em Uberlândia, o poder público municipal divulgou, em fevereiro de 2022, a implantação do Pacto pela Alfabetização na Rede Municipal de Ensino, com ações relacionadas aos anos iniciais (UBERLÂNDIA, 2022). Essa informação documenta a existência de uma iniciativa educacional relevante ao período de interesse da investigação mais ampla. Não permite, por si só, identificar quais plataformas foram efetivamente utilizadas por professoras regentes I, quais registros lhes foram exigidos nem como foram interpretados os resultados em uma escola específica. Tais questões dependem de fontes locais e de investigação empírica própria.

Como hipótese de trabalho para estudos futuros, a relação entre plataformização e performatividade pode ser examinada em pelo menos quatro momentos do cotidiano pedagógico. No planejamento, importa saber se os sistemas permitem escolhas didáticas ou restringem a organização das atividades a formatos previamente fixados. No registro, é necessário identificar quais informações são solicitadas, com que periodicidade e com que justificativa. Na avaliação, cabe investigar como resultados são interpretados e contextualizados. Por fim, no acompanhamento institucional, deve-se verificar se as devolutivas favorecem a reflexão pedagógica ou privilegiam comparações descontextualizadas.

Esses momentos não configuram uma classificação universal, mas um roteiro de perguntas derivado dos conceitos em discussão. Um mesmo sistema pode reunir registros obrigatórios, recursos úteis ao acompanhamento dos estudantes e espaços flexíveis para planejamento. A análise crítica precisa apreender esse caráter heterogêneo. Do contrário, corre-se o risco de opor artificialmente tecnologia e pedagogia, quando a questão principal é saber sob quais condições o uso dos recursos digitais fortalece ou dificulta o exercício refletido da docência.

A comparação de resultados entre classes requer cuidado adicional. Turmas de 1º e 2º anos podem apresentar trajetórias de escolarização, condições sociais, necessidades educacionais e recursos de apoio diversos. Indicadores isolados não explicam essas diferenças. Sob a perspectiva de Ball (2005), o ponto crucial é examinar se os resultados passam a funcionar como critério de valor atribuído ao professor independentemente das condições de realização de seu trabalho. Nessa situação, a avaliação corre o risco

de desconsiderar o caráter coletivo e situado da garantia do direito à aprendizagem.

O debate não invalida o acompanhamento da alfabetização. Ao contrário, permite defender avaliações que sirvam prioritariamente à identificação de necessidades educacionais, ao planejamento de intervenções e à responsabilidade compartilhada pela aprendizagem. Quando plataformas apoiam essa finalidade e asseguram espaço para registros qualitativos, interpretação conjunta e decisão profissional, seu uso pode ser compatível com a autonomia pedagógica. A avaliação crítica deve recair sobre as condições de uso dos instrumentos, não sobre sua presença abstrata no cotidiano escolar.

7.1. Alfabetização, Indicadores e Interpretação Pedagógica Contextualizada

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a avaliação adquire relevância particular porque acompanha a apropriação progressiva da leitura e da escrita, além de conhecimentos matemáticos e outras experiências de aprendizagem. A produção de informações sobre esse percurso pode ajudar a identificar estudantes que necessitam de acompanhamento e favorecer respostas pedagógicas mais tempestivas. Todavia, é necessário diferenciar uma representação sintética de seu processo de construção. Um mesmo percentual de desempenho pode resultar de trajetórias muito distintas, assim como turmas com resultados aproximados podem apresentar necessidades de intervenção diferentes. A utilidade de um indicador depende, nesse contexto, da possibilidade de aproximá-lo de registros qualitativos e de informações sobre o percurso de cada estudante.

