

A PLATAFORMIZAÇÃO E A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

COMO VIOLAÇÃO DE DIREITOS NA REDE ESTADUAL PAULISTA



RELATÓRIO:

**A PLATAFORMIZAÇÃO E A PRIVATIZAÇÃO
DA EDUCAÇÃO COMO VIOLAÇÃO DE
DIREITOS NA REDE ESTADUAL PAULISTA**

MARÇO DE 2026

FICHA TÉCNICA

Este Relatório é um documento da Plataforma de Direitos Humanos – Dhesca Brasil.

Coordenação Executiva da Plataforma Dhesca Brasil: Ayala Fernanda Santerio (Coletivo de Mulheres Negras N'Zinga); Claudia Bandeira (Ação Educativa); Cristiane da Silva Ribeiro (Inesc); Deila do Nascimento Martins Cavalcanti (Gajop); Greice Cavalheiro de Souza (Rede Feminista de Saúde, Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos); Rita Corrêa Brandão (Ibase)

Equipe Executiva: Lorraine Carvalho Silva (secretária-executiva) e Naia Victória Sátiro de Sousa Martins (assessora de comunicação)

Relatoras Nacionais de Direitos Humanos responsáveis pela Missão: Stephanie Pereira de Lima e Suzany Ellen Risuenho Brasil

Coordenadora responsável pela missão: Claudia Bandeira e Deila Martins

Assessoria Técnica: Rafaela Lucia Miyake

Revisão: Fernanda Silva e Sousa

Diagramação: Henrique Inhauser Caldas

Ilustração: André Hullk

Bandeira, Cláudia (org.)

A plataforma e a privatização da educação como violação de direitos na rede estadual paulista [recurso textual] / Autoria: Stephanie Pereira de Lima, Suzany Ellen Risuenho Brasil, Lorraine Carvalho Silva; organização: Claudia Bandeira. – São Paulo: Plataforma Dhesca Brasil, 2026. 71 p.: gráf.

ISBN 978-65-02-05284-6 (impresso)

ISBN 978-65-02-05318-8 (digital)

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19632948>

1. Educação Pública - São Paulo. 2. Privatização da Educação. 3. Direitos Humanos. 4. Plataformização do Ensino. I. Brasil, Suzany Ellen Risuenho. II. Silva, Lorraine Carvalho. III. Bandeira, Claudia. IV. Plataforma de Direitos Humanos – Dhesca Brasil. V. Título.

CDD: 379.81

Bibliotecário: Eduardo José de Jesus Conceição CRB/SP: 8/6590

PLATAFORMA DHESCA BRASIL

Endereço: Rua General Jardim, 660, Vila Buarque, São Paulo

Site: <http://plataformadh.org.br>

E-mails: secretaria@plataformadh.org.br e comunicacao@plataformadh.org.br

Março de 2026

É permitida a reprodução total ou parcial do texto, de forma gratuita, desde que sejam citados os autores e a instituição que apoiou o estudo e que se inclua a referência ao artigo ou ao texto original

APRESENTAÇÃO

A Plataforma de Direitos Humanos – Dhesca Brasil é uma rede nacional formada por 59 organizações da sociedade civil que atuam na promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais e ambientais (Dhesca). Desde sua criação, em 2001, tem se consolidado como um importante espaço de articulação política, incidência e monitoramento de violações em diferentes territórios do país.

Entre suas principais estratégias estão as Relatorias Nacionais de Direitos Humanos, que investigam, documentam e denunciam violações estruturais, fortalecendo a visibilidade das lutas sociais e contribuindo para a formulação de recomendações e políticas públicas que assegurem a reparação e impeçam a repetição das violações. As Relatorias também têm papel fundamental na construção de pontes entre comunidades afetadas, instituições públicas e organismos internacionais de direitos humanos, ampliando a capacidade de incidência das organizações de base.

A missão em torno das violações de direitos na rede pública de ensino do estado de São Paulo se iniciou a partir da denúncia realizada pela Ação Educativa e foi conduzida pelas relatoras nacionais de Direitos Humanos Stephanie Lima e Suzany Brasil, ambas com mandatos até junho de 2027, em parceria com a coordenação executiva, em especial Claudia Bandeira, e de organizações parceiras atuantes no campo da educação, do trabalho e da justiça digital, com destaque para Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Centro de Direitos Humanos e Educação Popular, Grupo de Escola Pública e Democracia (GEPUD), InternetLab, Observatório Nacional de Violência contra Educadoras e Educadores, Rede Escola Pública e Universidade (REPU), União Paulista dos Estudantes Secundaristas (UPES). A equipe da missão contou com integral compromisso e parceria de escolas públicas do estado, as quais se colocaram à disposição para diálogo e transparência sobre a situação do ensino na rede.

A missão integra o esforço coletivo da Plataforma em analisar criticamente os processos de plataformização e privatização da educação pública, evidenciando seus impactos sobre o direito à educação, a valorização profissional de educadoras e educadores e a gestão democrática das políticas educacionais. A partir de visitas, escutas e coleta de documentos e testemunhos, a missão buscou compreender como a adoção de modelos gerenciais e tecnológicos voltados ao controle tem produzido novas formas de precarização, vigilância e exclusão, sobretudo entre estudantes, profissionais da educação e comunidades escolares.

Plataformização: A plataformização da educação refere-se à crescente integração de plataformas digitais no processo de ensino e aprendizagem. Esse fenômeno, embora possa apresentar potenciais benefícios, tem suscitado uma série de preocupações e violações, especialmente no que tange à autonomia docente, à qualidade do ensino e da aprendizagem e às condições de trabalho de profissionais da educação.

Privatização: A privatização da educação é um processo multifacetado que envolve a transferência de responsabilidades e recursos do setor público para o setor privado. Esse fenômeno se manifesta de diversas formas, desde a compra de materiais e serviços até a gestão completa de unidades escolares por empresas privadas. Para a presente missão, o processo de plataformização é a materialização mais acentuada da privatização da rede pública paulista.

Ao denunciar a captura do espaço público por interesses privados e a crescente dependência de plataformas digitais corporativas, a missão reafirma o compromisso da Dhesca Brasil com a defesa da educação como bem comum, com a proteção de dados e direitos fundamentais, com a promoção de políticas públicas que fortaleçam a autonomia pedagógica, a equidade, o acesso equitativo à educação de qualidade e a justiça social no campo educacional.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
OBJETIVOS E METODOLOGIA	10
FUNDAMENTAÇÃO LEGAL E NORMATIVA	13
PLATAFORMIZAÇÃO E PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	15
I) Obrigatoriedade de uso da plataforma na rede estadual paulista	15
II) Infraestrutura básica para o uso das plataformas	23
III) Plataformas educacionais como sistemas de inteligência artificial.....	30
IV) Avaliação com base no cumprimento de metas estipuladas pelas Plataformas.....	34
V) Gestão Democrática	40
VI) Impactos da plataformização nas trajetórias juvenis	45
VII) Saúde Mental	51
VIII) Sugestões para melhorar a qualidade da escola	59
SISTEMATIZAÇÃO ANALÍTICA	65
RECOMENDAÇÕES	67
Aos órgãos de controle - Ministério Público Estadual e Defensoria Pública (Núcleo de Infância e Juventude).....	67
Ao Poder Legislativo Estadual (Assembleia Legislativa de São Paulo - ALESP)..	67
À Secretaria Estadual de Educação de São Paulo	68
Aos órgãos internacionais de proteção de direitos humanos	69
BIBLIOGRAFIA	70

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a educação brasileira passou por um conjunto de reformas que impactaram fortemente as escolas públicas e os/as estudantes do ensino médio. As reformas são fruto da ação de organizações empresariais que atuam no Brasil e têm muita influência nas políticas educacionais de diferentes governos, com grande capacidade de financiar, comunicar e realizar lobby político.

São Paulo possui a maior rede pública de escolas estaduais do país e tem sido pioneiro na implementação do Novo Ensino Médio (NEM) e de políticas educacionais de privatização, plataformização, fechamento de turmas do período noturno, norteadas por conteúdos pautados por avaliações externas em larga escala. Se os problemas da educação paulista não começaram há três anos, a gestão do governador Tarcísio de Freitas e do Renato Feder, à frente da Secretaria de Educação (SEDUC), tem atuado para acelerá-los e aprofundá-los, sem ouvir as comunidades escolares afetadas por suas políticas. É o que denunciam acadêmicos, ativistas, estudantes, profissionais da educação e demais entidades da área. Desde 2023, privatização, plataformização, violações à liberdade de cátedra e de privacidade, supressão da autonomia, repressão a manifestações e subfinanciamento da educação vêm sendo alguns dos pontos apontados por quem vive o dia a dia da escola pública no estado.

Todas essas questões se relacionam, em algum grau, com o avanço da plataformização do ensino no estado, apontada como central para entender a gestão de Tarcísio e Feder na educação. Da forma como tem se dado – por convênios com empresas privadas, estabelecidas sem a escuta necessária das comunidades escolares e com professoras/es sendo obrigadas/os a lecionar a partir de conjuntos de slides digitais –, ela pode agravar problemas de infraestrutura, privatização, gestão democrática e liberdade de cátedra. *“A atual gestão aprofundou e ampliou o uso da tecnologia via plataformas digitais, que agora não estão presentes apenas na gestão, mas também interferem no processo de ensino-aprendizagem”*, explica Márcia Jacomini, professora da UNIFESP, que compõe a Rede Escola Pública e Universidade (REPU) e o Grupo Escola Pública e Democracia (GEPUD).

Márcia também pontua a fragilidade de conduzir esse projeto de expansão sem construir uma infraestrutura própria: *“Quando os contratos terminam, é preciso alugar de novo – então o recurso público está, de certa forma, financiando o setor privado. E isso em um contexto em que disciplinas chegam a ser oferecidas exclusivamente por plataformas, com professores tendo pouca ou nenhuma margem para fazer diferente”*.

O professor da UNIFESP e representante da REPU, Sergio Stoco, explica que políticas mais generalizadas, como a plataformização e as avaliações externas de larga escala, permitem a penetração do setor privado na rede pública de forma preocupante: *“Penso que a plataformização é hoje o que melhor sintetiza o modelo de privatização, porque é totalitária - estrutural em seu alcance e centralizante nas formas de controle”*, completa.

Estudantes, docentes e gestores/as também protestam contra problemas de infraestrutura nas unidades escolares, como tablets e internet que não funcionam, especialmente diante de políticas que retiram recursos da educação – como a Emenda à Constituição Estadual (EC) n. 55/2024, que reduz o percentual mínimo de aplicação na educação de 30% para 25% da receita resultante de impostos.

Como resultado, o governo estadual paulista passou a priorizar uma agenda para educação marcada por forte assédio e controle sobre equipes escolares e estudantes, alterações nas práticas pedagógicas, cortes orçamentários, privatização e censura a projetos comprometidos com o fortalecimento da gestão democrática e com a redução das desigualdades educacionais, em especial aquelas relacionadas às agendas de gênero e sexualidade na intersecção com raça.

Para Clara¹, professora de história, trabalhar sob a nova gestão atual tem sido *“exaustivo”*, impactando a saúde mental das profissionais: *“As estruturas de assédio já estão internalizadas, principalmente por conta da atuação do governador e do secretário. Isso nos causa instabilidades mentais”*, diz. Ela destacou como danos mais graves a perda de autonomia docente e as incertezas sobre o futuro, como os regimes de contratação e os benefícios.

Estudantes também têm se posicionado diante da situação dramática que enfrentam nas escolas de ensino médio da rede estadual paulista:

“Queremos um ensino médio combativo e popular, no qual os estudantes possam ser o que quiserem. Um Ensino Médio que ensine pensamento crítico, ciências humanas e que as matérias que caem no vestibular sejam ensinadas nas aulas”
(Mateus, 1º ano).

“O Ensino Médio de qualidade é aquele que prioriza a saúde mental do aluno e traz oportunidades para todo mundo”
(Rafaela, 3º ano).

1. Ao longo do texto, os nomes foram alterados para preservar a segurança das pessoas entrevistadas.

A violação à privacidade surge nos relatos, tanto no nível do cotidiano da escola quanto nos dados que estudantes e professoras/es são obrigadas/os a oferecer nas diversas plataformas. Professoras/es e estudantes relatam que, além de serem obrigadas/os a usarem diferentes plataformas para realizar e fazer os exercícios das disciplinas, todas são automatizadas. Há baixa transparência sobre o funcionamento e a segurança dos sistemas e o modo como os dados individuais são tratados. A falta de proteção detalhada aos dados e avaliações de impacto criam uma camada de violação de privacidade extra na obrigatoriedade do uso por parte dessas plataformas. Há uma expansão descoordenada e sem diretrizes nos usos delas, que não se observa apenas no Estado de São Paulo. A justificativa da gestão para implementação dessas inteligências artificiais (IAs) como auxílio à docência vem retirando a liberdade de cátedra das professoras e dos professores, além de representar uma violação à proteção de dados pessoais, principalmente por se tratar de adolescentes.

Diante desse cenário de violações de direitos e de extrema precarização da educação pública no estado de São Paulo, com fortes impactos na saúde mental e nos processos de ensino e aprendizagem de professoras/es e estudantes, foi elaborada pela Plataforma Dhesca de Direitos Humanos a missão “A PLATAFORMIZAÇÃO E A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO VIOLAÇÃO DE DIREITOS NA REDE ESTADUAL PAULISTA”.

OBJETIVOS E METODOLOGIA

Os grandes objetivos que orientaram essa missão foram:

- Identificar como a plataformização e a privatização da educação tem impactado o direito de estudantes e de profissionais que atuam em escolas públicas na rede estadual paulista.
- Compreender a relação de jovens estudantes com a política de plataformização da educação na rede estadual paulista durante o período em que permanecem no Ensino Médio.

Para atender aos objetivos da missão, a metodologia articulou dados qualitativos e quantitativos. Os dados quantitativos utilizados no relatório foram retirados do Censo Escolar da Educação Básica e do Censo Demográfico 2022. O Censo Escolar é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o órgão oficial na esfera federal, encarregado pelo levantamento estatístico educacional. Por meio do Censo Escolar, o INEP publica anualmente dados sobre todas as escolas da rede pública e da rede privada de educação do país.

Dessa forma, o Censo Escolar foi escolhido como uma das bases de dados em razão de sua coleta anual e abrangência nacional de levantamento, além de sua eficácia em agrupar um conjunto de variáveis sobre as escolas que vão desde informações sobre disponibilidade de equipamentos de infraestrutura nas unidades escolares até a quantidade de matrículas e alunos/as por turma.

Complementarmente, o Censo Demográfico fornece informações a respeito da população residente, que vai desde a escala do setor censitário até a escala nacional, ou seja, é a maior operação estatística censitária do país. Diferente do Censo Escolar, o Censo Demográfico é realizado a cada 10 anos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e os dados coletados se referem ao modo de vida da população e suas características demográficas. Assim, o Censo Demográfico foi utilizado para a coleta de informações mais gerais a respeito da população residente no estado de São Paulo e alguns indicadores educacionais.

Em resumo, todas as informações quantitativas sistematizadas e apresentadas no relatório vieram do poder público, a partir de dados e microdados pré-existentes e disponibilizados por órgãos oficiais do governo através de um sistema de indicadores educacionais e de sistemas de informações geográficas.

Para a coleta de dados qualitativos foram realizadas visitas em quatro escolas de Ensino Médio da Região Metropolitana de São Paulo.

O presente relatório não visa generalizações, mas um caso pode revelar situações recorrentes, pois guardadas as peculiaridades, nenhum caso é um fato isolado. Assim, nada impede que se faça analogias consistentes com outros casos similares, uma vez que as descobertas encontradas em um caso possibilitam justapor a transferibilidade do que foi encontrado para outros casos de mesma natureza (Chizzotti, 2005). A escolha das quatro escolas, como é o caso desta pesquisa, permite a realização de um estudo de caso coletivo, ou seja, significa ampliar o estudo para melhor compreensão de casos conexos.

A relação de proximidade com a equipe pedagógica foi um dos critérios para a escolha das escolas, o que possibilitou o acesso aos dados, às pessoas e à própria instituição. Outros aspectos foram considerados na escolha das escolas como a localização – a Região Metropolitana de São Paulo – e o atendimento em diferentes turnos – diurno e noturno –, o que possibilita, por meio de um método comparativo de caso, compreender quais as semelhanças e/ou diferenças no atendimento aos/às jovens estudantes do Ensino Médio.

Durante a pesquisa de campo os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram entrevistas semidiretivas gravadas em áudio com grupos de estudantes, professoras/es e profissionais da equipe de gestão escolar. Apesar da existência de um roteiro pré-estabelecido que estruturou os tópicos abrangidos nas entrevistas, de modo geral foram utilizadas perguntas abertas durante as conversas, permitindo incursões das pessoas entrevistadas em questões não previstas pela equipe da pesquisa.

Além das escutas nas escolas, durante o trabalho de campo foi realizada uma roda de conversa com quatro representantes da União Paulista de Estudantes Secundaristas (UPES), dois estudantes de cursinhos populares e uma professora também de cursinho popular.

No período de uma semana participaram das entrevistas quarenta e sete estudantes, divididos/as em cinco grupos, dez professoras/es e cinco profissionais da gestão escolar. A escolha de estudantes e professoras/es para a entrevista foi feita pelas equipes de gestão das escolas.

Priorizar as falas de estudantes na pesquisa foi uma escolha feita a partir da percepção de que elas e eles são porta vozes essenciais na discussão sobre a qualidade

da escola e das políticas educacionais que afetam diretamente seus projetos de futuro. Assim, a utilização da entrevista nas conversas com estudantes teve como objetivos entender a relação delas e deles com a plataformização, qual o significado desse projeto para as/os jovens durante o Ensino Médio e suas perspectivas sobre a qualidade da escola.

Já com profissionais, as perspectivas foram compreender o contexto e os desafios da plataformização e privatização da educação, seus impactos nos processos de ensino e aprendizagem e as relações estabelecidas entre a escola e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo na implementação das plataformas.

Como procedimento de segurança e proteção de estudantes, profissionais e escolas, a localização das unidades não será divulgada e os nomes das pessoas que participaram da pesquisa serão fictícios.

FUNDAMENTAÇÃO LEGAL E NORMATIVA

A análise qualitativa da violação do direito à educação, no contexto da plataformização e privatização do ensino público paulista, se estrutura a partir de um cotejo entre o “dever-ser” jurídico e a realidade fática da política educacional. Esse modelo se baseia na demonstração de que as práticas coletadas por depoimentos na missão in loco subvertem a hierarquia das leis e os princípios basilares do ordenamento jurídico brasileiro, especialmente no que tange à promoção da infância e juventude paulista.

