



19



*La plataformización de la educación básica en
la red estatal de São Paulo (Brasil) y los desafíos
para una gestión orientada a la justicia social*

*The Platformization of Basic Education in the São
Paulo State Public School System (Brazil) and the
Challenges for Management Toward Social Justice*

Juliana Fonseca de Oliveira Neri*

DOI: 10.5944/reec.48.2025.45473

Recibido: **26 de mayo de 2025**
Aceptado: **5 de septiembre de 2025**

*JULIANA FONSECA DE OLIVEIRA NERI: Posdoctoranda en Educación en la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS). Profesora del Programa de Posgrado en Educación: Currículum de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP) y del Máster Profesional en Prácticas Docentes de la Educación Primaria de la Universidad Metropolitana de Santos (Unimes). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8104-2629>. **Datos de contacto:** E-mail: jfoneri@pucsp.br e juliana.neri@unimes.br

Resumen

La plataformización de la red estatal paulista, intensificada durante la pandemia de la Covid-19, se publicita como una solución para mejorar la calidad de la enseñanza y la eficiencia en la gestión; sin embargo, sus efectos han generado lo contrario, fortaleciendo la exclusión, ampliando las desigualdades en los aprendizajes, debilitando la autonomía docente y su libertad de cátedra, así como perjudicando a la gestión comprometida con los principios de la justicia social y la justicia curricular. Este artículo analiza los efectos de estas plataformas sobre la organización escolar, el trabajo docente y la equidad en el aprendizaje, a partir de los datos de la primera etapa de esta investigación realizada en la Baixada Santista, litoral sur del estado de São Paulo. Se utilizó un enfoque cualitativo exploratorio. Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con docentes y directivos de escuelas estatales que imparten la educación primaria y secundaria. Las transcripciones fueron sometidas a un análisis cualitativo e interpretación fundamentada en el marco teórico, con el fin de reforzar la fiabilidad y validez de los hallazgos. En cuanto a los resultados, los relatos de los entrevistados revelaron ocho ejes: (1) cultura del control a través de dashboards (paneles de control) de Business Intelligence; (2) erosión de la autonomía docente por materiales prescriptivos; (3) precariedad de la infraestructura y exclusión digital; (4) exclusión de alumnos con discapacidad debido a la falta de accesibilidad; (5) currículo descontextualizado; (6) formación escasa, instrumental y sin reflexión crítica; (7) desimplicación de estudiantes y familias; (8) paradojas en la evaluación derivadas del uso de dispositivos personales en pruebas digitales, comprometiendo la fidelidad de las métricas. A partir de estos resultados, se discuten los hallazgos que demuestran que la plataformización, guiada por lógicas gerencialistas y mercantilistas, opera como tecnología de gobierno que intensifica la vigilancia, precariza el trabajo docente, excluye a estudiantes con necesidades educativas especiales y debilita la gestión democrática, profundizando las desigualdades. La falta de infraestructura, accesibilidad y formación sobre protección de datos vulnera derechos fundamentales. Se defiende el redireccionamiento de la política tecnológica hacia modelos participativos que atiendan, de forma inclusiva, las necesidades de estudiantes, docentes y gestores, con inversión en conectividad, adaptación de contenidos y fortalecimiento de la justicia curricular. El estudio contribuye a la agenda comparativa iberoamericana y global al evidenciar tensiones entre la innovación digital y el derecho a la educación pública.

Palabras clave: Plataformización; Justicia Social; Gestión Escolar; Justicia Curricular; Educación básica; Red Estatal de São Paulo (Brasil).

Abstract

The platformization of São Paulo's state education system, accelerated during the Covid-19 pandemic, has been promoted as a means to enhance teaching quality and managerial efficiency. However, its effects have largely produced the opposite: reinforcing exclusion, widening learning inequalities, undermining teacher autonomy and academic freedom, and hindering school management committed to the principles of social and curricular justice. This article analyzes the impacts of digital platforms on school organization, teaching practices, and learning equity, drawing on data from the first phase of a research project conducted in Baixada Santista, a coastal region in southern São Paulo. A qualitative exploratory research design was employed, with semi-structured interviews conducted with teachers and school administrators in public primary and secondary schools. Interview transcripts were subjected to qualitative analysis and interpretation grounded in theoretical frameworks to ensure the reliability and validity of findings. The narratives revealed eight key themes: (1) a culture of control via Business Intelligence dashboards; (2) erosion of teacher autonomy due to prescriptive materials; (3) infrastructure deficiencies and digital exclusion; (4) exclusion of students with disabilities due to lack of accessibility; (5) decontextualized curricula; (6) limited, instrumental, and uncritical teacher training; (7) disengagement among students and families; and (8) assessment paradoxes arising from the use of personal devices in digital testing, compromising the reliability of evaluation metrics. These findings demonstrate that platformization, driven by managerial and market logics, functions as a technology of governance that intensifies surveillance, deprofessionalizes teaching, excludes students with special educational needs, and weakens democratic school governance, thereby deepening educational inequalities. The lack of infrastructure, accessibility, and data protection training constitutes a violation of fundamental rights. The article argues for a redirection of technology policies toward participatory models that inclusively address the needs of students, teachers, and school leaders, through investments in connectivity, content adaptation, and the strengthening of curricular justice. This study contributes to the Ibero-American and global comparative education agenda by exposing the tensions between digital innovation and the right to public education.