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído pelo Decreto nº 11.556/2023, integra o conjunto de políticas que situam a alfabetização como responsabilidade pública compartilhada. Para este ensaio, a referência a esse marco tem uma finalidade limitada: mostrar a relevância institucional do acompanhamento da aprendizagem, não afirmar que determinado instrumento federal tenha produzido efeitos específicos sobre professoras da rede municipal analisada. De modo semelhante, as iniciativas publicamente divulgadas sobre o Pacto pela Alfabetização em Uberlândia demonstram a existência de uma agenda local de atenção aos anos iniciais. Essas fontes permitem contextualizar o recorte, mas não substituem a investigação das práticas concretas de registro, devolutiva, avaliação e tomada de decisão em uma escola.

As orientações pedagógicas disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia e pelo Cemepe indicam que a rede mantém documentos dirigidos às etapas de ensino e às ações de alfabetização. Para uma pesquisa posterior, tais documentos podem constituir material importante de análise institucional, desde que sejam examinados em seu inteiro teor e relacionados às rotinas de trabalho efetivamente observadas. Não seria metodologicamente adequado tratar a mera publicação de orientações como prova de adesão automática de todas as professoras a procedimentos padronizados. Entre uma diretriz de rede, sua tradução em instrumentos operacionais e a ação situada de uma docente existe um espaço de interpretação que precisa ser descrito, e não presumido.

Nessa etapa escolar, a adequação dos registros exige atenção às crianças que apresentam ritmos de aprendizagem diferentes, às

condições de frequência, ao acesso a materiais e às possibilidades de apoio familiar e institucional. A comparação de resultados sem contextualização pode obscurecer desafios que extrapolam a ação individual de um professor. Por outro lado, a recusa de qualquer acompanhamento sistemático pode dificultar a identificação de necessidades e a garantia de respostas públicas. A questão teórica, portanto, não é escolher entre avaliação e autonomia, mas compreender como o acompanhamento pode alimentar decisões pedagógicas e responsabilidades coletivas sem reduzir a prática escolar a uma classificação de resultados.

8. VIGILÂNCIA, EXAME E VISIBILIDADE DO TRABALHO ESCOLAR

As discussões de Michel Foucault sobre disciplina, vigilância e exame oferecem um apoio teórico complementar para compreender a produção institucional de visibilidade. Em Vigiar e punir, Foucault (2014) mostra que a observação, a classificação e o exame integram procedimentos por meio dos quais as instituições ordenam atividades e produzem informações sobre os sujeitos. O emprego desses conceitos neste ensaio é delimitado: não se pretende fazer da teoria foucaultiana um eixo concorrente aos conceitos de Ball e de Poell, Nieborg e van Dijck, mas explicitar como o registro pode participar de relações de poder.

A transposição para a escola contemporânea exige cautela. O uso de uma plataforma não constitui, por si só, vigilância disciplinar, assim como o armazenamento de uma avaliação não equivale automaticamente a uma punição. A questão relevante é o modo como informações podem tornar determinadas condutas observáveis, suscetíveis de classificação e passíveis de intervenção. Se um sistema permite acompanhar prazos, frequência dos

lançamentos e resultados por turma, suas possibilidades de observação podem ser mobilizadas de maneiras distintas, dependendo dos objetivos e das regras adotadas.

A partir dessa leitura, pode-se examinar um aspecto adicional da articulação proposta: a visibilidade técnica das atividades não é idêntica ao reconhecimento pedagógico de sua qualidade. A plataforma torna acessíveis determinadas informações; os agentes institucionais decidem como utilizá-las e qual peso atribuir a elas. A teoria da performatividade de Ball permite aprofundar justamente esse segundo momento, quando registros deixam de ser apenas descrições e se tornam bases para julgamento e comparação.

A análise exige, portanto, observar as mediações concretas. Quem tem acesso aos registros? Professores podem questionar uma classificação? A escola discute coletivamente os resultados? Há possibilidades de explicação contextual? As informações subsidiam apoio e formação ou funcionam principalmente como instrumento de cobrança? Responder a tais perguntas permite evitar a ideia de que a tecnologia age sozinha e coloca no centro os procedimentos organizacionais que afetam o trabalho docente.