O ponto de partida da análise reside na definição do Direito Humano à Educação, conforme estabelecido na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88).

No ápice da hierarquia normativa, a CF/88 determina a educação como um direito de todos e dever do Estado (Art. 205), visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho.

A partir desse mandamento constitucional, o ordenamento se desdobra em normas infraconstitucionais que detalham e instrumentalizam essa garantia. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96), por exemplo, estabelece princípios como a gestão democrática (Art. 3º, VIII), a autonomia pedagógica e administrativa das escolas (Art. 15) e a garantia de padrão de qualidade (Art. 4º, IX), definido pela variedade e quantidade mínima de insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem.

Esse arcabouço legal, complementado por tratados internacionais de direitos humanos (como o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais - PIDESC) e legislações específicas (como o Estatuto do Magistério Paulista), perfaz a garantia de um sistema educacional que deve ser plural, democrático e focado no desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens.

A segunda etapa da argumentação consiste em demonstrar como a prática da plataformização e da privatização do ensino público paulista viola diretamente os preceitos jurídicos estabelecidos. A imposição de plataformas e materiais padronizados, muitas vezes oriundos de empresas privadas, atua como um vetor de desresponsabilização do Estado.

Ao se referir à violação da autonomia docente e pedagógica pela obrigatoriedade do uso de conteúdos pré-determinados, o relatório evidencia a restrição da liberdade de escolha e de utilização de materiais e procedimentos didáticos pelo corpo docente, um direito assegurado pelo Estatuto do Magistério Paulista (LC nº 444/1985, Art. 61, IV). Essa restrição compromete a contextualização do ensino e a gestão democrática. Outro exemplo é o comprometimento do padrão de qualidade ao substituir a interação humana e a diversidade de materiais pedagógicos por soluções digitais insuficientes ou inadequadas. A plataformização pode, assim, ser caracterizada como uma falha na provisão dos padrões mínimos de qualidade exigidos pela LDB (Art. 4º, IX).

A solidez da análise qualitativa é alcançada pela triangulação entre o arcabouço normativo, a pesquisa científica e a evidência empírica, materializada por meio de depoimentos qualificados, como os relatos de professoras e professores, estudantes e equipes de gestão escolar que descrevem a precarização das condições de trabalho, a perda de autonomia pedagógica e os impactos negativos no processo de ensino-aprendizagem. Tais depoimentos conferem a dimensão humana e a validade interna à hipótese de violação. Além disso, a análise de atos normativos da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEDUC), como resoluções que vinculam a avaliação de desempenho docente ao “Uso das plataformas digitais” (Resolução SEDUC Nº 04/2024, Art. 2º, III), serve como prova documental da institucionalização de práticas que, indiretamente, forçam a adesão e violam a autonomia docente.

A estrutura argumentativa parte do direito estabelecido no ordenamento jurídico nacional, demonstra a violação prática, que é resultado da plataformização e privatização do ensino público paulista, comprovada por depoimentos e análise crítica das resoluções emblemáticas da SEDUC/SP, concluindo que a política educacional governamental vigente falha em assegurar um sistema de educação que promova o pleno desenvolvimento e a dignidade das pessoas implicadas nos processos educacionais.

PLATAFORMIZAÇÃO E PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

O avanço indiscriminado da utilização obrigatória² de plataformas na rede pública de educação em São Paulo afigura-se como grave violação do direito à educação assegurado constitucionalmente e mesmo internacionalmente, sobretudo quando observado à luz de aspectos que serão mais bem detalhados a seguir.

I) Obrigatoriedade de uso da plataforma na rede estadual paulista

O avanço da plataformização nas escolas da rede estadual paulista durante a gestão Tarcísio de Freitas e Renato Feder tem se estabelecido com professoras/es sendo obrigadas/os a lecionar a partir de um conjunto de slides digitais impostos sem diálogo com as comunidades escolares e com profissionais da educação que atuam nas unidades educacionais.

I.1) O regresso à educação bancária por meio da plataformização

Apesar da CF/88, em seu art. 206, Incisos II e III, e da LDB/96, conforme o art. 3º, incisos II e III, estabelecerem que o ensino deve ser ministrado com base nos princípios da *"liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber"*; e do *"pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas"*; o Estatuto do Magistério Paulista (Lei Complementar Estadual nº 444/1985) em seu art. 61, incisos, I e IV tratar da liberdade de escolha pedagógica, e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) estabelecer em seu art. 13 o direito à educação, com foco no desenvolvimento pleno da personalidade humana e do sentido da sua dignidade, as/os profissionais que atuam na rede estadual paulista relataram que, com as plataformas, não há liberdade para planejar aulas:

2. Por outro lado, manifestações divulgadas pela SEDUC/SP, como a nota sobre a Ação Civil Pública ajuizada pela Ministério Público do Estado de São Paulo em dezembro 2025, alegam a não obrigatoriedade do uso das plataformas pela comunidade escolar, posicionando esses recursos como apoios à prática docente e de gestão. A presente pesquisa demonstra que a imposição de metas, a redução de ferramentas alternativas de gestão e a vinculação entre recomendação de uso das plataformas à permanência dos docentes e direção nas unidades escolares compõem ações do governo estadual que resultam no uso das plataformas como única alternativa de manutenção do vínculo empregatício.

“Pelo tempo que eu comecei a trabalhar, já vi muitas mudanças, mas essa está pior. Porque, assim, antes você tinha a liberdade de dar atividades, né? Várias atividades para os alunos, pesquisas, né? Agora você não tem mais essa liberdade. Então você só tem que fazer o que eles querem”

(Professora de Matemática, escola 2).

“(...) sinto falta da liberdade. De poder dar aula, de poder montar o conteúdo, de fazer um trabalho com eles. Saudade, né? Saudade”

(Professora de Língua Portuguesa, escola 2).

“Mas o que nós vemos (...) é a substituição do professor por plataformas que limitam a atuação desse profissional, que diminuem a capacidade do professor pesquisador, transformando-o em um professor reprodutor de telas, de aulas já estruturadas e que muitas vezes é substituído. O aluno, em dado momento, não teve aula do professor — teve aula de copiar slides”

(Gestor, escola 1).

Estudantes também falaram sobre a obrigatoriedade da reprodução das telas em sala de aula e disseram que essa imposição afasta profissionais dos processos de ensino e aprendizagem na medida em que se tornam mediadoras e mediadores de plataforma digital, o que fere mais um princípio estabelecido no art.3º, inciso VII, da LDB/96, sobre a valorização de profissionais da educação escolar:

“Eu sinto que essas plataformas também afastaram os professores. Eles não conseguem dar aula do jeito que estão acostumados, do jeito que foram formados pelas faculdades”

(Estudante 7 da escola 1, 2º ano EM).

“(...) acaba perdendo a liberdade do professor de lecionar de fato, sim, de dar uma aula. Então é isso: hoje o professor, na verdade, não é mais um professor, é o mediador de uma plataforma digital. O professor só está na sala de aula para explicar o que a plataforma quer que a gente faça. Então é isso, essa é a síntese. Então o material já chega pronto para o professor. O professor gosta ou não, queira ele ou não”

(Estudante 3, movimento estudantil).

A obrigatoriedade também impacta os conteúdos que devem ser passados em sala de aula ao impossibilitar a realização de outras atividades para além dos slides e plataformas, como apontam os depoimentos:

“Não existe mais nenhuma matéria hoje em dia que não passe algo relacionado à plataforma”

(Estudante 9 da escola 1, 2º ano EM).

“Já tentei [realizar atividades para além das plataformas]. Então, vamos fazer o seguinte: vamos alimentar o monstinho ali das plataformas. Paralelo a isso... Eu vou dar minha aula aqui. Não dá. Uma coisa ou outra”

(Professor 1 de Língua Portuguesa e Literatura).

“(...) eu não tenho mais o diálogo com o meu professor. Meu professor não pode passar uma dinâmica diferente”

(Estudante 3, movimento estudantil).

“(...) a gente do Grêmio tenta, sei lá, fazer uma palestra, uma coisa diferente, e a gente não consegue. Não tem como a gente fazer”

(Estudante 2 da escola 2, 3º ano do EM e grêmio estudantil).

Além disso, estudantes e profissionais relataram que o tempo estipulado para as atividades na plataforma é insuficiente para dar conta do próprio conteúdo pré-determinado pela Secretaria de Educação:

“Uma aula só em cada dia de redação e leitura, não tem como a professora ensinar. Porque ela gasta um tempão só para entrar na plataforma, só para fazer chamada, só para cada aluno entrar na plataforma. (...) ela gasta muito tempo. Como uma professora de redação e leitura, que é uma das maiores notas contadas no Enem, vai sentar para explicar a base de uma redação? Ela não consegue, gente. Ela tenta. É uma ótima professora”

(Estudante 10 da escola 1, 2º ano EM).

“Acho que vai entrar no conceito de ensino, porque parece que eles preenchem muito os slides para que o professor tenha conteúdo a passar. Só que o professor não tem aquele momento em que ele consegue parar, passar de uma maneira mais objetiva os slides e poder explicar, entendeu? Ou conversar com os alunos, perguntar se eles compreenderam, ou ter essa conexão com o aluno. A gente vê muito isso de professor ficar a aula inteira passando slides na lousa e não sobrar tempo para ele poder fazer isso. Tem que fazer chamada, cumprir outras obrigações dele, que também têm um sistema, né?”

(Estudante 2, noturno, da escola 3, 3º ano EM).

“Eu acho até engraçado o que eles colocam no material: a quantidade de tempo necessária para cada atividade. “Para começar esse tema, desprenda cinco minutos.” Tem noção? Cinco minutos para você debater com o aluno o início de um tema novo”

(Professor de História, escola 2).

Interessante notar nos depoimentos que o tempo do processo de ensino e aprendizagem que inclui o diálogo entre o/a professor/a e aluno/a e também entre os/as próprios estudantes não é considerado pela proposta imposta das plataformas. Essa concepção de educação, combatida por Paulo Freire (1987), é a denominada por ele como bancária, baseada na transmissão e na memorização, que mantém as pessoas alienadas, dominadas e oprimidas, na qual estudantes estão na condição de “coisas”. Essa visão não contribui para que estudantes sejam protagonistas da produção do conhecimento; pelo contrário, atua na anulação da sua curiosidade, além de formar pessoas passivas e acríticas.

Para além disso, há relatos de que as aulas e atividades propostas pelos slides não se adequam ao tempo da aula e aos conteúdos das apostilas e os slides não dialogam entre si.

“(…) eu peguei um material específico que era bem longo, e eu fui calculando os tempos. A aula deveria ter 65 minutos, pelo tempo que eles estendiam, tirando chamada e essas coisas de organização. Só o tempo que eles colocaram no material, a aula deveria ter 65 minutos. Nem eles calcularam o tempo exato [risos]”

(Professor de História, escola 2).

“Não bate [o conteúdo]. Teve o simulado do Saeb e na apostila deles não bate. Então a gente fica perdido, tentando fazer o melhor, mas é difícil trabalhar desse jeito”

(Professor de Matemática, escola 3).

Atrelada à obrigatoriedade do uso das plataformas pelas/os professoras/es está a obrigatoriedade do acerto das questões por parte dos/as estudantes, conforme depoimentos:

“Agora ele [aluno] precisa acertar as perguntas, entendeu? Porque, se ele não acerta (...) Aparece um registro assim, escrito: “aula não estudada” (...) precisa revisar de novo”

(Professora de Língua Portuguesa, escola 2).

“Até então o aluno podia responder [na plataforma] qualquer coisa e a gente não sabia se ele estava acertando ou não, só aparecia se fez ou não. A gente tinha que entrar um por um. Agora parece que só aceita se tiver correto, mas essas informações a gente vai percebendo ao longo do ano, porque não há uma formação sobre isso”

(Professor de História, escola 2).

“Agora (...) tem que acertar tudo; aprende-se só com acertos, que na verdade foram chutes ou cópias”

(Estudante 2 da escola 1, 1º ano EM).

Para romper com o modelo bancário de ensino, a teoria do conhecimento de Freire foi construída com base no respeito pelo/a estudante, na conquista da sua autonomia e na dialogicidade enquanto princípios metodológicos. Trata-se da concepção da educação libertadora e problematizadora (FREIRE, 2019), cujo papel do/a professor/a é problematizar o objeto de ensino e possibilitar aos educandos e educandas a busca da inserção crítica em seu contexto. Nela, o diálogo e a problematização, com o objetivo de compreender o mundo, devem estar presentes e, para isso, é preciso estimular a curiosidade das/os estudantes, a qual se manifesta também na forma de perguntas e dúvidas, entendidas como fundamental no processo educativo.

A prática da educação libertadora e problematizadora requer o conhecimento da realidade da comunidade escolar para que, a partir dela, se estimule o aprendizado com base na investigação, tematização e problematização da realidade, o que não é possível de ser realizado por meio da imposição de plataformas digitais por pessoas externas à realidade das escolas e do campo da pedagogia:

“(...) as plataformas foram feitas por pessoas que não estão dentro da sala de aula de uma escola pública”

(Estudante 7 da escola 1, 2º ano EM).

“Eu acho que quem monta, quem formula essas coisas, eu acho que nem sabe o que está fazendo. Porque não faz sentido isso. Matematicamente, humanamente, é impossível. Ele não sabe”

(Professora de Língua Portuguesa, escola 2).

“E do ponto de vista do conteúdo, é um conteúdo muito limitado, muito raso. Ele não permite que os alunos avancem, nem que os professores avancem em um conhecimento mais elaborado. Então, há uma reforma curricular por meio de instrumentos tecnológicos que limitam toda a atuação do processo”

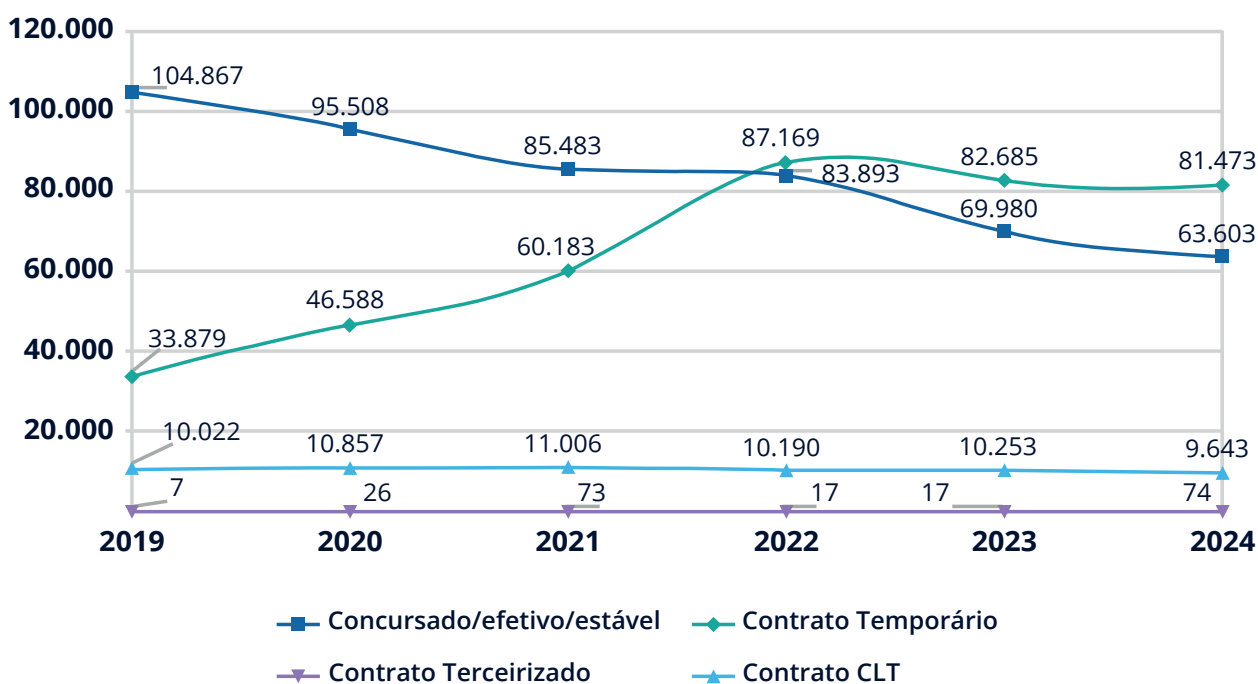
(Gestor, escola 1)

Importante destacar que essa obrigatoriedade fática não tem respaldo normativo em nenhuma lei nacional, estadual ou municipal, nem percorreu os trâmites legais que empregam legitimidade às normativas sobre educação (aprovação legislativa ou mesmo apreciação pelos conselhos de educação), configurando, assim, um processo antidemocrático da gestão pública contra o direito à educação.

I.II) Desvalorização profissional

Com relação à desvalorização de profissionais, dados do Censo Escolar 2024 sobre a contratação docente na rede estadual paulista evidenciam que, a partir de 2022, há uma inversão no regime de contratação e profissionais com vínculo temporário ultrapassam os efetivos concursados, alcançando o maior número desde 2019: 81.473.

Gráfico I - Evolução temporal regime de contratação docente do estado de São Paulo



Fonte: Sinopse Estatística do Censo Escolar 2019-2024

O fato de o Estado de São Paulo ter em sua rede de ensino 17.870 docentes temporários a mais do que concursados efetivos em 2024 fere a Constituição Federal/88 (Art. 206, Inciso V), que trata da *“valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas”*.

Outro dado de destaque se refere ao contrato terceirizado, que cresceu de 2022 a 2024 enquanto a contratação CLT diminuiu no mesmo período, o que evidencia uma política de precarização do vínculo docente durante a gestão Tarcísio de Freitas e Renato Feder em São Paulo.

A formação continuada de professoras/es na rede estadual paulista ocorre na Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo - EFAP, uma plataforma digital que tem como objetivo *“qualificar, por meio da prática e da utilização de tecnologias, profissionais da Educação do Estado de São Paulo”* (retirado do site). Porém, os depoimentos de professoras/es evidenciaram que as aulas da EFAP estão em desacordo com as turmas que lecionam.

“E toda semana eu assisto uma ATPC de segundo ano [na EFAP]. Eu não trabalho com segundo ano, assisto só pra responder lá, invento as respostas e etc. E aí, depois de um tempo, você cansa, assim, de ser a resistência. Então, começa a responder com deboche, com ironia. Eu respondo qualquer coisa lá”
(Professora de Língua Portuguesa, escola 4).

“Eu tinha aula de Arte (...) no primeiro bimestre, no nono ano. Naquela semana, a Arte era de sexto ano [na plataforma EFAP]. Então eu tinha que ficar meia hora vendo a ATPC de sexto ano, porque naquela semana não estava abordando o nono ano. Entende?”
(Professora de Arte, escola 1).