Keywords: Platformization; Social Justice; School Management; Curricular Justice; Basic Education; São Paulo State Public School System (Brazil)

1. Introducción

En las últimas décadas, la educación básica brasileña ha estado marcada por intensas transformaciones derivadas de la inserción progresiva de tecnologías digitales en los procesos pedagógicos y de gestión escolar. La pandemia de la Covid-19, iniciada en 2020, aceleró significativamente este proceso al impulsar el uso de plataformas educativas y herramientas basadas en inteligencia artificial (IA), que se consolidaron como parte de las políticas públicas en el contexto pospandémico. Aunque estas tecnologías se presentan frecuentemente como soluciones innovadoras a los desafíos educativos, sus efectos sobre la equidad, la autonomía docente y la gestión democrática siguen siendo controvertidos. Bajo la retórica de la modernización, la plataformaización ha sido impulsada por exigencias gerencialistas orientadas por un mercado global de EdTechs, a menudo desvinculadas de las necesidades concretas de profesores, estudiantes y directivos escolares.

La red estatal de enseñanza de São Paulo, la mayor del país, se ha convertido en un campo estratégico para la expansión del mercado de plataformas digitales educativas. Con más de 5.300 escuelas, cerca de 3,5 millones de estudiantes y más de 230 mil profesionales de la educación, la escala de la red y la centralización de las decisiones por parte de la Secretaría de Educación del Estado de São Paulo (Seduc-SP) han favorecido la consolidación de alianzas con empresas privadas, en particular EdTechs. Según la Asociación Brasileña de Startups (2022), el 55 % de las EdTechs brasileñas se concentran en la región Sudeste, siendo el 38 % exclusivamente en el estado de São Paulo.

En 2025, el presupuesto aprobado por la Asamblea Legislativa del Estado de São Paulo para la educación fue de 32 mil millones de reales. De este total, aproximadamente 150 millones de reales fueron destinados específicamente a plataformas digitales e infraestructura tecnológica (Secretaría de Educación del Estado de São Paulo, 2025). Esta inversión ilustra la magnitud y la direccionalidad de la política educativa en curso, al mismo tiempo que pone de manifiesto el creciente interés del mercado en el sector público educativo. Tal escenario ha favorecido la financiarización de la educación y la incorporación de modelos de gobernanza digital inspirados en lógicas empresariales, como señalan Saura, Arguelho, Lima y Pires (2024).

Este movimiento local se inserta en un escenario nacional más amplio. La Política Nacional de Educación Digital (PNED), instituida por la Ley nº 14.533 (2023), definió directrices para la educación digital en todos los niveles de enseñanza, con énfasis en la inclusión digital, la integración pedagógica de tecnologías, la alfabetización digital y el desarrollo de competencias como el pensamiento computacional y la ética en el entorno digital. Aunque representa un avance normativo, la implementación de estos principios ha sido desigual, a menudo capturada por intereses de mercado y desconectada de las necesidades reales de las escuelas públicas. En el estado de São Paulo, incluso con altos niveles de inversión presupuestaria, persisten desafíos a la inclusión digital y a la realización efectiva de la justicia social y curricular.

Asumimos, en este trabajo, una concepción plural de justicia social que articula los ejes de redistribución, reconocimiento y representatividad (Fraser, 2006), en diálogo con la crítica de Gewirtz y Cribb (2011) a los enfoques que fragmentan estas dimensiones. En el currículo, esto implica garantizar contenidos significativos para la vida de los estudiantes, con adaptaciones y accesibilidad para el público objetivo de la educación especial, superando los paquetes genéricos de las plataformas. Tal perspectiva recoloca el debate sobre justicia social y justicia curricular en el centro de las discusiones sobre tecnología y gestión.