8.1. Visibilidade do Registro e Legitimidade da Interpretação

O recurso às noções de vigilância e exame em Foucault (2014) deve ser subordinado ao objeto deste ensaio: a articulação entre plataformização e performatividade. Sua função é esclarecer que o registro institucional pode aumentar a observabilidade de determinadas atividades, não construir uma categoria paralela destinada a explicar integralmente o funcionamento da escola. A digitalização amplia potencialidades de armazenamento, ordenação

e consulta de informações, mas sua presença não revela automaticamente como o poder se exerce. A interpretação exige identificar agentes, regras, acessos e consequências. Assim, uma mesma ferramenta pode sustentar uma discussão pedagógica solidária ou servir a uma cobrança descontextualizada, segundo o arranjo institucional em que se insere.

É igualmente relevante diferenciar transparência de exposição. A prestação pública de informações sobre o cumprimento de políticas educacionais pode favorecer a garantia de direitos, sobretudo quando permite identificar desigualdades de aprendizagem e orientar a distribuição de recursos. Entretanto, a circulação indiscriminada de dados isolados pode transformar medidas parciais em julgamentos absolutos. O equilíbrio entre esses objetivos não é resolvido por um programa computacional. Ele depende da definição de finalidades legítimas, do acesso proporcional às informações e da possibilidade de interpretação pelos profissionais responsáveis pelo acompanhamento dos estudantes. A análise teórica ganha precisão quando discute esses elementos sem equiparar de modo automático registro, vigilância e punição.

Também é necessário examinar as possibilidades de contestação. Em sistemas nos quais os professores podem justificar exceções, corrigir informações e acrescentar observações contextualizadas, o registro tende a conservar uma relação mais próxima com a prática profissional. Quando o instrumento apresenta classificações fechadas ou dificulta o registro de diferenças relevantes, a representação institucional pode se distanciar do processo que pretende descrever. Essa tensão articula a infraestrutura, estudada por Poell, Nieborg e van Dijck (2019), à performatividade, analisada por Ball (2003; 2005): as possibilidades técnicas influenciam aquilo

que se torna visível, enquanto decisões institucionais determinam se tal visibilidade será transformada em parâmetro de desempenho.

9. AUTONOMIA PEDAGÓGICA E USOS POSSÍVEIS DAS PLATAFORMAS

A autonomia pedagógica não deve ser confundida com ausência de orientações curriculares, de responsabilidades públicas ou de avaliação. Ela diz respeito às condições profissionais e institucionais para interpretar necessidades educacionais, escolher estratégias didáticas, justificar decisões e participar da definição coletiva dos caminhos do ensino. Em uma escola pública, essa autonomia é exercida em relação com os direitos dos estudantes, com o projeto pedagógico e com responsabilidades compartilhadas. Desse modo, a pergunta pertinente não é se o professor pode agir sem referências, mas quais possibilidades reais possui de produzir decisões fundamentadas.

A plataformização pode tensionar essa autonomia quando os sistemas estabelecem formatos tão restritos que impedem registrar a complexidade da aprendizagem, quando multiplicam exigências de comprovação sem finalidade pedagógica clara ou quando os resultados são utilizados em comparações que desconsideram contextos. Nesses casos, o professor tende a dedicar parte de seu tempo a demonstrar que realizou determinadas ações, ainda que a demonstração não corresponda necessariamente ao melhor uso do tempo de planejamento e de interação com os estudantes.

Por outro lado, a incorporação de recursos digitais pode ampliar as condições de acesso a materiais, facilitar a comunicação profissional e organizar informações úteis à identificação de dificuldades. A

literatura sobre dependência de plataformas, como a de Kerssens, Pangrazio e Nichols (2024), não impede reconhecer potenciais pedagógicos; solicita que eles sejam avaliados à luz de escolhas institucionais, transparência e capacidade de decisão dos sistemas públicos de ensino. O êxito de uma ferramenta depende, entre outros fatores, de sua adequação às necessidades dos estudantes e da participação dos profissionais em sua implementação.