“Faz parte das nossas obrigações enquanto professor [presença na EFAP]. Aí eu vou lá e sou sexto ano. Uma semana tem aula para o sexto e para o sétimo. Só que eu não dou aula para o sétimo”
(Professor de História, escola 3).

Outro aspecto importante sobre a desvalorização de professores/as é que as plataformas digitais têm substituído essas/es profissionais em algumas disciplinas:

“Então, o Speaking também, que é de inglês. A gente tinha professora de inglês, a gente não tem mais por conta de que adicionaram a plataforma”
(Estudante 12 noturno, da escola 3, 3º ano EM).

Também há casos de punição de profissionais que se afastam por problemas de saúde, como evidencia o depoimento de uma professora:

“Tive duas cirurgias de emergência (...) mas se você passa por uma cirurgia, é punido, perde o projeto (...) Então, além de sair do projeto, a sua carga e o seu salário base são reduzidos (...) E isso vai ter reflexo lá na aposentadoria. (...) Não foi avaliado o meu trabalho, se eu não estava cumprindo o que era previsto, desejado, esperado. Simplesmente pelo fato de ter tirado uma licença de saúde — que foi passada por perícia médica do governo do estado e aceita —, eu fui punida. (...) Então, fica esse sentimento de punição. Ou até de criminalização”
(Professora de Artes, escola 1).

É importante destacar os prejuízos e riscos da falta de diálogo com profissionais da educação e comunidades escolares na construção dos conteúdos e processos pedagógicos, bem como da substituição da autonomia docente pelas plataformas digitais, conforme depoimento de um professor:

“E assim, é meio revoltante isso, porque a escola vem apresentando resultados excelentes nos vestibulares. (...) No começo desse ano, uma aluna conseguiu 980 no Enem. (...) Nós tivemos alunos aqui que também passaram naquele programa Prontos pro Mundo, que conseguiram nota suficiente pra fazer um intercâmbio, aqui dessa escola. Alunos que também entraram na universidade pelo Provão Paulista, que garante uma vaga, também aqui dessa escola. Funciona o que a gente está fazendo, o que a gente projeta, o que a gente se esforça. Só que isso não vale de nada porque a plataforma não ficou feita”
(Professor de História, escola 2).

Por fim, vale destacar que o Estatuto do Magistério Paulista (Lei Complementar Estadual nº 444/1985), em seu artigo 61, prevê que são direitos de integrantes do quadro do magistério:

I - Ter a seu alcance informações educacionais, bibliografia, material didático e outros instrumentos bem como contar com assistência técnica que auxilie e estimule a melhoria de seu desempenho profissional e a ampliação de seus conhecimentos;

IV - Ter liberdade de escolha e de utilização de materiais, de procedimentos didáticos e de instrumento de avaliação do processo ensino-aprendizagem, dentro dos princípios psicopedagógicos, objetivando alicerçar o respeito à pessoa humana e, a construção do bem comum.

De acordo com os depoimentos coletados, a reestruturação das políticas de ensino estaduais do governo paulista com a expansão irrestrita do uso de plataformas, junto

a um processo intenso de privatização do ensino público, tem violado princípios estabelecidos como base no direito à educação. Como demonstrado, a configuração atual do ensino público no estado impõe sem brechas o uso de múltiplas plataformas tanto ao corpo discente quanto ao corpo docente e à gestão escolar, concretizando, na prática, um modo restrito e obrigatório de condução do processo pedagógico. Em outras palavras, há uma violação, portanto, da liberdade de aprender e ensinar, do livre pensar, do exercício plural de ideias e das concepções educacionais.

II) Infraestrutura básica para o uso das plataformas

Segundo dados do censo, as escolas públicas de São Paulo têm grande déficit de infraestrutura básica para cumprir sua finalidade. A Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, por meio de resoluções, tem distorcido o cumprimento de legislações educacionais de garantia dos padrões de qualidade com base no Custo Aluno-Qualidade (CAQ), liberdade de aprender e ensinar e atividades nas escolas que visem o desenvolvimento humano. A política de gestão estadual tem se guiado pela precarização e terceirização de serviços por meio de contratos de valores elevados³ em benefício do setor privado, materializados, sobretudo, pelo aumento exponencial do uso das plataformas digitais.

II.1) Quantidade e funcionamento de equipamentos

No debate sobre a plataformização da educação pública, questões de infraestrutura como conectividade, disponibilidade de equipamentos e condições técnicas de funcionamento, ocupam papel central.

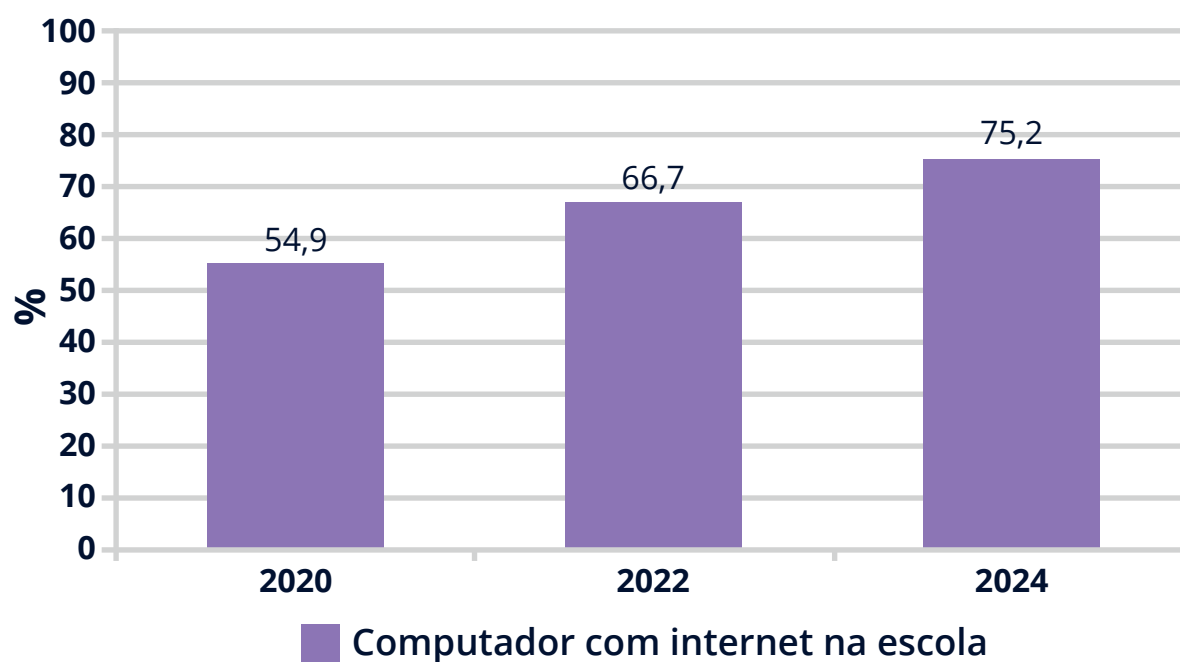
A obrigatoriedade do uso de plataformas digitais, especialmente para atividades avaliativas e administrativas, tem gerado uma cadeia de necessidades que não apenas revela, mas frequentemente exacerba desigualdades históricas de acesso e estrutura nas escolas públicas.

3. "SEDUC/SP gasta quase R\$ 500 milhões em plataformas sem melhorar resultados educacionais" - <https://campanha.org.br/noticias/2025/07/03/seduc-sp-gasta-quase-r-500-milhoes-em-plataformas-sem-melhorar-resultados-educacionais-apontam-pesquisadores/>

Dados da TIC Educação 2024 indicam que “75% dos alunos usuários de Internet acessavam a rede na escola, sendo que 55% afirmaram utilizar equipamentos disponibilizados pela própria instituição. Entre esses dispositivos, destacam-se o computador portátil (42%), o computador de mesa (38%) e o tablet (21%). Nas escolas estaduais, chama atenção o crescimento expressivo do uso de tablets da escola entre 2022 e 2024, que passou de 5% para 32%”.

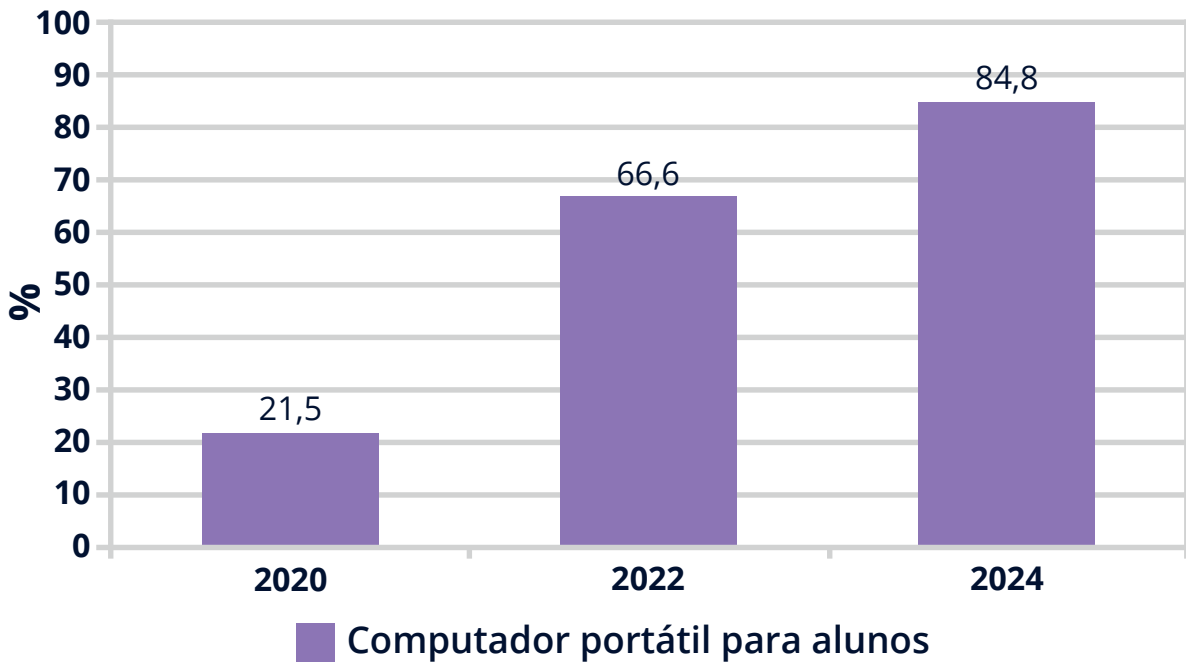
Os microdados do Censo Escolar (2020–2024) reforçam essa tendência de ampliação da presença de equipamentos conectados nas escolas estaduais, como demonstrado nos gráficos de evolução temporal de computadores com Internet, computadores portáteis, desktops e tablets.

Gráfico II - Evolução temporal do percentual de computadores com internet nas escolas estaduais



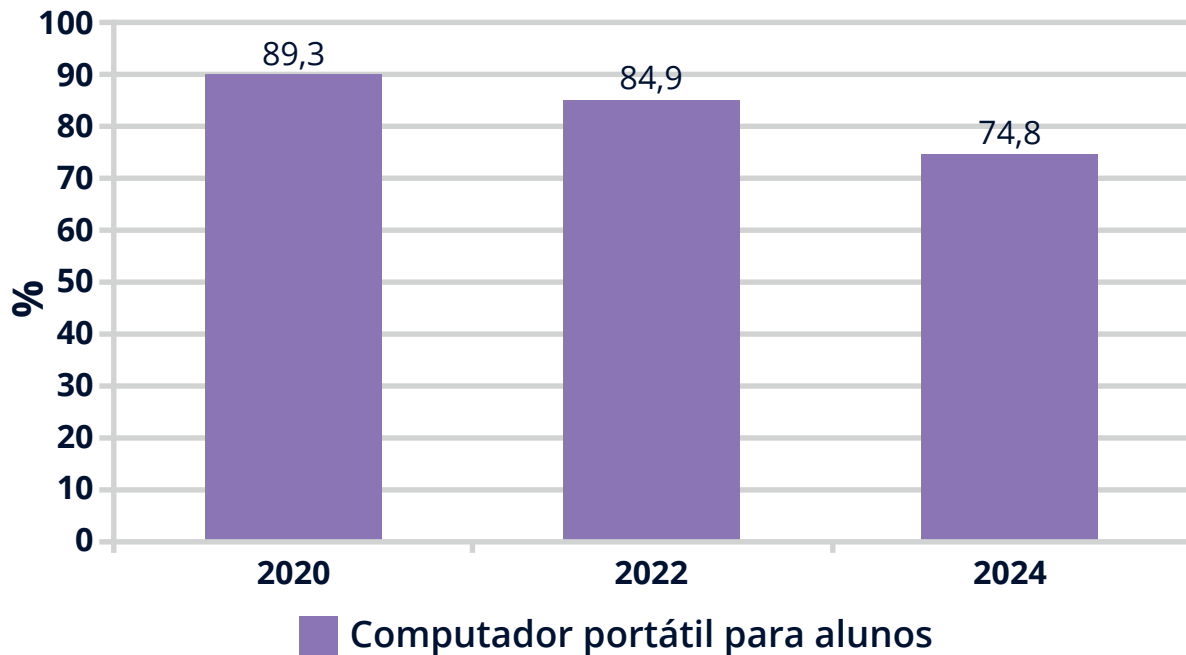
Fonte: Microdados do Censo Escolar 2020-2024

Gráfico III - Evolução temporal do percentual de computadores portáteis nas escolas estaduais



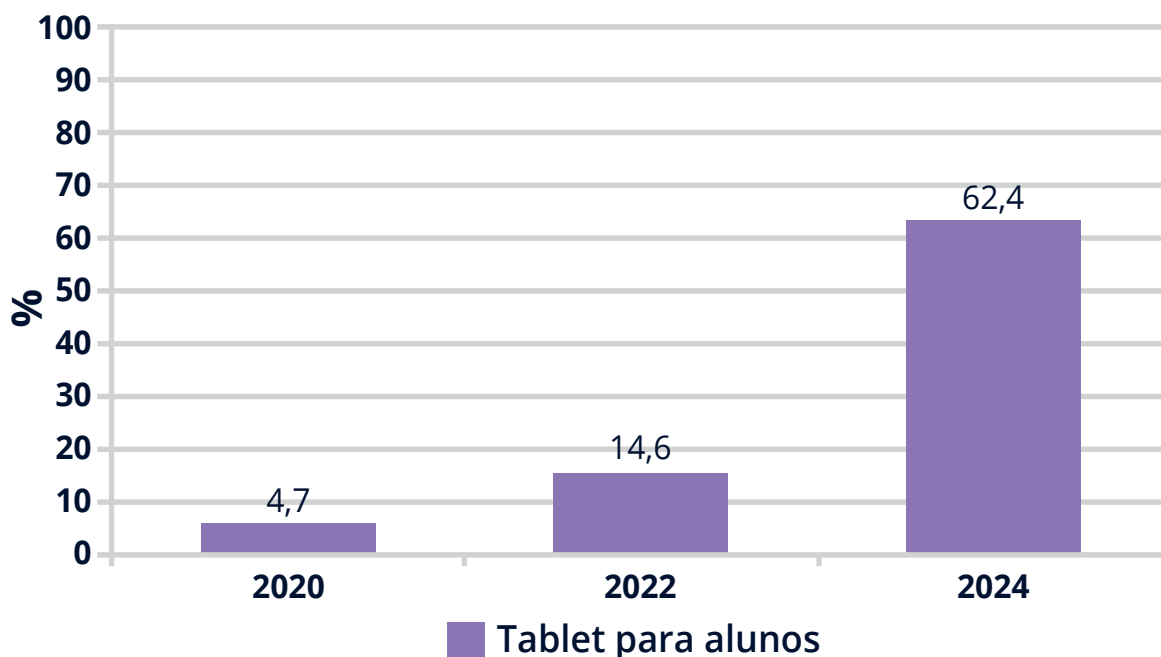
Fonte: Microdados do Censo Escolar 2020-2024

Gráfico IV - Evolução temporal do percentual de computadores Desktop nas escolas estaduais



Fonte: Microdados do Censo Escolar 2020-2024

Gráfico V - Evolução temporal do percentual de tablets nas escolas estaduais



Fonte: Microdados do Censo Escolar 2020-2024

Ainda assim, a ampliação quantitativa não tem sido suficiente para garantir condições adequadas de uso no cotidiano escolar. Essa insuficiência apareceu de forma recorrente nos relatos de estudantes, que descreveram uma discrepância direta entre o número de estudantes por turma e a quantidade de equipamentos disponíveis:

“(...) tem mais alunos do que tablets, ou seja, a conta não bate (...) na sala tem 42 alunos e 38 tablets”

(Estudante 13 noturno, da escola 3, 3º ano EM).

Além disso, a concentração dos equipamentos em momentos específicos, especialmente durante a aplicação de avaliações padronizadas, limita seu uso pedagógico em outras atividades, como relatado por estudantes:

“Hoje está tendo a prova paulista dos terceiros. Então todos os computadores e tablets estão sendo usados para fazer a prova e os professores não podem pegar para dar aula para a gente”

(Estudante 7 da escola 1, 2º ano EM).

As professoras e professores também destacaram que, para além da escassez numérica, há problemas recorrentes relacionados à baixa qualidade dos equipamentos adquiridos, sobretudo dos tablets. Em diversos relatos, os dispositivos apresentam

falhas poucos meses após o início do uso, comprometendo atividades avaliativas e ampliando a frustração de estudantes e docentes:

“No começo do ano chegaram tablets e notebooks (...) O número não daria, por exemplo, se a escola inteira precisasse fazer a mesma atividade, não daria. Então, você tem lá, por exemplo, três salas no máximo que vão fazer. Só que, como a qualidade dos produtos, principalmente dos tablets, não é boa, os tablets em um mês, dois meses de uso já começam a dar problema. Dá muito problema. E aí, às vezes, a gente vê aluno desesperado: “Professor, eu fiz e aí, na hora de encerrar a prova, o tablet desliga sozinho, vou ter que fazer tudo de novo?”. Infelizmente, vai. E o aluno já subindo pela parede, né?”

(Professor de História, escola 2).

Esse tipo de falha técnica não apenas afeta o desempenho de estudantes, mas também reforça sentimentos de estresse, desmotivação e injustiça, especialmente quando o uso das plataformas é compulsório.

A precariedade técnica não se restringe aos dispositivos. Estudantes e profissionais relataram instabilidades frequentes das plataformas digitais, incluindo erros de salvamento, mudanças inesperadas de idioma, travamentos e perda de progresso em atividades. Tais problemas contribuem para a percepção de exaustão associada ao uso obrigatório dessas ferramentas:

“Nem sempre a plataforma está estável, às vezes dá erro em uma atividade, você vai para outro módulo, às vezes fecha sozinha. Assim, na minha opinião, a plataforma veio para agregar à vida do estudante, mas ao mesmo tempo acaba deixando a desejar, atrapalha muito”

(Estudante 7, noturno, da escola 4, 3º ano EM).

“(...) a plataforma enfrenta diversos problemas, porque a plataforma muda o idioma às vezes. Por exemplo, agora você abriu, ela está aqui, está em português. Se você fechar e abrir de novo, ela vai estar em russo. Se você fechar e abrir de novo, ela vai estar em espanhol. E são prometidas várias coisas, várias funcionalidades dentro da plataforma: “Você vai entrar na página e, quando sair, vai ficar salvo na nuvem.” Não fica salvo nada. E o maior questionamento deles [alunos] é esse. Eles falam: “Professora, mas como que eu vou fazer as coisas se, quando eu já estou lá na página 50, ele me joga de novo para o número 1?” Aí eles já perdem o interesse, já não querem fazer mais. Como que você vai cobrar pra ele fazer de novo, sendo que ele já estava lá na frente?”

(Professora de Língua Portuguesa, escola 2).

Quando essas falhas ocorrem em contextos avaliativos, como provas digitais obrigatórias, os impactos se tornam ainda mais graves. As equipes de gestão relataram interrupções frequentes, falhas de autenticação e problemas com tokens de acesso durante avaliações oficiais:

“Não é só o equipamento que quebra. O sistema da prova também buga durante a prova. Cai o sistema, aí eles começam a criar o token, dão o código para o aluno, daqui a pouco expira, e não sei o quê. Então, as condições das plataformas também são ruins, porque atrapalham muito na hora da prova”

(Gestor, escola 2).

Nesse contexto, parte significativa das críticas formuladas por estudantes, professoras/es e profissionais da gestão escolar não se limita às falhas técnicas isoladas, mas se estende ao modelo de governança e contratação que sustenta a expansão das plataformas digitais e dos equipamentos nas redes estaduais. As falas abaixo expressam uma percepção recorrente de que decisões estratégicas vêm sendo orientadas por uma lógica empresarial, pouco transparente e distante das necessidades pedagógicas:

“Mas fica fácil quando o dono da empresa que distribui os computadores para a gente é o Renato Feder [Secretário de Educação do Estado de São Paulo]”

(Estudante 3, movimento estudantil).

“(...) o nosso secretário de Educação não é pedagogo, não é da educação, ele é empresário, tem uma visão empresarial que dificulta, porque consta que é dono de algumas empresas que ganham licitações e compram boa parte dos aparelhos”

(Professor de Geografia, escola 4).

“A gente acha que o governo tem uma concepção empresarial, do mundo corporativo mesmo. O atual secretário, o Renato Feder, é um empresário. (...) Primeiro que ele era dono de uma empresa que fornecia o material pra São Paulo”

(Professor de História, escola 4).

“O gasto em São Paulo com plataformas está em meio bilhão de reais em 18 meses. Então, é o equipamento, mas não só. Tem as plataformas. Quem produz a plataforma? Qual é a empresa que está por trás?”

(Gestor, escola 2).

II.II) Uso compulsório de dispositivos pessoais e contradições normativas

A insuficiência e a instabilidade dos equipamentos fornecidos pelas escolas desencadeiam uma série de efeitos em cascata, entre eles a obrigatoriedade informal do uso de dispositivos pessoais por parte dos estudantes. Tal prática ocorre em flagrante contradição com a Lei n. 15.100/2025 e a Resolução CNE/CEB n. 2/2025, que restringem o uso de celulares pessoais nos ambientes escolares. Os depoimentos revelaram que, diante da falha estrutural da política de provisão de equipamentos, a proibição legal torna-se impraticável:

“E é até meio contraditório, né? Porque houve a proibição de celulares na escola, só que a plataforma parece que só aumentou (...) às vezes nem tem como não acessar pelo celular porque não há computador ou o tablet não está funcionando, e a gente tem que usar o celular. (...) E aí fica contraditório, porque eles proíbem o celular e aumentam três vezes mais a plataforma”

(Estudante 1 da escola 1, 1º ano EM).

“Então, proibiram o celular, e agora estão falando para a gente usar”

(Estudante 7 da escola 2, 3º ano EM).

“Agora o celular acaba voltando, porque os equipamentos não funcionam. Então o aluno precisa ter o celular em mãos pra conseguir fazer a atividade”

(Professor de História, escola 2).

Equipes de gestão escolar relataram que, para cumprir metas institucionais associadas às plataformas, a escola passa a autorizar informalmente aquilo que a norma proíbe, transferindo a responsabilidade para estudantes e famílias:

“(...) a gente está fazendo uma coisa, o “Se Vira nos Trinta”, para dar conta da meta. É o seguinte: no dia tal, gente, não vai ter equipamento para todo mundo, tragam seus celulares. Aquele celular proibido, nós temos que abrir uma brecha na nossa administração para mostrar o resultado necessário, com os alunos colaborando com seus celulares. Isso está sendo praticado aqui. Se não for isso, a gente não consegue fazer.”

(Gestor, escola 2).

É notória a distorção provocada pela imposição de uma política educacional sem diálogo com as comunidades escolares. Há um ciclo vicioso na gestão paulista atual

contra propostas educacionais que devem seguir padrões de qualidade e não metas. Grupos de famílias, profissionais da psicologia e áreas médicas, como neurocientistas, têm intensificado debates sobre os efeitos nocivos do uso excessivo de telas (tablets, celulares, notebooks, etc.) por crianças, adolescentes e jovens. Com base nesse debate plural, promulga-se a Lei n. 15.100/2025, que proíbe o uso de aparelhos eletrônicos em ambiente escolar, cujo objetivo é resgatar a interação social presencial e reduzir os efeitos nocivos das redes sociais na sociabilidade de estudantes. Contudo, a realidade do cumprimento de metas pelo uso das plataformas nas escolas públicas paulistas tem esvaziado o conteúdo da referida lei ao impor à gestão meios e equipamentos insuficientes.

III) Plataformas educacionais como sistemas de inteligência artificial

Embora muitas das ferramentas analisadas sejam descritas nos discursos oficiais como “plataformas digitais”, “ambientes virtuais” ou “sistemas de gestão”, as evidências empíricas e documentais indicam que tais tecnologias operam com lógicas típicas de sistemas de inteligência artificial, conforme definido pelas pesquisas do NIC.br e do CGI.br.

De acordo com o estudo *Inteligência Artificial na Educação: usos, oportunidades e riscos no cenário brasileiro* (NIC.br/Cetic.br, 2025), sistemas que realizam processamento automatizado de dados, classificação, recomendação de conteúdos, priorização de informações, monitoramento de desempenho e apoio à tomada de decisão devem ser compreendidos como aplicações de IA, ainda que não utilizem explicitamente técnicas generativas.

Nesse sentido, as plataformas descritas por estudantes, professoras/es e equipes de gestão escolar e utilizadas para avaliações, registro de frequência, definição de metas, acompanhamento de desempenho e organização do trabalho escolar, não são neutras nem meramente instrumentais. Elas incorporam modelos de decisão automatizada, critérios de classificação e lógicas algorítmicas que moldam o cotidiano escolar, redistribuem responsabilidades e produzem efeitos concretos sobre trajetórias educacionais. Essa constatação é central para o argumento desse relatório:

Tratar essas plataformas como IA não é uma escolha retórica, mas um reconhecimento analítico necessário para compreender seus impactos e riscos.

III.1) Conectividade instável e limites estruturais da infraestrutura digital

Além da falta de equipamentos suficientes, a conectividade precária se apresenta como um obstáculo central ao funcionamento das plataformas baseadas em IA. Estudantes e profissionais descreveram redes instáveis, cobertura desigual dentro da escola e sistemas incapazes de suportar acessos simultâneos, especialmente em períodos de avaliação.

ESCOLA	BANDA LARGA	TIPO DE REDE	INDICADOR ESCOLAS CONECTADAS (INEC)
1	Possui	A cabo e Wireless	71% fora dos parâmetros adequados
2	Possui	A cabo e Wireless	68% fora dos parâmetros adequados
3	Possui	A cabo e Wireless	40% fora dos parâmetros adequados
4	Possui	A cabo e Wireless	57% fora dos parâmetros adequados

Fonte: Painel Escolas Conectadas, 2025

* O Indicador Escolas Conectadas (ENEC), é resultado da sistematização de 3 variáveis que nos permite medir a conectividade das escolas.

1. Acesso a energia elétrica adequada
2. Conexão à internet na velocidade recomendada
3. Distribuição adequada de sinal Wi-Fi

“(...) a internet é disponibilizada para a gente conseguir acessar as plataformas. E é com ela que não conseguimos entrar em nenhuma. (...) E é muito estranho, porque é justamente aquilo que dá acesso para a gente poder usar as plataformas e não funciona”

(Estudante 9 da escola 1, 2º ano EM).

“Ela oscila muito [a internet], não conecta, tem pontos, tem salas que não funcionam. Tipo, a última sala lá do corredor, ela já não funciona em nenhuma internet que tem aqui. Aí ele [aluno] tem que ficar andando com o celular, procurando onde está o sinal pra poder usar”

(Professora de Língua Portuguesa, escola 4).

“É uma complicação (...) quando conecta, a internet cai. Então, na sala, que a gente pega o tablet, vai mexer. Vai chegando lá [na sala de aula], vai caindo. Entra dentro da sala, já zera. Tem que fazer tudo de novo”

(Estudante 1, noturno, da escola 3, 3º ano EM).

Em situações extremas, a precariedade da infraestrutura leva à utilização da internet pessoal de estudantes para realização de provas oficiais, prática que expõe de forma aguda os riscos associados à informalidade tecnológica e à ausência de protocolos institucionais claros:

“(...) já houve casos de relato em dias de provas oficiais, o professor colocar a internet deles [estudantes], rotear a internet deles para os alunos realizarem a prova. Absurdo”

(Professor de Geografia, escola 4).

“Porque o sistema é fraco, o sistema não aguenta a quantidade de alunos entrando ao mesmo tempo”

(Professor de História, escola 2).

Esses achados dialogam diretamente com a TIC Educação 2024, que aponta que, embora o acesso à internet nas escolas tenha se expandido, a qualidade da conectividade e a disponibilidade efetiva para uso pedagógico permanecem profundamente desiguais, especialmente nas redes públicas e em áreas periféricas e rurais.

A instabilidade das plataformas de IA impacta diretamente o tempo pedagógico e a organização do trabalho docente. Profissionais e estudantes relataram que grande parte da aula é consumida por tentativas de acesso, registro de presença e resolução de falhas técnicas. Mais grave ainda, a lógica de automação associada a essas plataformas produz mecanismos de responsabilização individual, nos quais falhas técnicas são interpretadas como descumprimento de obrigações funcionais:

“Hoje, a internet da escola não está funcionando, está muito ruim. Eles [professores] não conseguem abrir o chamado e digitar quem está presente e quem não está. Se não fazem, não ganham o dinheiro da falta. Isso prejudica muito eles. Eles gastam muito tempo na aula tentando entrar e, quando conseguem, ainda têm que fazer a chamada. Isso já consome metade da aula”

(Estudante 7 da escola 1, 2º ano EM).

“Porque o governo, quando você não consegue conectar, quando tá com dificuldade de internet, quer descontar do seu salário. Então, pra nós, criou outra dificuldade”
(Professor de História, escola 4).

A obrigatoriedade do uso contínuo das plataformas de IA extrapola o espaço escolar, exigindo acesso domiciliar à internet e a dispositivos adequados. No entanto, os relatos evidenciaram que essa condição está longe de ser universal:

“(...) considerando que a internet nem todos têm fácil acesso, principalmente pessoas em regiões rurais, o governo não pode pensar que todos vivem essa realidade. Pode dificultar o acesso à internet e a busca de conhecimento”
(Estudante 2, noturno, da escola 3, 3º ano EM).

“A gente não tem tablet, não tem computador, não tem internet. Não tem nada. É muito difícil”
(Estudante 6, noturno, da escola 3, 3º ano EM).

“(...) há alunos que não têm condições de fazer em casa [a plataforma], devido à vulnerabilidade ou às condições socioeconômicas da família”
(Professor Geografia, escola 4).

“A escola disponibiliza tablet, disponibiliza computador, mas, em casa, ele tem que usar o celular para fazer as tarefas”
(Professora de Artes, escola 1).

III.II) Acessos e consentimentos em acordo com a Lei Geral de Proteção de Dados

Reconhecer essas plataformas como sistemas de inteligência artificial é também reconhecer que elas operam a partir da coleta, tratamento e análise massiva de dados pessoais, muitos deles de crianças, adolescentes e jovens. Nesse ponto, a análise jurídica torna-se incontornável.

A Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) estabelece que o tratamento de dados pessoais deve ocorrer com base legal adequada, sendo o consentimento específico, informado e destacado uma das hipóteses possíveis (arts. 7º e 8º). No caso de crianças e adolescentes, o art. 14 da LGPD impõe salvaguardas adicionais, exigindo que o tratamento ocorra no melhor interesse do titular, com consentimento específico de responsáveis legais e ampla transparência.

A pesquisa do InternetLab (Secaf; Bello; Reis, 2025) demonstra, contudo, que a adoção de plataformas de IA na educação pública ocorre em um cenário de opacidade contratual, ausência de informações acessíveis sobre fluxos de dados e baixa participação da comunidade escolar. Em muitos casos, estudantes e profissionais não sabem quais dados são coletados, por quem, para quais finalidades e por quanto tempo são armazenados:

“A gente tem acesso às nossas plataformas, que a gente usa na sede, Sala do Futuro. Com o Gov.br. Mas eu perdi o contato do Gov.br. Eu fiquei desesperado, porque passei da sexta até a segunda tentando recuperar a minha senha. Porque sem o Gov.br eu não consigo acessar nem fazer a chamada”

(Professor de História, escola 3).

Essa dependência estrutural de credenciais e sistemas centralizados levanta preocupações adicionais sobre perfilamento, uso secundário de dados e potencial exploração comercial, especialmente quando empresas privadas operam essas plataformas em larga escala.

Do ponto de vista do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), tais práticas tensionam princípios fundamentais, como a proteção integral, a prioridade absoluta e o direito à educação em condições de dignidade e igualdade. A imposição de sistemas automatizados sem garantias claras de transparência, segurança e participação pode comprometer o melhor interesse de crianças e adolescentes, sobretudo quando falhas técnicas e decisões algorítmicas produzem prejuízos educacionais concretos.

A incorporação de plataformas educacionais baseadas em inteligência artificial nas redes públicas de ensino ocorre de forma desarticulada, desigual e juridicamente frágil, aprofundando assimetrias estruturais e deslocando riscos para estudantes, famílias e profissionais da educação.

IV) Avaliação com base no cumprimento de metas estipuladas pelas Plataformas

As avaliações em larga escala aumentaram e ganharam centralidade no estado de São Paulo, passando a ser uma forma de ingresso no ensino superior. Muitas delas são baseadas nos slides e plataformas digitais, de modo que estas se tornam base para que as escolas possam preparar suas e seus estudantes para essas avaliações. Isso dificulta o trabalho pedagógico a partir de questões específicas das comunidades e/ou territórios onde as escolas estão inseridas, como a promoção de saberes

locais e o enfrentamento de problemas importantes para aquela comunidade. Nesse contexto, não há outro espaço que não o das plataformas e avaliações de larga escala, que reforçam uma perspectiva meritocrática de competição entre estudantes, turmas e escolas:

“[...] há uma competição, tanto entre as turmas da escola quanto entre as escolas do Estado de São Paulo como um todo. (...) Esse ranking é feito e somos orientados, embora aqui na escola não façamos, a estimular essa competição entre os estudantes e premiar o estudante ou a sala mais bem colocada, e por aí vai”
(Gestor, escola 1).

“Eu acho que eles pressionam pra ganhar números e mostrar que a educação está andando. Mas eles não dão suporte na estrutura (...) pra eles o que importa são os números, é eles crescerem, é mostrarem que a educação está andando. Mas a educação não está andando, ela está indo pra trás”
(Estudante 3 noturno, da escola 3, 3º ano EM).

“Aqui parece que os alunos agora são vistos como números, que simplesmente têm que cumprir a meta. Deixaram de ser estudantes e viraram metas. E eles não se preocupam com o que a gente está aprendendo, com o que a gente está tendo dentro de sala” (...)
(Estudante 10 da escola 1, 2º ano EM).

A avaliação educacional pautada somente pelo cumprimento de metas estipuladas pelas plataformas e avaliações externas em larga escala não consideram questões centrais quando se discute qualidade na educação, como insumos, valorização dos/as profissionais da educação, processos de ensino e aprendizagem e gestão democrática:

“Nossa escola era categoria C, no BI, e acho que recentemente desceu pra D. E, tipo, a gente faz muita coisa. É isso que eles fazem com a gente (...) Nossas notas dependem totalmente dessas plataformas. É algo muito ruim, porque é um sistema unificado para avaliar alunos que são diferentes”
(Estudante 1 da escola 2, 3º ano do EM e grêmio estudantil).

“(...) tem uma avaliação que os alunos fazem dos professores, que também é uma plataforma. (...) “o professor utiliza o material digital?”, “seu professor utiliza bem o material digital?”. Então, o próprio critério do uso do material digital é um critério de avaliação se o professor é um bom professor ou não”
(Professor 1 de Língua Portuguesa e Literatura).

A Nota Técnica “Plataformização e controle do trabalho escolar na rede estadual paulista”, lançada, no dia 3 de julho de 2025, pela Rede Escola Pública e Universidade - REPU e pelo Grupo Escola Pública e Democracia - GEPUD, mostra que não há correlação positiva entre uso de plataformas e melhoria no Saesp. Em outras palavras, o maior uso de plataformas não necessariamente implica melhores índices em avaliações de larga escala.

Assim, a política de plataformização implementada pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, denunciada inclusive por estudantes que afirmaram não estar aprendendo, está produzindo resultados ruins e responsabilizando profissionais da educação pela má qualidade do ensino no estado.

IV.1) Assédio e perseguição

Diante do contexto da avaliação educacional pautada exclusivamente pelo cumprimento de metas estipuladas pelas plataformas digitais, profissionais e estudantes relataram o endurecimento no cerceamento pedagógico e coerção para a adesão às plataformas, com punição para as escolas e profissionais que não apresentarem os números desejados:

(...) tipo: “Você está sendo vigiado”, sabe? Então, tem gente de olho em você, tem coisa aí, ó, que eu estou de olho, que eu vou pegar. A gente sente essa pressão — a palavra é pressão mesmo, né? — que a gente sente”

(Professora Língua Portuguesa, escola 2).