Uma distinção importante refere-se ao direito de interpretar os resultados. Quando o registro digital é tratado como ponto de partida para discussão coletiva, a tecnologia pode contribuir para o planejamento. Quando é convertido em conclusão suficiente sobre a qualidade do trabalho, a possibilidade de contestar, contextualizar e explicar tende a diminuir. Ball (2003; 2005) ajuda a entender por que essa diferença não é meramente operacional: ela afeta os critérios a partir dos quais a profissão docente é reconhecida e avaliada.

A preservação da autonomia requer atenção às condições materiais da docência. Não basta assegurar, em termos formais, que o professor possa alterar uma atividade se os prazos de registro, a quantidade de formulários e a ausência de apoio tornarem a escolha inviável. Na perspectiva dos estudos sobre trabalho, os recursos, o tempo e a distribuição de responsabilidades influenciam as possibilidades reais de decisão (Alves, 2011; Antunes, 2018). Assim, a análise da autonomia deve articular o plano pedagógico ao plano da organização institucional.

Também é necessário reconhecer o papel dos coletivos escolares. Conselhos, reuniões pedagógicas, equipes de acompanhamento e espaços de formação podem discutir quais informações são relevantes e quais critérios fazem sentido para cada etapa de ensino.

Essa participação não elimina assimetrias entre instituições e profissionais, mas cria oportunidades para transformar o registro em recurso de reflexão, e não exclusivamente em obrigação administrativa. Ao considerar as plataformas como parte de uma rede de decisões, torna-se possível discutir alternativas concretas à padronização indiscriminada.

Para as professoras dos anos iniciais, essas alternativas incluem a valorização de registros qualitativos, a combinação de informações quantitativas com observações contextualizadas, a possibilidade de replanejamento e a proteção de tempos destinados à interação com as crianças. Nenhuma dessas medidas dispensa avaliação; elas procuram assegurar que a avaliação não se reduza àquilo que o sistema consegue contabilizar. O critério central continua sendo a contribuição do processo para a aprendizagem e para o exercício responsável da docência.

9.1. Autonomia Profissional Entre Decisão Didática e Obrigação de Prestar Contas

A autonomia pedagógica deve ser compreendida como capacidade situada de realizar julgamentos profissionais fundamentados, e não como liberdade irrestrita de agir sem referências coletivas. Professoras e professores atuam no interior de sistemas de ensino que possuem objetivos curriculares, deveres de acompanhamento e responsabilidades perante estudantes e famílias. O exercício legítimo da profissão exige comunicar informações e participar da avaliação de políticas, mas também requer tempo para interpretar resultados e adaptar estratégias. Assim, uma plataforma não precisa ser recusada para que a autonomia seja defendida; o que se deve examinar é se a ferramenta amplia as condições de deliberação

profissional ou se reduz o espaço para decisões que considerem particularidades dos estudantes.

Um teste crítico da organização institucional pode partir de uma pergunta simples: o que acontece quando uma docente apresenta uma justificativa pedagógica consistente para não seguir o procedimento sugerido por um sistema? Se há possibilidade de revisão de estratégias e escuta da equipe, a padronização funciona como referência sujeita a interpretação. Se o procedimento é tratado como obrigação inquestionável, há um deslocamento da autoridade pedagógica para a conformidade formal. O problema não se esgota em uma oposição entre liberdade individual e regra administrativa: envolve a legitimidade dos critérios adotados, sua transparência e a existência de mecanismos coletivos para ajustar decisões à realidade escolar.