“Porque tem uma meta que é cobrada. Geralmente vem um pack assim, ele parece um disco voador: aparece do nada, faz uma cobrança e depois desaparece. A gente fica, opa! E aí? Vai deixar o aluno desamparado? Vai desamparar o nosso próprio trabalho? É difícil (...) é complicado”

(Professor de História, escola 2).

[Sobre o sistema de ranqueamento das escolas] “Serve como uma ferramenta que é só para coação, assédio moral. É isso que estamos vivendo. Eu sou efetivo. Minha situação não é tranquila, porque o governo criou uma ferramenta para deixar o efetivo sem estabilidade. Eu escolhi esta escola, mas, pela resolução que criaram, eu não sou efetivo nesta escola. Na hora em que aplicarem a Resolução 12, eu estou fora”

(Gestor, escola 2).

De acordo com o depoimento do Gestor entrevistado, profissionais da gestão escolar da rede estadual de São Paulo, mesmo efetivos, têm sofrido constante assédio e perseguição das Diretorias Regionais de Ensino e da SEDUC/SP para apresentar resultados nas plataformas digitais adotadas pelo estado.

A Secretaria de Educação do Estado tem justificado o afastamento de gestoras e gestores efetivos da rede de ensino com base nos critérios estabelecidos pela Resolução nº 12, de 23 de janeiro de 2025 (que altera a Resolução SEDUC nº 4, de 19 de janeiro de 2024) e que trata também da avaliação de indicadores como frequência de estudantes e participação nas provas bimestrais, além das plataformas digitais.

A Resolução 4/2024 dispõe sobre a avaliação de desempenho de Diretores de Escola, determinando que sejam classificados com uma nota baseada nos critérios citados – nota esta que deve ficar disponível em um painel de dados. Bimestralmente, as Diretorias de Ensino avaliam esse desempenho, cabendo reconsideração da/o diretor ou diretora apenas uma vez. A pessoa que tiver desempenho classificado como “Insatisfatório” pode ser removida para outra unidade escolar, cessada e designada para outras funções relacionadas ao cargo de origem (nos casos em que não é originalmente diretora ou diretor) ou ser submetida a um curso de capacitação:

“Quantos diretores na rede estadual, só neste ano [2025], não foram afastados? Afastados em função das plataformas. A escola não atingiu tal meta, tira-se esse diretor. É isso”

(Estudante 3, movimento estudantil).

“(...) porque muita escola aqui da região (...) teve diretor caído (...) Isso tava acontecendo aqui na nossa escola, que eles estavam querendo tirar o diretor, o pessoal da direção, sendo que eles são extremamente importantes pra gente”

(Estudante 7 da escola 2, 3º ano EM e comissão de Direito Humanos).

“A cobrança é assim: se você não fizer, vai ser mandado embora”

(Gestora, escola 4).

“Retirando diretores que não atingiram as metas. Então, a gente tem muita pressão. O clima entre os professores, com a atual gestão, está bem pesado”

(Professor de História, escola 4).

A resolução 4/24 fere a estabilidade que a Constituição, o Estatuto do Magistério e os planos de carreira garantem ao profissional efetivo. Assim, a gestão não teria a prerrogativa de retirar a/o profissional da escola que é sua sede, exceto se há algum fato que implique processo administrativo – o que não se relaciona com o não cumprimento de índices e métricas estipuladas por plataformas. Quais seriam então os elementos que comprovam que o diretor ou diretora efetivamente não está cumprindo suas obrigações do ponto de vista do processo educativo?

A Rede Escola Pública e Universidade - REPU e o Grupo Escola Pública e Democracia - GEPUD lançaram no dia 5 de novembro de 2025 a Nota Técnica “Desmonte do Saesp e afastamento arbitrário de diretores escolares na rede estadual paulista”. O estudo apontou o afastamento de pelo menos 225 diretores no estado de São Paulo, cujas escolas tiveram resultados considerados insatisfatórios pela administração central entre 2024 e 2025.

Como resultado gera-se nas escolas uma rotina de medo, desvalorização e insegurança laboral, além da sobrecarga de trabalho, adoecimento e descumprimento de projetos pedagógicos contextualizados em nome das metas desejadas:

“Eu acho que está todo mundo com medo. “Ah, você vai perder o emprego.” (...) Tem uma pressão: “Ó, tem o BI lá, a escola está em último lugar, está no farol vermelho. Ó, vamos aumentar isso aí. Ó, você não fez a ATPC online, sua plataforma, os alunos não estão entrando, tem que subir, professor.” Então tem esse BI (...) E aí vem a cobrança, né? Tanto do professor: “Ó, vamos perder o diretor, porque ele vai ser transferido, o índice da escola está lá embaixo.” Essa pressão gera medo (...)”
(Professora de Artes, escola 1).

“Você não atua mais acompanhando o desenvolvimento pedagógico, não atua mais debatendo com o grupo — fica atrás de uma mesa controlando se os índices dessa plataforma foram alcançados enquanto metas estabelecidas. Se essas metas não forem cumpridas, há uma resolução que permite que a Secretaria de Educação retire o diretor de escola. No meu caso, sou efetivo, mas posso ser retirado do meu posto de trabalho, sendo deslocado para outra escola, outra unidade escolar; posso ser deslocado para a diretoria de ensino ou fazer um curso de reciclagem — que é o que estou fazendo agora — para poder garantir a minha permanência (...) Então, essa resolução 04 e seus desdobramentos se resumem a você trabalhar com a faca na garganta”
(Gestor, escola 1).

Mas a perseguição e assédio não se restringem às equipes de gestão escolar. Depoimentos de estudantes evidenciam repressão por parte da Secretaria Estadual de Educação também às manifestações estudantis e atividades organizadas pelos movimentos:

“(...) no ano passado eu fiz um ato junto com a escola, com outras escolas da região, teve até professores da USP (...) e denunciaram a gente pra Secretaria de Educação. A gente foi proibido [de se manifestar]”

(Estudante 1 da escola 2, 3º ano do EM e grêmio estudantil).

“Então, por exemplo, quando o grêmio se reúne com o movimento estudantil, quando essa ata chega à Seduc, na próxima semana a gente já não entra nessa escola. Porque a Seduc liga para o dirigente de ensino, o dirigente de ensino liga para a direção, e a direção...”

(Estudante 3, movimento estudantil).

A perseguição a estudantes e profissionais da educação que desenvolvem projetos de combate ao racismo, ao sexismo e à LGBTfobia nas escolas também foi denunciada durante as conversas com estudantes e professores/as:

“E aí o medo impera completamente (...) se é uma jogada de mestre, foi usar o assédio como política para implementar tudo, né? (...) então a gente fala dos racismos, né? (...) Aí você vai para a escola, você vai fazer um trabalho que tem relação com combater essas desigualdades, enfim, que é a sua autonomia, está na LDB isso. Você não pode mais fazer isso (...) não é besteira falar que ele [governo] está agindo como se fosse a ditadura militar, calando os professores” (...) Tínhamos, por exemplo, um projeto escolar (...) relacionado à comunidade LGBTQIA+. Hoje em dia, o que temos é um Brasileirão SAEB, toda semana um simulado que cansa (...)”

(Professora de História e cursinho popular).

“O grêmio estudantil hoje não pode mais fazer as atividades que ele quer (...) há um tempo atrás a gente estava organizando numa escola (...) um debate sobre as desigualdades sociais (...) E aí a escola não permitiu que a gente entrasse como movimento estudantil, não permitiu que os estudantes fizessem as atividades”

(Estudante 6, movimento estudantil).

Assim, como consequência da precarização das escolas pela política de plataformização, o Estado justifica seus projetos de privatização, expansão de escolas cívico-militares e de escolas de educação integral para o Ensino Médio:

“E aí eles usam isso [a precarização] como desculpa pra atacar o cívico-militar aqui, né? Porque fizeram um auê pra tentar transformar aqui em cívico-militar. E foi uma coisa que a gente lutou muito”

(Estudante 1 da escola 2, 3º ano do EM e grêmio estudantil).

“O Tarcísio, primeiro, ele sucateou através das plataformas que ele comprou junto com o Renato Feder. Aí depois ele cortou bilhões da educação. Aí agora? Tá falando que as escolas não estão boas, estão insustentáveis de manter e quer jogar para o setor privado. E quer militarizar para solucionar o problema da violência”

(Estudante 3, movimento estudantil).

“O que a escola do PEI [Programa de Educação Integral] está fazendo para cumprir essas metas?(...) Eles vão excluindo um perfil de aluno que não contribui para que a escola melhore suas metas na plataforma. Que aluno não contribui? É o aluno que falta, o aluno que não aprende nos moldes do treino para as avaliações de larga escala. E quem é esse aluno? É o indisciplinado, o aluno com deficiência, o aluno que mora em situação de maior vulnerabilidade”

(Gestor, escola 01).

O conjunto de dados evidencia que a perspectiva da gestão atual no Estado de São Paulo é excluir estudantes em situação de maior vulnerabilidade das escolas públicas, impedindo seu direito a uma educação de qualidade, além impor comportamentos rígidos e silenciar os espaços de crítica ao modelo educacional adotado. Além disso, a política implementada busca esvaziar completamente a gestão democrática com repressão à atuação de movimentos estudantis, de grupos culturais e de projetos educacionais que manifestem posições de denúncia contra o racismo, a LGBTfobia e o autoritarismo na educação.

V) Gestão Democrática

A gestão democrática do ensino público, princípio constitucionalmente assegurado (CF/88, art. 206, VI) e detalhado na LDB, art. 3º, VIII, constitui o alicerce para a autonomia pedagógica e administrativa da escola. Esse princípio pressupõe a participação ativa e deliberativa da comunidade escolar na definição dos rumos da instituição, materializada, sobretudo, na construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP), que deve garantir o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (LDB, art. 3º, III) e a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar (LDB, art. 3º, II).

Contudo, a análise dos depoimentos coletados em campo revela um cenário de profunda deturpação desses pilares democráticos, diretamente impulsionado pelos processos de plataformização e privatização da educação paulista. Um destaque da violação reside na precarização do PPP que, de instrumento de reflexão local e exercício de autonomia, é transformado em mera formalidade diante da imposição de conteúdos e métodos prontos.

V.I) Construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP)

A LDB é clara ao exigir a participação de profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola (art. 14, I), garantindo o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 3º, III) e a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar (art. 3º, II).

O cerne da violação reside no escanteamento da participação democrática na elaboração do PPP, que passa a não mais refletir as necessidades locais, com conteúdos mais adequados às realidades daquela instituição de ensino específica e que consideravam as dinâmicas territoriais e sociais, os perfis estudantis, a docência, e, principalmente, a concepção pedagógica da comunidade escolar em particular. Atualmente, o PPP é um produto imposto e meramente formal. O relato de um professor de História é emblemático:

“Nós tínhamos uma tradição, professores das escolas, que é a semana do planejamento, né? Em que os professores sentavam, sentam, né? Para discutir qual é o conteúdo mais viável para a outra sala. O que nós achamos que é interessante para um determinado ano, né? (...) Com as plataformas, com esse tipo de ensino, está tudo pronto já”

(Professor de História, escola 4).

“A gente tem que ouvir os professores. Tem que ouvir os estudantes. Não pode vir pronto, já. Um conteúdo pronto de uma empresa, que tem a aula 1, a aula 2, a aula 3, a aula 4, a aula 5”

(Professor de História, escola 4).

Essa predeterminação do currículo e da prática pedagógica, ditada por plataformas digitais, anula a liberdade de cátedra e a capacidade da escola de construir um projeto que dialogue com sua realidade. Segundo a Nota Técnica divulgada pela GEPUD; REPU (2025), o uso das plataformas digitais pelos docentes foi justificado como cumpri-

mento de leis como a LDB; no entanto, exerce uma marginalização da própria gestão democrática ao não compatibilizar a participação ativa no projeto pedagógico:

“EXCERTO 8. Recebi duas notificações em 2024 por conta de não estar usando a plataforma “Tarefa SP”. A primeira notificação foi via e-mail institucional, em junho de 2024; e a segunda, uma notificação por escrito da gestão da escola em outubro de 2024. A primeira notificação tinha o título de “Assunto: Plataforma Tarefa”, segundo a qual “Os professores ficam orientados da necessidade do envio das atividades na Plataforma Tarefas e atualização do Diário de Classe das turmas sob sua responsabilidade em conformidade com a Resolução Seduc-SP n. 16/2020, modificada pela Resolução Seduc-SP n. 118/2021, art. 2o, §6o e 7o”. A segunda notificação teve o título de “Orientação sobre o uso de plataformas Educacionais”, e dizia que “A equipe gestora orienta o professor que a não utilização das plataformas educacionais e do apoio presencial caracteriza descumprimento das legislações e resoluções Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996), Resolução Seduc-SP n. 17/2023, Lei Complementar n. 444/1985 e Lei Complementar n. 1.374/2022. A direção, nos termos da legislação vigente seguirá apoiando normalmente o uso de plataformas (...) para o atingimento de metas.” (GEPUD; REPU, 2025, p. 21).

A plataforma, que deveria ser uma ferramenta de apoio, torna-se o centro da gestão, desviando o foco do trabalho pedagógico essencial para o cumprimento de metas e indicadores associados aos interesses privados das empresas gestoras:

“(...) o coordenador pedagógico não tem a mesma função de antes. Ele cobra a plataforma. A diretora, a gente não consegue pensar a escola, pensar projeto, porque a função dela é cobrar a plataforma. É incrível, é só esse o papo o tempo todo. A gente começa o ano pensando em projetos no planejamento. É impossível pensar projetos — feira de profissões, feira cultural, Copa do Mundo, vamos fazer um trabalho dos países da Copa do Mundo —, aquela coisa toda que sempre teve em escola. Não dá, não dá pra encaixar absolutamente nada no meio do caminho”
(Professor 1 de Língua Portuguesa e Literatura).

“(...) aí está a origem do nosso problema. Quem patrocinou a reforma foi o setor privado, tanto da educação, como o grupo Somos, como as fundações — Fundação Lemann, Itaú, Roberto Marinho. Enfim, é uma educação para a massa, com conteúdo limitado, enquanto fica livre a educação privada para formar quem vai dirigir esses que estão hoje nas escolas periféricas, nas escolas públicas”
(Gestor, escola 2).

O processo intenso de plataformização atua, portanto, como um mecanismo de centralização e controle, esvaziando a participação e a autonomia garantidas pela LDB e que preenchem de sentido o princípio constitucional da gestão democrática. Conforme apontado em Nota Técnica recente, a política da Seduc-SP envolve a *“Aquisição e adoção de plataformas para o controle e fiscalização de todos os aspectos da vida escolar, consumindo o tempo de trabalho de gestores/as e docentes/as e o tempo de aprendizagem dos/as estudantes”* (Secaf; Bello; Reis, 2025, p. 5). A dificuldade de conciliar as metas de índices com a abertura democrática é reconhecida por um gestor entrevistado:

“Atingir as metas dos índices da educação e da plataformização é mais difícil para uma gestão democrática, que abre as portas para alunos e professores e ainda tenta manter um projeto político-pedagógico na escola. Então é difícil, né?”
(Gestor, escola 1).

A gestão democrática não se restringe aos profissionais, pois também abrange a participação de toda a comunidade, incluindo estudantes. A LDB, ao prever a participação na elaboração do PPP, implicitamente exige canais de diálogo e organização. Contudo, os relatos indicaram que a plataformização e a cultura de controle a ela associada têm sufocado a participação estudantil, transformando os grêmios em meros agentes de fiscalização da política de plataformas:

“Existe hoje um negócio chamado Estatuto Padrão de Grêmios, que é literalmente um estatuto padrão de como um grêmio estudantil deve ser, o que ele pode e o que ele não pode fazer. Gente, hoje o grêmio estudantil não pode chamar uma assembleia geral dos estudantes, que era a nossa principal forma de se organizar: (...) Hoje, os grêmios estudantis que a gente tem aqui nem sabem o que é o grêmio. (...) Então, o grêmio serve para passar na sala de aula para falar aos estudantes para não perderem o Saeb, não esquecer de fazer a plataforma, ficar de fiscalização diária de outros estudantes”
(Estudante 3, movimento estudantil).

A plataformização e a privatização do ensino público paulista não são apenas questões de tecnologia ou eficiência; são, fundamentalmente, uma violação do princípio da gestão democrática. Ao centralizar o poder decisório, padronizar o conteúdo, desconsiderar o território e silenciar a comunidade escolar, essas políticas esvaziam o arcabouço legal que visa garantir uma educação pública, plural e de qualidade. A realidade fática das escolas está em franco conflito com o “dever-ser” jurídico, exigindo uma intervenção crítica e a reafirmação dos princípios democráticos na

educação. O resultado é a negação do direito à opinião e à participação política, como expressa um estudante:

*“Não tem uma pesquisa para falar qual é a nossa opinião sobre a secretaria, qual é a nossa opinião sobre o governo que está tendo, o governo do estado. Não tem uma opinião sobre isso (...) Então, a gente não pode opinar sobre isso
(Estudante 12, noturno, da escola 3, 3º ano EM).*

V.II) Relação PPP e Território

O princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, consagrado na Constituição Federal (art. 206, III) e na LDB (art. 3º, III), estabelece a base para um ambiente educacional rico e diversificado, essencial à gestão democrática e à construção de um Projeto Político-Pedagógico que respeite a autonomia e a diversidade de saberes.

*“Então, veja, é um projeto que, primeiro, é segregatório em relação a essas escolas e a esses núcleos; segundo, vai destruindo as escolas que têm um projeto diferente da Secretaria de Educação”
(Gestor, escola 1).*

A gestão democrática exige a valorização da experiência extra-escolar (LDB, art. 3º, X) e a consideração das peculiaridades locais (LDB, art. 14). No entanto, os conteúdos prontos e padronizados das plataformas ignoram a territorialidade e a diversidade de estudantes, resultando em um projeto segregatório e descontextualizado. Um estudante do movimento estudantil critica a uniformidade imposta:

*“Já vem uma aula completa dada por sei lá quem, que não é meu professor, que não entende a minha escola, não entende o perfil dos alunos que atende, não entende qual é a cor, qual é o gênero, qual é a raça, não entende a territorialidade daquela escola, que cada escola tem sua particularidade (...) e isso tudo afeta”
(Estudante 3, movimento estudantil).*

*“(...) não considera a vulnerabilidade de algumas escolas, principalmente das SUDs, que são 92 escolas, incluindo regiões como Jardim Ângela, Capão Redondo e São Luís, de alta vulnerabilidade, e isso não é levado em conta”
(Professor Geografia, escola 4).*

Essa desconexão é um sintoma da privatização do próprio conceito de educação pública. O financiamento e a influência de grupos privados na reforma educacional, como apontado por um gestor, sugerem que a plataformização é a face operacional de um projeto ideológico mais amplo que, ao impor um conteúdo limitado e padronizado, viola o direito a um padrão mínimo de qualidade (LDB, art. 4º, IX) que deveria ser definido pela variedade e adequação às necessidades específicas de cada estudante:

“Então, você não tem mais liberdade para usar a realidade da nossa escola de periferia. Eu podia utilizar um exemplo da periferia, mas não. Não tenho tempo para essa elaboração, porque tenho um cronograma de começo e de chegada”
(Professor de História, escola 3).

A violação da gestão democrática e da autonomia pedagógica, observada no processo de plataformização, encontra ressonância direta nas preocupações levantadas no âmbito internacional sobre a comercialização da educação. O Relator Especial da ONU sobre o Direito à Educação, Kishore Singh, alertou que a crescente influência de atores privados e a lógica de mercado na educação pública podem levar à “erosão da responsabilidade estatal” e à “subversão do direito à educação como um bem público” (Singh, 2015). A imposição de plataformas e conteúdos prontos, que anulam o Projeto Político-Pedagógico (PPP) construído localmente, reflete essa subversão, transformando a escola em um mero ponto de entrega de um produto comercial em detrimento da participação e do controle social.

VI) Impactos da plataformização nas trajetórias juvenis

A condição da juventude no Brasil se manifesta nas mais variadas dimensões. Refere-se ao modo como uma sociedade atribui significado a esse momento da vida, no contexto histórico e cultural. A diversidade da juventude se relaciona aos modos como tal condição é vivida a partir das intersecções de classe, gênero, raça, orientação sexual, territorial, dentre outros.

Com todos os desafios dados pelo lugar social que as juventudes ocupam na sociedade, é importante ressaltar que:

“(...) eles são jovens, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas de melhorias de vida. Na trajetória de vida desses jovens, a dimensão simbólica e expressiva tem sido cada vez mais utilizada como forma

de comunicação e de um posicionamento diante de si mesmos e da sociedade. A música, a dança, o vídeo, o corpo e seu visual, dentre outras formas de expressão, têm sido os mediadores que articulam jovens que se agregam para trocar ideias, para ouvir um “som”, dançar, dentre outras diferentes formas de lazer” (Dayrell, 2007, p. 1109).

“Aliado às diversidades das juventudes e às especificidades que marcam as vidas de cada um e cada uma, muitos estudantes de escolas públicas de ensino médio são trabalhadores e trabalhadoras. Pesquisas demonstram que, apesar dos motivos diversos pelos quais se engajam no trabalho ainda adolescentes, sobressaem aspectos comuns referentes à escassez de recursos e dificuldades econômicas no contexto familiar” (Abramo; Venturi; Corrochano, 2020).

Durante as conversas com estudantes sobre a plataformização e o excesso de conteúdos online exigidos para atingir as metas de desempenho estipuladas pela SEDUC/SP, elas/es relataram a inadequação desse modelo na medida em que não consideram jovens como sujeitos sociais (Dayrell, 2003) a partir das realidades específicas vivenciadas por elas e eles:

“(...) Todo mundo aqui não tem só a escola. Tem gente que trabalha, muitas pessoas trabalham, muitas fazem cursos, muitas têm que fazer coisas fora da escola. E a gente não tem tempo para bater essas metas na escola, porque é muito curto e é muita coisa para fazer. Você está fazendo um, tem que fazer outro, e aí o professor passa trabalho, e você lembra do trabalho do professor, tem que fazer o trabalho do professor. É muita coisa, a gente não aguenta, é muita coisa”

(Estudante 8 da escola 1, 2º ano EM).

“(...) ou têm que trabalhar, ou querem estudar, ou querem fazer alguma coisa. (...) Aí tem mil e uma plataformas. E o que você estava planejando fazer não dá tempo ou tenta dar um jeito de fazer à noite e não acaba conseguindo viver a sua adolescência e se divertir, ter um lazer e essas coisas”

(Estudante 7 da escola 1, 2º ano EM).

“(...) o estudante, que muitas das vezes trabalha, que muitas das vezes precisa ajudar os pais, que quer fazer outro cursinho, que faz “N” coisas, só ali já fica insustentável”

(Estudante 3, movimento estudantil).

Professoras e professores também falaram sobre a dificuldade em adequar o modelo de plataformização à realidade de jovens estudantes de Ensino Médio e sobre a quantidade de conteúdo que não necessariamente se traduz na qualidade do ensino e da aprendizagem.

“(...) muitos alunos já trabalham, principalmente os alunos periféricos do ensino médio, já trabalham meio período, e têm muita dificuldade por conta do tempo mesmo; ou fazem cursos, ou participam de atividades de recreação ou esportes, então fica bem complicado”

(Professor de Geografia, escola 4).

“Você dá uma aula, faz a chamada. O sistema pede para você fazer a tarefa, colocar o conteúdo, e a tarefa já vai para o aluno fazer. Dez questões, até mais, de todas as disciplinas. Ou seja, é muita coisa. Para um aluno que trabalha, para um aluno que tem outras coisas para fazer da vida, né? E não é quantidade para nós, professores, é qualidade. A gente acha que a qualidade do ensino tem a ver com outros fatores, não só esse tipo de ensino, né?”

(Professor de História, escola 4).

A vinculação do trabalho com práticas sociais está prevista na LDB (art. 3º, inciso XI), que inclui a *“vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”* como um dos princípios que regem o ensino no Brasil. Portanto, a LDB orienta que a escola seja um espaço de diálogo entre o conhecimento formal sistematizado e as realidades vividas pelos estudantes, o que não está sendo cumprido no modelo de plataformização da educação ao vedar a participação democrática.

VI.1) Jovens estudantes trabalhadoras e trabalhadores do ensino noturno

A Constituição Federal garante a oferta de ensino noturno regular adequado às condições da educanda e do educando. A oferta de ensino noturno (art. 208, inciso VI, CF/88) é um dos deveres do Estado com a educação, um desdobramento direto dos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (art. 206, inciso I, CF/88), garantindo que a educação seja um direito acessível a todos, inclusive a trabalhadoras e trabalhadores que não podem frequentar aulas diurnas.

Porém, de acordo com os relatos, as plataformas e a quantidade excessiva de atividades online que devem ser realizadas para garantir nota não atendem às realidades de estudantes trabalhadoras e trabalhadores do período noturno:

“Eu acho que complica muito a vida de pessoas que estudam à noite (...) nós somos muito cobrados pela expansão, que são as aulas virtuais. Se a gente não faz, a gente perde nota. (...) Aquilo complica tudo, porque eu trabalho. E aí tem que fazer. E aqui na escola tem matéria mesmo para fazer, então não tem tempo (...) Então, assim, acabamos perdendo nota por algo que eu acredito que nem deveria existir. Porque estudamos à noite, então não temos tempo”

(Estudante 6, noturno, da escola 3, 3º ano EM).

“Uma coisa que era para facilitar a gente, ficar menos preocupada, tipo, “poxa, tô trabalhando aqui, mas consegui estudar de noite, então tá tranquilo”. Não está sendo assim. Está sendo tipo... “Meu Deus, eu tenho que fazer a plataforma”

(Estudante 6, noturno, da escola 3, 3º ano EM).

“A gente tem que trabalhar e tem que vir para cá para poder trabalhar porque senão ou eu estudo ou trabalho. Isso não é só uma escolha individual para poder comprar as coisas que a gente quer. Às vezes é para cuidar da família. É uma necessidade. E a plataforma não ajuda em nada”

(Estudante 8, noturno, da escola 3, 3º ano EM).

Também é interessante observar de que modo a plataformização tem impactado a atividade laboral de estudantes, pois fica evidente que as condições impostas pelas plataformas não estão de acordo com essas realidades específicas, principalmente a quantidade de atividades e o tempo insuficiente para sua realização:

“(...) como vou levar o sustento para a minha casa depois disso? Como vou dar um trabalho de qualidade? Como vou render tudo que posso no trabalho depois dessa noite que fiquei fazendo uma expansão, fazendo provas, fazendo tarefas?”

(Estudante 7, noturno, da escola 4, 3º ano EM).

No caso de estudantes que se encontram em trabalhos precarizados, em sua maioria jovens negras e negros com baixo salário, a situação é ainda mais dramática:

“O problema é que nós, no noturno, não temos tempo para esse momento, porque muitos aqui trabalham, 6x1, entendeu? Então, o tempo que temos, queremos descansar. Não queremos sentar e fazer a plataforma”

(Estudante 4, noturno, da escola 4, 3º ano EM).

O Atlas da escala 6x1 (2025) evidenciou que os baixos salários afetam em especial as mulheres negras. O índice de mulheres negras que recebem salários de até

R\$2.120,00 chega a 80,7%, superior à das pessoas negras em geral (73%) e muito superior à das pessoas brancas em geral (59,47%). Para além de refletir sobre os baixos salários, o Atlas mostra o impacto negativo do trabalho em escala 6×1, evidenciado pelo alto índice de pedidos de atestado médico e pela importância do tempo livre para a qualidade de vida.

VI.II) Continuidade dos estudos após o Ensino Médio

É possível afirmar, no que diz respeito à continuidade dos estudos, que o modelo de educação estruturado na plataformização não forma nem prepara os estudantes para que tenham segurança na escolha de caminhos de formação profissional:

“(...) a gente quer estudar de alguma forma, quer prestar um vestibular, quer estar pronto para fazer uma redação, ser alguém na vida. E talvez a gente não consiga por causa das plataformas. A gente pode se cobrar muito por conta disso. É frustrante”

(Estudante 4 da escola 2, 3º ano EM).

“Eu estou com medo de não passar no Enem, não ter pontos bons”

(Estudante 4 da escola 2, 3º ano EM).

“A maioria, se você for falar, eles não vão fazer faculdade, já entendem a realidade”

(Professor de Matemática, escola 3).

“(...) o número de alunos no terceiro ano que ingressam para fazer o Enem, por exemplo, diminui. Diminui bastante. Antes eu via quase a totalidade da sala. Hoje em dia eu vejo menos da metade. Tem sala que apenas cinco, seis, sete se inscreveram para fazer o Enem”

(Professor de História, escola 2).

A Constituição Federal (art. 205) e a LDB (art. 2º) estabelecem que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No entanto, depoimentos demonstram que a escola de ensino médio na rede estadual paulista não tem qualidade suficiente e estudantes precisam procurar alternativas para ingressar em uma Universidade.

“(...) se nossos estudantes, diante da realidade que estamos vivendo, não correrem atrás, infelizmente, dependendo só da escola, eles não vão alcançar uma

universidade. Não vão alcançar porque está muito... Gente, só quem está dentro mesmo sabe como está complicado”

(Gestora, escola 4).

“(...) é muito desesperador (...) temos que procurar por um preparatório (...) deveríamos estar aprendendo para passar no Enem, para entrar em qualquer faculdade boa. Estamos tendo que buscar por fora, às vezes até pagando, porque a escola não está conseguindo. (...) É absurdo (...) bem triste pensar nisso”

(Estudante 10 da escola 1, 2º ano EM).

“A gente não está pedindo algo absurdo, está pedindo o mínimo. (...) Mas a gente precisa buscar por fora. Só que, assim, a maior parte deveríamos aprender aqui, e por fora deveríamos só aprofundar aquilo. Só que (...) estamos tendo que procurar e aprofundar fora da escola, o que é doideira”

(Estudante 7 da escola 1, 2º ano EM).

O que se percebe é que essa situação tem gerado maior procura pelos cursinhos populares:

“(...) os estudantes estão chegando [no cursinho popular] e eles não estão abandonando. (...) Não, eles estão vindo, vindo, vindo. Por quê? Você vai perguntar e é exatamente esse processo: a escola não está ensinando”

(Professora de História e cursinho popular).

“(...) a gente acaba tendo que procurar outros recursos — cursinho, estudar fora da escola — para conseguir se preparar para uma faculdade. E isso é desesperador mesmo, é uma sensação de desespero real”

(Estudante 10 da escola 1, 2º ano EM).

“A gente não tem outra opção, a não ser optar por um cursinho. Então, aprender fora da escola”

(Estudante 2 da escola 2, 3º ano do EM e grêmio estudantil).

“(...) o vereador da nossa cidade fez um cursinho que a gente faz aqui na escola aos sábados, cursinho de vestibular. E isso tá salvando”

(Estudante 1 da escola 2, 3º ano do EM e grêmio estudantil).

A busca por alternativas para além da escola demonstra o interesse de jovens do ensino médio por uma educação que possibilite a garantia de seus direitos. Em seus relatos, ressaltam o aumento da desigualdade entre estudantes que estudam

nas escolas públicas e estudantes que estudam em escolas privadas, que não são obrigadas a usar plataformas:

“E, tipo assim, é bizarra a diferença da realidade dos alunos de uma escola particular e de uma escola pública. E é muito... (...) desesperador saber que vou competir com esse tipo de gente. Porque a forma como a educação é tratada dentro da escola pública é totalmente diferente”

(Estudante 3 da escola 1, 1º ano EM).

“Porque, lá, quando eu estudava [em escola privada], tínhamos uma plataforma, e nessa plataforma eram apenas atividades com base na aula dos professores. Os professores davam aula com base na apostila (...) Aqui, a gente não tem aula, temos que fazer a plataforma com uma aula que não tivemos. E é muito diferente. Outra questão sobre desigualdade é o Enem. (...) Aumenta essa desigualdade (...)”

(Estudante 7 da escola 1, 2º ano EM).

“Porque o aluno que não tem o ensino adequado, que não aprende direito, como vai disputar uma vaga com alguém da particular? Não tem como. Alguém que aprende todo dia (...) com o professor explicando (...) está (...) à frente de quem faz metade das lições no celular, no tablet que trava”

(Estudante 2, noturno, da escola 3, 3º ano EM).

VII) Saúde Mental

VII.I) Desmotivação de estudantes

A desmotivação e o esvaziamento do sentido da aprendizagem emergem como consequências diretas da plataformização e da privatização do ensino, representando uma falha em relação ao objetivo constitucional da educação. A Constituição Federal (art. 205) e a LDB (art. 2º) estabelecem que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao preparo para o exercício da cidadania. No entanto, o modelo de ensino centrado em plataformas e no cumprimento de metas quantitativas, em detrimento da interação humana e do pensamento crítico, transforma a escola em um ambiente desestimulante e sem esperança, minando a própria alegria de aprender:

“(...) ultimamente, com essas plataformas, a gente não vê mais alegria em estar na escola estudando”

(Estudante 8 da escola 1, 2º ano EM).

“Com essas plataformas, eu sinto que fiquei mais burra. Porque tudo é cumprir meta”

(Estudante 4 da escola 1, 2º ano EM).

O foco na métrica e no cumprimento de metas impostas pelas plataformas substitui a curiosidade e a busca genuína pelo conhecimento. A aprendizagem é reduzida a um processo de “cumprir meta”, o que gera uma sensação de artificialidade e inutilidade do esforço intelectual. A própria noção de avaliação é distorcida, com estudantes reconhecendo que o sistema permite a aprovação sem a real compreensão do conteúdo, como a possibilidade de usar ferramentas de inteligência artificial para burlar o processo:

“(...) não existe estímulo à vontade de aprender. (...) você faz o que precisa fazer e meio que não se importa com seu aprendizado. É (...) desestimulante mesmo”

(Estudante 2, noturno, da escola 3, 3º ano EM).

“Esse contato com as plataformas que a gente tem hoje não dá motivação pra gente continuar. Essa é a palavra: não temos motivação pra aprender pelas plataformas

(Estudante 7, noturno, da escola 4, 3º ano EM).

“(...) se eu colocar no ChatGPT, consigo passar de ano, mesmo sem entender nada”

(Estudante 2 da escola 1, 1º ano EM).

A desmotivação está intrinsecamente ligada à perda da interação humana e da relação pedagógica com a professora e com o professor. O ensino mediado pela tela e por conteúdos padronizados e frios não consegue gerar o engajamento e a conexão que esse/a profissional, como agente de conhecimento e afeto, proporciona. A preferência pela interação humana demonstra que a tecnologia, quando imposta como substituta, falha em cumprir o papel de estimular o desenvolvimento integral da/o estudante.

“Eu sou da geração atual, da tecnologia, mas prefiro mil vezes professores falando horas comigo do que sentar com o computador e aprender por ele”

(Estudante 10 da escola 1, 2º ano EM).

*“A gente está sem esperança nenhuma, porque não vê nada além de plataforma”
(Estudante 3, movimento estudantil).*

A desmotivação generalizada e a perda de sentido da escola representam uma violação do direito ao desenvolvimento pleno, conforme estabelecido também na Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), que orienta a educação para “preparar a criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância (...)” (CDC, art. 29, 1, d).

Um sistema que gera defasagem e inquietação e que faz com que alunos e alunas se sintam burras e burros e sem esperança não está cumprindo seu papel de desenvolver o potencial de estudantes, mas sim os limitando e desengajando do processo educativo.

A plataformização, ao priorizar a eficiência e o controle sobre a experiência humana e a construção crítica, compromete a qualidade social da educação e o futuro de estudantes:

*“Tem uma inquietação aí, né? Porque a defasagem dos alunos, a gente percebe que intensificou, né? Intensificou. (...) Essa aula e plataforma, não têm sentido. E muitas das aulas, os alunos ficam fazendo plataforma e não têm aprendizagem de fato. Eles não conseguem interpretar, não conseguem compreender. (...) Não teve a pré-leitura, não teve o debate, não teve a desconstrução, não houve a construção. Então, eles falam: “Professor, fiz lá, mas eu nem sei o que eu estava fazendo lá.” E isso é muito ruim”
(Professor de História, escola 4).*

VII.II) Adoecimento de estudantes e profissionais

A saúde mental da comunidade escolar, composta por estudantes, professoras/es e profissionais da gestão escolar, emerge como uma das vítimas mais evidentes e graves do processo de plataformização e privatização da educação pública. O modelo de gestão e ensino imposto, baseado em metas, plataformas obrigatórias e controle algorítmico, gera um ambiente de trabalho e estudo marcado pela exaustão, ansiedade e despersonalização, em franco contraste com o direito à educação plena e ao desenvolvimento integral da pessoa (CF/88, art. 205).