O debate sobre autonomia também precisa levar em conta a experiência de cooperação entre docentes. Plataformas podem facilitar o compartilhamento de materiais, a continuidade do acompanhamento de estudantes e a elaboração de estratégias conjuntas. Quando essas possibilidades são apropriadas pela equipe escolar, a infraestrutura pode fortalecer um projeto pedagógico coletivo. Se os registros funcionam primordialmente como prova de desempenho individual, corre-se o risco de tornar menos visíveis contribuições construídas em colaboração. A partir de Ball (2005), essa tensão é relevante porque critérios de reconhecimento profissional influenciam o modo como o trabalho é apresentado e valorizado. A partir de Poell, Nieborg e van Dijck (2019), importa reconhecer que essas práticas se realizam em estruturas que definem permissões, formatos e possibilidades de circulação.

Por fim, é preciso diferenciar o reconhecimento da complexidade docente de uma defesa abstrata de práticas imunes à avaliação. Uma escola pública necessita saber se os estudantes estão aprendendo e quais condições impedem a efetivação do direito à educação. A autonomia se fortalece quando os profissionais participam da construção e interpretação dos instrumentos destinados a responder a essas questões, quando dispõem de apoio para aprimorar o ensino e quando a prestação de contas se articula a responsabilidades institucionais compartilhadas. O problema central não é a existência de objetivos de aprendizagem, mas a possibilidade de eles serem usados como substitutos da análise pedagógica contextualizada e do julgamento profissional.

10. SÍNTESE DA ARTICULAÇÃO TEÓRICA E DESDOBRAMENTOS ANALÍTICOS

A argumentação desenvolvida permite sintetizar a relação entre os conceitos sem fundi-los. A plataformização explica a incorporação de infraestruturas e regras digitais a atividades escolares; a performatividade, conforme Ball, analisa a utilização de julgamentos, comparações e demonstrações de desempenho como tecnologia de regulação. O trabalho docente constitui o campo em que esses processos podem se encontrar, segundo condições organizacionais que precisam ser descritas e examinadas. O quadro a seguir apresenta perguntas possíveis para uma investigação posterior, e não resultados já verificados.

Quadro 1. Relações conceituais e questões para investigação do trabalho docente

Eixo analítico	Contribuição teórica	Pergunta orientadora
Plataformização	Poell, Nieborg e van Dijck (2019): expansão de infraestruturas e regras das plataformas	Quais tarefas, formatos e acessos passaram a depender de sistemas digitais?
Performatividade	Ball (2003; 2005): regulação por julgamentos, comparações e demonstrações de desempenho	Quais registros são utilizados para avaliar ou comparar o trabalho dos professores?
Mediação institucional	Viegas e Lamb (2025); Matiola, Santos e Souza Neto (2026)	Quem define a finalidade dos dados e como os resultados retornam à prática pedagógica?
Autonomia docente	Ball (2005); Scherer (2022); Moraiti, Bergviken Rensfeldt e Lundin (2025)	Que possibilidades efetivas existem de justificar, adaptar ou contestar decisões apoiadas nas plataformas?
Relações de poder	Foucault (2014), como apoio complementar	Que formas de visibilidade, classificação e acompanhamento são mobilizadas institucionalmente?

Fonte: *elaboração teórica a partir dos autores indicados. O quadro organiza questões analíticas, não achados empíricos.*

O quadro explicita que a relação entre tecnologia e regulação precisa ser investigada em níveis diferentes. A existência de um ambiente digital é uma condição técnica; a definição de registros obrigatórios é uma decisão organizacional; a comparação de resultados é um procedimento institucional; e as consequências

para a autonomia dependem da maneira como essas instâncias se articulam. Confundir tais níveis enfraquece tanto a crítica quanto a avaliação dos benefícios possíveis das plataformas.

Para uma futura investigação com professoras regentes I dos anos iniciais, essa síntese sugere combinar análise documental das normas de registro e avaliação, caracterização dos sistemas utilizados e escuta das profissionais sobre planejamento, acompanhamento, interpretação de resultados e margem de decisão pedagógica. Esse encaminhamento não compõe a metodologia empírica do presente ensaio; indica apenas como os conceitos aqui delimitados podem orientar um estudo situado sem antecipar suas conclusões.

10.1. Alcance e Limites da Articulação Proposta

A contribuição teórica deste ensaio pode ser expressa por uma distinção de níveis. A plataformização diz respeito à constituição de infraestruturas e regras que atravessam a organização escolar; a performatividade diz respeito a formas de regulação baseadas em demonstrações, julgamentos e comparações de desempenho. Esses níveis podem se reforçar, mas não são equivalentes. A existência de sistemas digitais não comprova, isoladamente, a presença de determinada modalidade de regulação, assim como a performatividade não depende exclusivamente de tecnologias digitais. A hipótese analítica mais consistente é a de que as plataformas podem alterar a escala, o ritmo e a forma de circulação das evidências utilizadas em práticas de acompanhamento, aumentando ou reorganizando possibilidades de comparação conforme decisões institucionais específicas.

A articulação também esclarece a necessidade de investigar consequências distintas para atores diferentes. Uma equipe gestora pode obter maior facilidade para reunir informações sobre a aprendizagem, enquanto professoras precisam reorganizar o trabalho para atender a novos prazos de lançamento. Famílias podem receber devolutivas mais frequentes, enquanto determinados estudantes enfrentam dificuldades de acesso a recursos digitais. Esses efeitos não precisam convergir em uma única direção. O estudo de Gouseti e Shaw (2026), ao reunir experiências escolares distintas, reforça a conveniência de examinar benefícios e tensões simultaneamente, evitando conclusões generalizantes. O ponto crítico consiste em saber quem ganha capacidade de decisão, quais tarefas se tornam mais simples ou mais complexas e como isso afeta as finalidades da escola pública.

Para uma investigação empírica posterior, a operacionalização do problema pode considerar quatro conjuntos de evidências. O primeiro compreende documentos que estabeleçam finalidades e procedimentos de registro. O segundo corresponde à observação das tarefas e dos tempos efetivamente mobilizados pelas professoras. O terceiro inclui as interpretações que profissionais, equipes pedagógicas e gestores fazem dos relatórios e resultados. O quarto diz respeito às decisões tomadas a partir das informações produzidas. Somente a relação entre esses conjuntos permitiria identificar de modo fundamentado se há intensificação de exigências performativas e como elas se relacionam à autonomia. Tal indicação não equivale à realização da pesquisa: trata-se da derivação de um percurso possível a partir do marco teórico desenvolvido.

A proposta mantém limites que devem ser explicitados. Não foram realizadas entrevistas, observações ou análises de registros internos de uma escola municipal; tampouco foi efetuada uma revisão sistemática capaz de estabelecer a distribuição de resultados na literatura internacional. O ensaio propõe relações conceituais sustentadas por obras selecionadas e discute estudos que iluminam mecanismos e contradições possíveis. Sua validade reside na consistência do argumento, na fidelidade aos conceitos empregados e na formulação de questões verificáveis em investigações futuras. Não seria adequado converter essas possibilidades em afirmações categóricas sobre a experiência de docentes do município indicado.

11. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensaio procurou demonstrar a pertinência de articular dois referenciais centrais: a plataformização, compreendida com Poell, Nieborg e van Dijck (2019), e a performatividade, desenvolvida por Ball (2003; 2005). A primeira permite compreender a presença de infraestruturas e regras digitais na organização da escola; a segunda oferece instrumentos para interrogar a centralidade de julgamentos, comparações e demonstrações de desempenho no trabalho docente. A aproximação dos conceitos contribui para analisar por que a adoção de plataformas não pode ser avaliada apenas pela disponibilidade de recursos ou pela velocidade de produção de relatórios.