O corpo docente e a equipe gestora relataram durante as conversas um cenário de desgaste mental e físico absurdo (professor 1 de Língua Portuguesa e Literatura),

com aumento significativo nos casos de afastamento por doença. A imposição de plataformas e o cumprimento de metas e prazos abusivos transformam o trabalho pedagógico em uma corrida burocrática e inalcançável:

“(...) a forma como isso [plataformas] tem sido aplicado só tem promovido um desgaste mental e físico absurdo para todos os envolvidos. (...) É flagrante como estão exaustos, todo mundo (...) Poderia ser muito bacana tudo isso, poderiam ser muito legais esses recursos, mas isso, atrelado a metas e prazos abusivos, prazos inalcançáveis, em algum momento vai estourar. Não é possível, né? A minha percepção é de que... já tem casos de pessoas doentes, afastamentos e tal. Isso tem aumentado muito, né?”

(Professor 1 de Língua Portuguesa e Literatura).

“(...) muitos colegas estão adoecendo também, muitos professores adoecendo porque não batem metas, porque há escolas sem suporte (...)”

(Professor de Geografia, escola 4).

“Mais professores adoeceram, né? E são registros do sindicato (...) Tem mais gente afastada por doença. E a gente precisa discutir (...) esse tipo de aprendizado”

(Professor de História, escola 4).

Essa pressão é institucionalizada por atos normativos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC). A Resolução SEDUC N° 04, de 19 de janeiro de 2024 (e suas modificações), ao incluir o “Uso das plataformas digitais” (art. 2º, III) como indicador na Avaliação de Desempenho de Diretores Escolares, transforma a adesão tecnológica em um critério de sobrevivência profissional da equipe de gestão escolar e, conseqüentemente, de professoras e professores. Tal mecanismo de controle verticalizado intensifica o assédio moral e a exaustão, como expressam os depoimentos:

“Então, é essa questão emocional, vai tendo uma exaustão. Eu acho que o professor vem adoecendo. Já é uma profissão que não é fácil, porque a gente lida com 45 alunos a cada 50 minutos (...) E tem que cumprir plataforma, e acho que isso vai gerando um adoecimento maior, mental mesmo”

(Professora de Artes, escola 1).

“(...) tem uma avaliação que os alunos fazem dos professores, que também é uma plataforma. (...) “o professor utiliza o material digital?”, “seu professor utiliza bem o

material digital?”. Então, o próprio critério do uso do material digital é um critério de avaliação se o professor é um bom professor ou não”
(Professor 1 de Língua Portuguesa e Literatura).

“E, sendo honesto, mais uma vez, procurando ser o máximo honesto possível, todos os meus colegas gestores estão com problemas psicológicos. Todos”
(Gestor, escola 01).

“Eu acho que a gente tem um problema com isso. E aí a saúde mental de todo mundo vai indo pelo... Está todo mundo sendo afetado. Nós temos uma professora aqui que perdeu a autonomia de tal forma que está de licença faz 3 meses, ela pirou”
(Gestora, escola 03).

A perda de autonomia docente em decorrência das avaliações de desempenho a partir do uso de plataforma digitais tem como grave consequência a vigilância, o assédio e o controle, que contribuem diretamente para o adoecimento mental dos profissionais.

VII.III) O impacto da tela e da pressão nos estudantes: ansiedade, exaustão e perda de foco

Entre estudantes, a violação do direito, por meio da plataformização, de uma saúde plena – englobando a sanidade e a higidez mental – se manifesta como uma fonte de ansiedade, irritabilidade e perda de foco. O uso excessivo e obrigatório de telas para o estudo, em um contexto de cobrança constante, gera um quadro de sobrecarga cognitiva e emocional:

“A saúde mental de muitos dos nossos estudantes (...) é um sentimento de desilusão de que a escola não existe mais (...) eles perderam o sentimento de utopia dentro da escola (...) tínhamos esse sentimento, graças aos projetos artísticos que tínhamos, e muitos desses projetos foram graças a vários professores. Com o fim desses projetos, acabou a escola”
(Estudante 11, cursinho popular).

A literatura científica estabelece uma associação significativa entre o aumento do tempo de tela e o menor bem-estar psicológico em crianças e adolescentes. Segundo os autores Twenge e Campbell (2018, p. 277, tradução livre):

“Em termos de risco relativo (RR), usuários frequentes de telas (mais de 7 horas por dia) apresentaram o dobro do risco de baixo bem-estar em comparação com

usuários ocasionais (1 hora por dia), incluindo dificuldades em manter a calma (...), não concluir tarefas (...), falta de curiosidade (...) e discussões frequentes com os cuidadores (...). Usuários frequentes (em comparação com usuários ocasionais) de telas também foram descritos como mais difíceis de cuidar.”

Resultados semelhantes emergem com relação à alta exposição a telas e a aparição de problemas como depressão e ansiedade entre os jovens. Nas palavras de Twenge e Campbell (2018, p. 278, tradução livre):

“Usuários frequentes de telas também apresentaram probabilidade significativamente maior de terem sido diagnosticados com ansiedade ou depressão. Adolescentes de 14 a 17 anos que passavam mais de 7 horas por dia em frente a telas (em comparação com 1 hora por dia) tinham mais que o dobro da probabilidade de já terem sido diagnosticados com depressão (...) ou ansiedade.”

O uso compulsório de plataformas digitais no ambiente escolar, somado à pressão por desempenho, intensifica essa vulnerabilidade, levando a quadros de estresse e desilusão com o próprio ambiente educacional:

“É comprovado que não é bom esse excesso de tela, (...) Prejudica a visão, prejudica a nossa mente, prejudica em várias questões. Até provoca mais ansiedade (...) de que tudo na nossa vida tem que ser mais rápido. (...). E acaba que muitas pessoas, muitos alunos, acho que se fizerem um teste com todos vão ver que ansiedade e irritabilidade estão nas alturas por conta do excesso de telas”

(Estudante 7 da escola 1, 2º ano EM).

“Teve um dia desses que eu chorei de raiva. Porque no mesmo dia eu estava com tablet, computador, celular, em cada plataforma, enquanto fazia um trabalho. E eu peguei o celular da minha mãe emprestado para fazer um slide de um trabalho. E não foi porque eu deixei em atraso (...) Sempre busco deixar tudo em dia. (...) Então é uma situação que eu falei: cara, eu estava ali chorando. Eu comecei a chorar de raiva. Muita raiva”

(Estudante 9 da escola 1, 2º ano EM).

A imposição de um modelo de ensino centrado em plataformas e o cumprimento de tarefas digitais obrigatórias geram uma sensação de exaustão física e mental em estudantes. A percepção de estarem sendo transformados em “robôs” e a sobrecarga de informações e atividades digitais contribuem para um cansaço que transcende o esforço intelectual, afetando diretamente o bem-estar:

“É como se eles quisessem que a gente se transformasse em robôs (...) sem pensar por si próprio. (...) E aí acaba que a gente fica bem irritado (...) Perdeu toda a magia da educação, da escola. Você vê que todo mundo está com cara de cansado, todo mundo para baixo, todo mundo exausto, porque está virando um monte de robô”
(Estudante 10 da escola 1, 2º ano EM).

A sobrecarga de trabalho imposta pelo modelo de plataformização, que exige o cumprimento de múltiplas tarefas digitais e a constante interação com telas, gera um quadro de exaustão que afeta diretamente a capacidade de aprendizagem e o bem-estar de estudantes. O acúmulo de atividades e a natureza mecânica e instrumental da leitura em dispositivos eletrônicos, em detrimento da interação humana e de métodos pedagógicos diversificados, resultam em um cansaço que é tanto mental quanto visual, comprometendo a atenção e a saúde.

“(...) voltando ao assunto da saúde mental, eu acho que isso causa muito cansaço (...) acho que é questão de que essas plataformas acumulam muito na mente, porque é muita coisa para fazer e não tem tempo”
(Estudante 6, noturno, da escola 3, 3º ano EM).

“O professor consegue explicar bem mais do que você tá lendo na tela do computador. E a tela cansa (...) é uma coisa de muita tela”
(Estudante 12 noturno, da escola 4, 3º ano EM).

O excesso de telas e a natureza fragmentada e diária do conteúdo digital obrigatório comprometem a capacidade de concentração e o desenvolvimento cognitivo de estudantes:

“Em relação ao uso de telas, é um impacto que você vê facilmente. Tem todas aquelas problemáticas, né? Que são próprias questões médicas, que já dizem, né? Fisiológicas, de que o uso excessivo de telas atrapalha até a formação cognitiva da pessoa, né? Então percebo alunos que são mais inquietos, não conseguem ter foco”
(Professor de História, escola 2).

Estudos neurocientíficos apontam que o uso excessivo de dispositivos de tela pode estar relacionado a um sistema de controle cognitivo menos eficiente e a uma maior busca por gratificações imediatas:

“Os resultados destacam os benefícios neurobiológicos da leitura, que envolve diferentes tarefas cognitivas, como manter a atenção, visualizar e imaginar o que foi descrito em uma história. Ao mesmo tempo, os resultados sugerem um possível

efeito negativo do tempo gasto em frente à tela no cérebro pré-adolescente, que pode estar associado a um atraso na aquisição da linguagem e a problemas acadêmicos, possivelmente relacionados a uma interação verbal reduzida com outras pessoas e a uma menor capacidade de sustentar a carga cognitiva de tarefas mais exigentes. Mais precisamente, o tempo gasto em frente à tela foi associado à redução da conectividade em áreas envolvidas em tarefas cognitivamente exigentes (...) com a área visual da forma da palavra” (Marciano; Camerini; Morese, 2021, p. 6).

Essa realidade é percebida por estudantes e profissionais, que notam a dificuldade em manter a atenção e o foco no processo de aprendizagem:

*“(...) porque com a plataforma a gente, pelo menos eu, tem ficado muito desfocado, porque é tanta coisa, tanto texto, tanta coisa sufocante, que eu não tenho mais foco. Tem muita coisa como ansiedade e ira, raiva, porque é difícil o acesso (...)”
(Estudante 10 da escola 1, 2º ano EM).*

*“É um conteúdo muito maçante que não conseguimos ter foco para fazer um, depois outro, porque é muita coisa. E a questão de ser no celular, por ser plataformas tecnológicas, nosso foco, ter que ficar muito tempo no celular, muito tempo na internet, essas coisas tiram nosso foco, prejudicam nossa mente. Muita coisa, pouco foco, não bate”
(Estudante 4 da escola 1, 2º ano EM).*

Um estudo que procurou compreender os riscos de adoecimento para a saúde mental de adolescentes evidenciou que o uso excessivo de telas tem como consequências diversos problemas de saúde mental, incluindo transtornos de ansiedade, depressão, distúrbios do sono, alterações de humor e dificuldades nas interações sociais (Floriano, L.S.M.; Mudrey, P.; Campos, S.C.; Gonçalves, A.L.A.; Pinto, A. da M. de F.; Junco, G. F., 2025).

Outra pesquisa realizada pela UFMG revelou que o uso excessivo de telas está ligado a uma piora da saúde mental de seus usuários, independentemente da idade. Sintomas de estresse, depressão e ansiedade foram observados nas pessoas que utilizam aparelhos como celular e computador com muita frequência. Dos estudos que avaliaram as crianças, 72% deles encontraram aumento da depressão associado ao uso excessivo de telas. Dentre as sugestões para solucionar o problema estão enriquecer o tempo livre “fora” dos aparelhos, tentando manter a mente ativa, e incentivar atividades físicas ao ar livre (Santos, R.M.S.; 2023).

Assim, o excesso de telas e a sobrecarga cognitiva imposta pela plataformização devem ser enquadrados como uma violação do direito fundamental ao pleno desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens. O modelo de ensino que gera ansiedade, exaustão e perda de foco, conforme evidenciado nos depoimentos, falha em promover desenvolvimento integral. A Relatora Especial da ONU, Koumbou Boly Barry, em seu relatório sobre a digitalização da educação, destacou a necessidade de uma abordagem cautelosa, alertando que a tecnologia não deve ser implementada de forma a “comprometer o bem-estar e a saúde mental” de estudantes, sendo necessário exigir que os Estados avaliem os riscos psicossociais do uso excessivo de dispositivos digitais (Boly Barry, 2023).

VIII) Sugestões para melhorar a qualidade da escola

As sugestões de estudantes e profissionais da educação para a melhoria da qualidade da educação são variadas. Uma delas vai ao encontro da perspectiva de jovens como sujeitos sociais que se desenvolvem nas relações com o outro, no meio social em que estão inseridos (Dayrell, 2003):

“Eu lembro de algumas aulas que eu já tive, dos professores chegarem e falarem: “faz uma roda, faz um círculo (...) a plataformização e essas plataformas têm tirado isso da gente — esse fato da gente se conhecer, esse fato da gente trocar conversas e relações”

(Estudante 4 da escola 1, 2º ano EM).

“Então, um pouco menos de tela faz eles [estudantes] interagirem mais e entenderem que é um ambiente de socialização também, isso é importante”

(Professor de História, escola 2).

“Então eu acho que, para mim, a escola perfeita é sem plataformização; se quiser uma ajudinha ali, tudo bem, mas não de uma maneira tão maçante, e que as aulas voltassem a ser mais dinâmicas. Porque (...) quando a gente tem aulas mais dinâmicas, a gente também consegue ter mais interação com outros alunos”

(Estudante 9 da escola 1, 2º ano EM).

Atividades diversificadas como artes, esportes e música foram substituídas pelas plataformas digitais e, por isso, estudantes apontaram a necessidade de que elas sejam retomadas para estimular interesse, aproximação e socialização nas escolas:

“(...) antes (...) as pessoas falavam mais, pensavam mais. (...) As pessoas ficavam jogando bola, tocando violão etc.; agora todo mundo está no celular (...) Por conta disso, as pessoas não conversam (...). Então acho que desaproxima”

(Estudante 7 da escola 1, 2º ano EM).

“(...) políticas de implementação da arte na escola. (...) Todos os anos tinha sarau na escola, e era o evento da escola. Desde janeiro, nas aulas, no comezinho, a gente já começava a pensar no que seria o sarau do ano, qual seria o tema e como a gente ia fazer. (...) É algo que realmente é muito, muito, muito importante. Hoje, nessa escola, sem o sarau, é simplesmente uma névoa vazia, sem nada. (...) Então, acho que para mim é fundamental essa questão da arte mesmo na escola, porque é algo que faz muita, muita diferença”

(Estudante 12, cursinho popular).

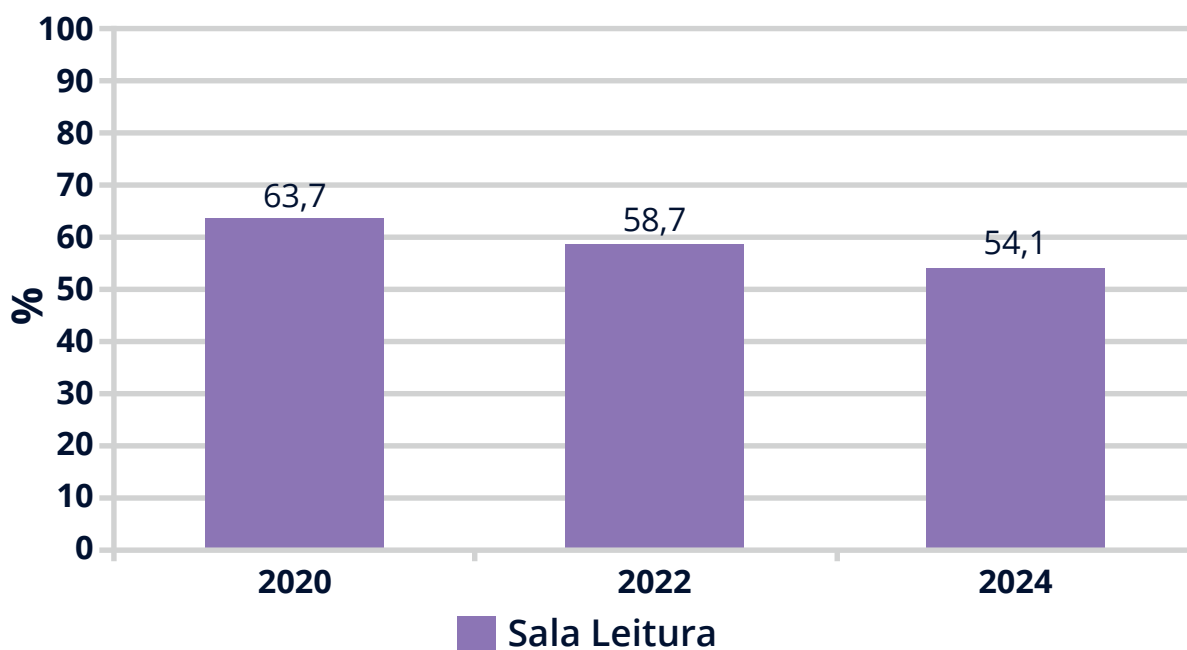
Há um interessante depoimento de uma estudante sobre a importância da leitura na biblioteca e da roda de conversa:

“(...) gostava quando a gente ia à biblioteca, porque agora a gente usa a plataforma e tem que escolher um livro, ler e tal. Mas eu gostava de ir à biblioteca (...) poder pegar aquele livro, sentir aquele cheiro (...). Não tinha ninguém pegando o celular e marcando tempo. Não, realmente, todo mundo lia e depois compartilhava sobre o que o livro falava, sobre o que você entendeu. Então o professor falava, a gente falava, o professor conversava, todo mundo conversava. Era uma roda onde todo mundo comentava sobre o que entendeu do livro, e não tinha certo ou errado, não tinha será que se eu ler certo a professora vai contar a nota. Não, era você ler do seu jeito, e era um jeito do professor avaliar também se a pessoa tinha um problema de fala ou de leitura para poder ajudá-la”

(Estudante 2 da escola 1, 1º ano EM).

Os dados do Censo Escolar mostram que as salas de leitura nas escolas estaduais paulistas vêm diminuindo ao longo do tempo, conforme gráfico a seguir.

Gráfico VI - Evolução temporal do percentual de salas de leitura nas escolas estaduais



Fonte: Microdados do Censo Escolar 2020-2024

Uma hipótese é a de que as plataformas estão substituindo insumos que garantem padrões mínimos de qualidade nas unidades educacionais, estabelecidos pelo Custo Aluno Qualidade (CAQ), previsto na Constituição Federal, na LDB, no Plano Nacional de Educação (PNE), no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e regulamentado no Sistema Nacional de Educação (SNE), Lei Complementar nº 220, de 31 de outubro de 2025.

Durante as conversas com estudantes foi unânime a demanda pelo fim da obrigatoriedade das plataformas digitais:

“Tiraria o tempo de plataforma. Com certeza, tiraria completamente o tempo de plataforma. Voltaria também com a questão de a gente voltar a fazer as coisas no físico mesmo, sabe? Com papel. Sei lá, por exemplo, quando fosse aplicar um livro, a gente ler esse mesmo livro, fazer a redação no papel mesmo. Voltar com o provão que a gente tinha, que os professores escolhiam as questões e não o governo”
(Estudante 7 da escola 2, 3º ano EM).