O argumento principal é que as plataformas podem ampliar condições de visibilidade e acompanhamento da atividade pedagógica, mas os efeitos dessas possibilidades dependem das escolhas institucionais que orientam a produção, a circulação e a interpretação das informações. Quando os registros são associados a

critérios reiterados de comparação e comprovação, podem se constituir condições de intensificação da performatividade. Essa proposição não afirma que tal resultado seja inevitável, nem estabelece relação causal universal entre tecnologia, controle e perda de autonomia.

No caso dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a discussão exige atenção ao caráter processual da alfabetização. Indicadores e registros podem apoiar a identificação de necessidades de aprendizagem e a elaboração de intervenções, desde que não se convertam em representações exclusivas da qualidade pedagógica. A avaliação responsável requer contextualização, reflexão coletiva e reconhecimento das diferenças entre trajetórias dos estudantes e condições de ensino.

A autonomia docente, por sua vez, não corresponde à recusa das tecnologias ou da responsabilidade pública por resultados. Ela se relaciona à capacidade de interpretar informações, participar das decisões, justificar escolhas didáticas e preservar o espaço de planejamento necessário à singularidade das aprendizagens. Em lugar de uma oposição simples entre plataformas e docência, o ensaio propõe examinar as condições que permitem uma mediação digital pedagogicamente orientada e institucionalmente transparente.

Como limite, é necessário reafirmar que este trabalho é exclusivamente teórico. A referência ao período de 2022 a 2026 e à Rede Municipal de Ensino de Uberlândia delimita um contexto de interesse para uma pesquisa mais ampla, mas não autoriza conclusões sobre experiências concretas de professoras ou sobre o funcionamento de uma escola específica. Para responder

empiricamente como os processos se materializam naquele contexto, serão indispensáveis análise de documentos locais, investigação das práticas de registro e acompanhamento e diálogo com as profissionais envolvidas.

Conclui-se que a relação entre plataformização e performatividade é uma questão aberta à investigação, não uma equivalência conceitual. Sua contribuição para o debate sobre educação pública reside em recolocar no centro a finalidade do trabalho docente: promover condições efetivas de aprendizagem e formação. A avaliação das ferramentas digitais deve considerar em que medida elas oferecem suporte a esse compromisso, em vez de tomar a produção de indicadores como finalidade suficiente da atividade pedagógica.

11.1. Contribuições e Questões em Aberto

A análise permite estabelecer três proposições que sintetizam sua contribuição. Primeiramente, a incorporação de plataformas à escola deve ser examinada como processo institucional, com atenção aos formatos, procedimentos e dependências que organiza, e não apenas como disponibilidade de ferramentas. Em segundo lugar, a performatividade é uma forma específica de regulação do trabalho que pode se valer de indicadores produzidos em plataformas, mas cuja identificação exige investigar usos, julgamentos e consequências associados a esses indicadores. Em terceiro lugar, a autonomia docente não se opõe à avaliação da aprendizagem; ela requer condições reais de interpretação, participação e decisão para que as informações disponíveis apoiem o ensino sem substituir a complexidade da prática por uma medida isolada.

A partir dessas proposições, a questão inicial ganha contornos mais precisos. O problema relevante para professoras regentes I do 1º e 2º anos não se resume ao número de lançamentos realizados em ambientes digitais, mas à relação entre os registros exigidos, a finalidade da avaliação, o reconhecimento do trabalho e a possibilidade de replanejamento. A discussão sobre plataformização e performatividade permite investigar tal relação sem supor de antemão que toda tecnologia controla ou que todo indicador melhora a educação. É justamente essa abertura crítica, sustentada por referenciais distintos e complementares, que confere utilidade ao ensaio como parte de uma pesquisa mais ampla sobre a organização do trabalho docente na escola pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Giovanni. Terceirização e acumulação flexível do capital: notas teórico-críticas sobre as mutações orgânicas da produção capitalista. Estudos de Sociologia, Araraquara, v. 16, n. 31, p. 409-420, 2011. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/4513. Acesso em: 18 nov. 2026.

ANTUNES, Ricardo. O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. DOI: https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002.