“(…) pra ficar melhor mesmo, fizesse a remoção da plataforma e colocasse educação física!”
(Estudante 7, noturno, da escola 4, 3º ano EM).

“Cara, acho que para mim, a primeira coisa muito clara é: acabar com essas plataformas. (...) Então, a escola só se torna algo de fato nosso quando ela é construída por nós. Um diálogo verdadeiro com os professores, com os diretores, com os estudantes”

(Estudante 3, movimento estudantil).

A proposta é que plataformas digitais sejam utilizadas como apoio aos processos de ensino e aprendizagem, garantindo a liberdade de cátedra na rede estadual paulista:

“A plataforma pode ajudar, se o professor tiver liberdade para explicar o conteúdo e a plataforma for apenas um jeito de aplicar questões”

(Estudante 2 da escola 1, 1º ano EM).

“Eu acho que as plataformas deveriam auxiliar o estudante, não ser uma obrigação”

(Estudante 12 noturno, da escola 3, 3º ano EM).

“Eu acredito que a solução é trazer de volta o ensino regular. Continuassem as plataformas, porém que não fossem obrigatórias

(Estudante 11 noturno, da escola 3, 3º ano EM).

“Redução da plataforma (...) tirar matérias de lá e colocar na sala de aula”

(Estudante 2, noturno, da escola 4, 3º ano EM).

Na visão das professoras e professores as plataformas também deveriam ser utilizadas como opção para complementar atividades, sem obrigatoriedade e sem avaliações e metas pautadas em sua utilização. A necessidade do diálogo e transparência das informações por parte da Secretaria de Educação/SP sobre critérios de avaliação também foi um aspecto ressaltado em seus depoimentos:

“Sendo otimista, esse secretário [Renato Feder] precisa cair urgente, esse sistema mudar urgente, a gente voltar a ter autonomia, a escola não ser atrelada a metas, a gráficos de BI, não ser atrelada a nada disso. A tecnologia à disposição, recursos à disposição, que sim, facilitam ter recursos, e a gente vai usando com parcimônia as telas, né?”

(Professor 1 de Língua Portuguesa e Literatura).

“(...) a plataforma seria opcional, por exemplo (...) Ter um diálogo. Acho que isso não está acontecendo”

(Professora de Artes, escola 1).

“Eu acho que diminuir o uso de plataformas, tirar essa imposição. Utilizar a plataforma como algo aliado ao ensino, não como algo obrigatório (...) E ser transparente também em relação a como funcionam esses números, como é feito, até pela nossa própria saúde mental (...) De onde veio esse parâmetro [da nota da escola]? Como que funciona? Como foi calculado? A gente não sabe”

(Professor de História, escola 2).

“Bom, eu acho assim, as plataformas, essa questão de imposição... Acho que nada que é imposto é bom”

(Professora de Língua Portuguesa, escola 2).

Investir nos grêmios estudantis para fortalecer a gestão democrática educacional e para que essa instância reflita as reais demandas de estudantes também apareceu como sugestão de melhoria da qualidade das escolas durante as conversas:

“Acho que (...) uma boa forma de fazer com que o ambiente escolar seja mais atrativo para os estudantes, até mesmo para que os professores consigam lecionar melhor, é reforçar bastante o que é o Grêmio Estudantil, né?”

(Estudante 6, movimento estudantil).

“(...) reforçar, fazer essa junção da gestão democrática com o Grêmio, porque juntos conseguimos, sim, alcançar novos ares e, claro, atingir os estudantes que são a base”

(Estudante 8, movimento estudantil).

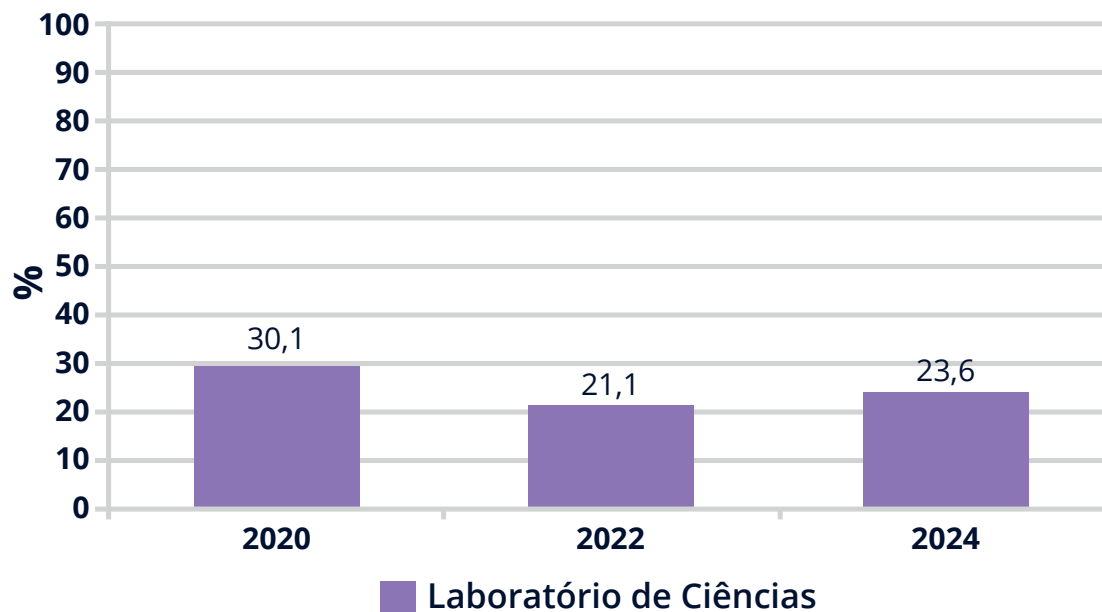
A valorização de profissionais da educação e a infraestrutura adequada como condição para os processos de ensino e aprendizagem foram, por sua vez, recomendações de um professor entrevistado:

“Porque eles cobram, mas não oferecem subsídio nem infraestrutura adequada. Para melhorar os índices educacionais, deveria haver maior autonomia para os professores, maior investimento, mais cursos durante o período de trabalho do professor, maior valorização e menos assédio moral. Isso melhoraria a qualidade da educação, com certeza. Além disso, boa parte das nossas escolas está muito sucateada, com poucos investimentos em recursos, no prédio físico, no mobiliário e no material. Acredito que maior investimento em recursos na escola também seria fundamental”

(Professor Geografia, escola 4).

Um exemplo da falta de infraestrutura básica é que apenas 23,6% das escolas da rede estadual paulista têm laboratórios de ciências, conforme gráfico a seguir:

Gráfico VII - Evolução temporal do percentual de escolas estaduais com Laboratório de Ciência



Fonte: Microdados do Censo Escolar 2020-2024

O que o conjunto de dados evidencia é que a política da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo tem se guiado pela perseguição, assédio e controle das comunidades escolares por meio de plataformas digitais ao invés de se guiar pelas legislações educacionais para garantir os padrões de qualidade com base no CAQ, a liberdade de aprender e ensinar e atividades nas escolas que visem o pleno desenvolvimento humano.

SISTEMATIZAÇÃO ANALÍTICA

É por meio de um cenário de perseguição e assédio que a gestão Tarcísio de Freitas e Renato Feder impõe para profissionais da rede paulista a utilização de tecnologias que padronizam e burocratizam processos pedagógicos e, ao mesmo tempo, são muito rentáveis. É um projeto que faz sentido quando a educação é enquadrada como modelo de negócio.

A plataformização da educação pública e a privatização andam juntas em São Paulo, criando sistemas híbridos com empresas de tecnologia e gestão que precarizam o ensino, controlam os conteúdos e o trabalho docente, cessam a autonomia pedagógica e colocam em risco todo o futuro de uma juventude que hoje frequenta as escolas do Estado.

Apesar das denúncias de movimentos sociais, sindicatos e mesmo da atuação do Ministério Público e da Defensoria Pública, que apontam danos à aprendizagem e um viés privatista que visa o lucro privado sobre o interesse público, essa atuação temerária do governo estadual segue se intensificando, em diálogo direto com as diretrizes do chamado “Novo Ensino Médio” e de medidas como a militarização e a gestão terceirizada de escolas.

Assim, a criação arbitrária de portarias que obrigam a inserção de plataformas digitais no currículo escolar torna o ensino mais mecanizado, com viés ideológico e dependente de empresas privadas de tecnologia. Além disso, transforma a prática docente em monitoria de plataformas e estudantes em consumidores bancários de conteúdo desconexo de suas identidades e realidades territoriais, com foco em dados e metas impostas pelas plataformas, negligenciando, dessa maneira, a necessária formação integral, como preconiza a Constituição Federal e as leis vigentes.

Resta evidente, portanto, o objetivo da gestão estatal de atender mais as necessidades mercadológicas de grandes empresas de tecnologia e educação, que lucram com a venda de softwares e sistemas para o Estado, aprofundando a parceria público-privada. As plataformas centralizam o controle e direcionam o trabalho docente (frequência, tarefas, metas) num modelo de gestão empresarial e antidemocrático. A proposta de privatizar a gestão de algumas escolas (licitação) se torna mais uma forma de entregar um bem público para a iniciativa privada e entidades militares com financiamento público.

O que se observa na prática, como os muitos relatos revelaram, é a redução da autonomia de profissionais e escolas, precarização do trabalho docente e impacto negativo na aprendizagem e saúde mental das alunas e dos alunos, gerando desmotivação e, ao mesmo tempo, estratégias para “burlar” as plataformas ao invés de efetivamente construir conhecimentos significativos.

A violação ao princípio democrático da gestão também se revela na falta de transparência, visto que os relatos evidenciaram injustificada dificuldade de acesso às informações sobre as plataformas, que não são detalhadas no site da Secretaria da Educação (Seduc-SP). Ainda, para atender ao princípio do melhor interesse de estudantes, as empresas devem se atentar para que sejam tratados apenas os dados estritamente necessários, o que significa dizer que os dados poderão ser utilizados para a finalidade específica de promover os serviços e produtos relacionados com aprendizado e educação. No entanto, percebe-se uma grande chance de os dados serem comercializados indevidamente.

Nesse sentido, os mais prejudicados são aquelas e aqueles que deveriam ter seus direitos humanos fundamentais protegidos e promovidos com absoluta prioridade: adolescentes e jovens da educação pública paulista. Essa violenta disputa de classes sobre o papel da escola pública anuncia riscos e prejuízos irreversíveis para o futuro próximo, pois o fenômeno da plataformização da educação em São Paulo é um processo complexo que, aliado à privatização, busca reconfigurar a educação pública, focando em modelos tecnológicos e gerenciais que beneficiam apenas o setor privado, enquanto precarizam o ensino público e prejudicam o futuro de estudantes e de profissionais da educação.

RECOMENDAÇÕES

Ante os resultados coletados e analisados, a Plataforma DHESCA recomenda, como ponto de partida urgente e fundamental para a salvaguarda do direito humano fundamental à educação para crianças, adolescentes e jovens, com a absoluta prioridade constitucionalmente garantida, o que segue.

Aos órgãos de controle - Ministério Público Estadual e Defensoria Pública (Núcleo de Infância e Juventude)

- Responsabilizar o Estado pelos prejuízos relacionados à saúde mental de estudantes e profissionais da educação em decorrência do assédio, perseguição e controle dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas com reparação de danos;
- Exigir que a Secretaria Estadual de Educação cumpra as regras de proteção de dados de crianças e adolescentes já estabelecidas no Estatuto da Criança e do Adolescente e legislações correlatas, como Sigilo Absoluto, Dados Mínimos, Transparência, Segurança, Sem Compartilhamento, Direito de Acesso e Proibição de Condicionalidade;
- Exigir transparência das informações e diálogo da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo com as comunidades escolares sobre definições e critérios de avaliação que impactam o cotidiano das escolas;
- Exigir a garantia de padrões de qualidade para os processos de ensino e aprendizagem nas escolas da rede estadual paulista com base no Custo Aluno Qualidade (CAQ) previsto na Constituição Federal/88, no Plano Nacional de Educação (PNE), na LDB/96, no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e regulamentado no Sistema Nacional de Educação (SNE) - Lei Complementar nº 220, de 31 de outubro de 2025.

Ao Poder Legislativo Estadual (Assembleia Legislativa de São Paulo - ALESP)

- Instaurar comissões de inquérito e fiscalização para investigar os contratos firmados entre a SEDUC/SP e empresas privadas de tecnologia;

- Elaborar e aprovar legislação específica que estabeleça diretrizes rigorosas para a proteção de dados pessoais de crianças, adolescentes e profissionais da educação no contexto das plataformas digitais;
- Estabelecer diretrizes que limitem a carga horária de exposição a telas e a quantidade de tarefas digitais obrigatórias, com base em evidências científicas que garantam a proteção da saúde mental de estudantes e profissionais da educação;
- Adequar o orçamento anual para que possam efetivar os/as profissionais da educação e investir na melhoria da política de educação com medidas alternativas à plataformização exclusiva e excludente.

À Secretaria Estadual de Educação de São Paulo

- Extinguir a obrigatoriedade do uso de plataformas e materiais didáticos digitais centralizados, garantindo a plena liberdade de cátedra e o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (CF/88, Art. 206, III);
- Articular as políticas educacionais com políticas de saúde mental, arte e cultura, esporte e lazer que devem ser garantidas aos estudantes do Ensino Médio;
- Garantir a participação popular nos processos de construção e monitoramento do Plano Estadual de Educação e das políticas públicas educacionais no estado, incluindo escuta ativa de estudantes e profissionais da educação;
- Implementar políticas que estimulem a realização de projetos que visem combater o racismo, o sexismo e a LGBTQIAP+fobia nas escolas;
- Fortalecer as instâncias participativas das escolas, principalmente os Grêmios Estudantis, para que tenham liberdade e autonomia para a realização de seus projetos;
- Adaptar o currículo do ensino noturno para que atenda às realidades de estudantes trabalhadoras e trabalhadores;
- Desenvolver projetos sobre escolha profissional e continuidade dos estudos considerando as diversidades de estudantes nas intersecções de raça, gênero, sexualidade, renda, território, dentre outros.

- Garantir a qualidade da internet em todos os espaços de todas as escolas de Ensino Médio do Estado;
- Garantir equipamentos de qualidade em quantidade suficiente para todos os/as estudantes das escolas de Ensino Médio;
- Revogar imediatamente as Resoluções nº 4/2024; nº 38/2024; nº 12/2025, que tem como objetivo regulamentar o uso obrigatório das plataformas e avaliar o desempenho de escolas e gestores com base somente nos dados provenientes das plataformas.
- Investir na infraestrutura física e tecnológica adequada, assegurando que o uso de tecnologia não se sobreponha à qualidade do ambiente escolar.

Aos órgãos internacionais de proteção de direitos humanos

- Solicitar informações ao Estado Brasileiro sobre a adequação da Política Nacional de Educação, inclusive o que se costuma chamar de Novo Ensino Médio, ao fenômeno da plataformização e privatização da educação, em flagrante violação dos pactos e convenções internacionais sobre o direito humano à educação;
- Recomendar ao Estado Brasileiro e, conseqüentemente, ao Estado de São Paulo, que adeque as políticas públicas de educação às diretrizes internacionais sobre esse direito humano;
- Solicitar ao Estado Brasileiro e, conseqüentemente, ao Estado de São Paulo, parâmetros mínimos para a proteção de dados de crianças, adolescentes e jovens no uso de plataformas educacionais e outras tecnologias, com a necessária responsabilização dos que não exerçam diligentemente o dever de cuidado.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMO, Helena Wendel; VENTURI, Gustavo; CORROCHANO, Maria Carla. *Estudar e trabalhar: Um olhar qualitativo sobre uma complexa combinação nas trajetórias juvenis. Novos estudos*, São Paulo, v. 39, n. 3, pp. 523-542, 2020.

ARRAES, Tadeu Alencar et al (org.). *Atlas comentado da escala 6 x 1 no Brasil*. Niterói, RJ: Editora Uaná, 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Sinopse estatística da educação básica: Censo Escolar 2024*. Brasília, DF: INEP, 2025. Disponível em: Educação Básica — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep.

BRASIL. Ministério da Educação. *Painel de Monitoramento – Escolas Conectadas*. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/painel-de-monitoramento>.

BOLY BARRY, Koumbou. *Impact of the digitalization of education on the right to education: report of the Special Rapporteur on the Right to Education*. United Nations General Assembly, 2023.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 2003.

DAYRELL, Juarez. *O jovem como sujeito social*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, pp. 44-52, dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt>.

DAYRELL, Juarez. *A escola 'faz' as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil*. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.28, n. 100, pp. 1105- 1128, out. 2007.

FLORIANO, L. S. M.; MUDREY, P.; CAMPOS, S. C.; GONÇALVES, A. L. A.; PINTO, A. da M. de F.; JUNCOS, G. F. de O. *Uso excessivo de telas e o impacto na saúde mental de adolescentes*. *Caderno Pedagógico*, v. 22, n. 6, p. 1-19, 2025. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/15603/8746>.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Direitos Humanos e Educação Libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

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

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo Escolar da Educação Básica: 2020*. Brasília.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo Escolar da Educação Básica: 2022*. Brasília.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo Escolar da Educação Básica: 2024*. Brasília.

MERRIAM, Sharan B. *Case Study: Research in Education - A qualitative approach*. San Francisco: Jossey- Bass Publishers, 1988.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE [REPU]; GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA [GEPUD]. *Desmonte do Saesp e afastamento arbitrário de diretores escolares na rede estadual paulista* [Nota Técnica]. São Paulo: REPU / Gepud, 05 nov. 2025. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas; www.gepud.com.br/manifestacoes.html.

SANTOS, Renata Maria Silva. *As associações entre tempo de tela e saúde mental no ciclo vital*. Tese (Doutorado em Medicina Molecular) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/90b1b55c-e3b6-4f42-b3cc-b81bb976cbd3/content>

SECAF, Helena; BELLO, Danielle; REIS, Danyelle. *Falta de transparência e diretrizes nacionais marcam expansão do reconhecimento facial na educação brasileira*. InternetLab, 30 out. 2025. Disponível em: <https://internetlab.org.br/pt/noticias/falta-de-transparencia-e-diretrizes-nacionais-marcam-expansao-do-reconhecimento-facial-na-educacao-brasileira/>.

SINGH, Kishore. *Protecting the right to education against commercialization: Report of the UN Special Rapporteur on the Right to Education*. United Nations General Assembly, 2015.