BALL, Stephen J. The teacher's soul and the terrors of performativity. Journal of Education Policy, v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003. DOI:

https://doi.org/10.1080/02680930220000043065.

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em: 18 nov. 2026.

FAGIANI, Cilson César; PREVITALI, Fabiane Santana; FRANZONI CONDE, Soraya. Plataformas digitais, gerencialismo e trabalho docente na educação básica pública no Brasil. Revista Trabalho Necessário, v. 24, n. 54, p. 1-23, 2026. DOI: https://doi.org/10.22409/tn.24i54.71108.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GOUSETI, Anastasia; SHAW, Patricia. When platformisation meets schooling: exploring teachers, students and parents' experiences of digital platform use. Learning, Media and Technology, 2026. DOI: https://doi.org/10.1080/17439884.2026.2653746.

KERSSENS, Niels; PANGRAZIO, Luci; NICHOLS, T. Philip. Googlization(s) of education: intermediary work brokering platform dependence in three national school systems. Learning, Media and Technology, v. 49, n. 3, p. 478-491, 2024. DOI: https://doi.org/10.1080/17439884.2023.2258339.

MATIOLA, Raquel Pinheiro; SANTOS, Rafael dos; SOUZA NETO, Alaim. Dos usos das tecnologias ao fenômeno de plataformização da educação: uma perspectiva crítica de análise do trabalho docente.

Revista Educação e Políticas em Debate, v. 15, n. 1, p. 1-19, 2026. DOI: https://doi.org/10.14393/REPOD-v15n1a2026-79110.

MORAITI, Kalliopi; BERGVIKEN RENSFELDT, Annika; LUNDIN, Mona. Digital platform work reinforcing performativity: teacher responses to work intensification explored through trace ethnography. Critical Studies in Education, v. 66, n. 5, p. 737-754, 2025. DOI: https://doi.org/10.1080/17508487.2024.2409661.

POELL, Thomas; NIEBORG, David; VAN DIJCK, José. Platformisation. Internet Policy Review, v. 8, n. 4, 2019. DOI: https://doi.org/10.14763/2019.4.1425.

SAURA, Geo. El fetichismo de las mercancías digitales en educación. Cadernos CEDES, Campinas, v. 45, e289813, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/CC289813.

SCHERER, Susana Schneid. Performatividade e a fragmentação do trabalho docente na escola pública. Revista Contemporânea de Educação, v. 17, n. 38, p. 116-131, 2022. DOI: https://doi.org/10.20500/rce.v17i38.42628.

SOUZA NETO, Alaim; NASCIMENTO, Daniela. A plataformização da educação: um caminho para a emancipação ou exploração? Revista Intersaberes, v. 20, e25tl410, 2025. DOI: https://doi.org/10.22169/revint.v20.e25tl410.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal. Líder do executivo lança Pacto pela Alfabetização na rede municipal de ensino. Uberlândia, 7 fev. 2022. Disponível em: https://www.uberlandia.mg.gov.br/2022/02/07/lider-do-executivo-

lanca-pacto-pela-alfabetizacao-na-rede-municipal-de-ensino/. Acesso em: 18 nov. 2026.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Orientações para as ações pedagógicas. Uberlândia: SME/Cemepe, [s. d.]. Disponível em: https://www.uberlandia.mg.gov.br/educacao/orientacoes-para-as-acoes-pedagogicas/. Acesso em: 18 nov. 2026.

VIEGAS, Moacir Fernando; LAMB, Marcelo Eder. Plataformas digitais, Estado e desigualdade no trabalho docente com dados. Cadernos CEDES, Campinas, v. 45, e289632, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/CC289632.

---

[1] Doutoranda em Educação — Universidad de la Empresa (UDE), Uruguai; Mestre em Educação — Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Especialista em Supervisão e Inspeção Escolar — Faculdade Integrada AVM; Graduação em Ciências Sociais — Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Página informada: Google Sites (link informado). E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.