En el horizonte crítico de la justicia curricular, Torres Santomé (2013) destaca que el currículo debe nacer de las urgencias históricas de los sujetos, respondiendo a las desigualdades que atraviesan sus trayectorias. Ponce y Neri (2015, 2017) sostienen que la centralidad del proyecto curricular debe anclarse en las necesidades de los sujetos de los currículos. Neri, Ponce y Sanches (2024) destacan la centralidad de la acción educativa, basada en los principios de la justicia curricular, partiendo de las experiencias locales, la escucha activa y la participación democrática. Desde este punto de vista, cualquier propuesta que privilegie «tecno-soluciones» estandarizadas, orientadas por la lógica del lucro, corre el riesgo de subordinar la escuela a las demandas del mercado, invirtiendo el propósito social de la enseñanza pública. El contraste entre este compromiso ético-político y el avance de las plataformas comerciales es el punto de tensión que organiza el análisis de este artículo.

Ante este escenario, este artículo adopta como referencia la concepción de justicia social que comprende el compromiso del Estado y de las instituciones públicas en enfrentar las desigualdades estructurales, considerando a los sujetos como seres históricos, culturales y sociales insertos en contextos diversos (Strucker & Mello, 2024). La economía, en este sentido, debería ser un instrumento para la transformación social y para el fortalecimiento del derecho a una educación pública con calidad social y no lo contrario, con el lucro de startups y EdTechs financiado con dinero público ocupando el centro de las acciones, en detrimento de las necesidades y urgencias para garantizar la dignidad humana y el derecho fundamental a la educación.

A pesar de las elevadas inversiones en plataformas, los resultados del Saresp 2023 indican una disminución en el rendimiento estudiantil en comparación con 2022, especialmente en los años finales de la enseñanza fundamental: una reducción de 10 puntos en Lengua Portuguesa y 3 puntos en Matemáticas, según datos divulgados por la Secretaría Estadual de Educación de São Paulo (Seduc-SP) y publicados en el periódico “O Estado de São Paulo” y “G1 São Paulo” en mayo de 2024 (“Notas dos alunos da rede estadual de SP pioram em 2023”, 2024). Esta contradicción entre la inversión tecnológica y el rendimiento escolar plantea interrogantes sobre la efectividad y los impactos de las políticas de plataforma. En una nota técnica publicada en julio de 2025, la REPU – Red Escuela Pública y Universidad también constató que «no se identificó ningún efecto beneficioso del uso de las plataformas en los resultados de las escuelas estatales en el Saresp» (p. 29).

Son 18 las plataformas adoptadas en la educación básica por la Seduc-SP. Se destacan plataformas como Diário Digital, Tarefas SP, Centro de Mídias SP, Redação SP, Education First, Leia SP, Khan Academy, Alura, Me Salva!, Matific, Elefante Letrado, entre otras, además de sistemas de monitoreo como el Super BI (Business Intelligence), que recoge datos semanales sobre frecuencia de acceso, tiempo de uso y ejecución de tareas. Estos datos sustentan informes que influyen directamente en la evaluación de la gestión escolar y del trabajo docente.

El análisis de la red estatal de São Paulo permite comprender cómo actores transnacionales –big techs, fondos de inversión y consultorías globales que respaldan estas plataformas utilizadas– penetran en el sector público brasileño, replicando patrones de digitalización observados a escala mundial. Este movimiento dialoga con el diagnóstico de Saura, Adrião y Arguelho (2024) sobre la Industria Global de EdTech, en la que la educación se convierte en una frontera estratégica de acumulación de capital. También dialoga con lo señalado por Maldonado y Jacomini (2025) en lo que se refiere

a la conversión de la gestión escolar en un espacio sometido a dispositivos digitales de monitoreo y responsabilización, marcados por una lógica gerencialista que intensifica la burocracia y reduce la centralidad de lo pedagógico. Así, el estudio de caso paulista ofrece aportes para problematizar la convergencia entre políticas locales y tendencias globales de privatización digital de la enseñanza, ampliando la mirada iberoamericana y transnacional del fenómeno.

La literatura reciente ha contribuido al análisis crítico de la plataformaización de la educación. Poell, Nieborg y Van Dijck (2020) la definen como un proceso de reconfiguración de prácticas sociales mediado por plataformas, cuyas lógicas están orientadas por la extracción de datos, la algoritmización y el control. En el sector educativo, esta dinámica se articula con formas de gobernanza digital que transforman la escuela pública en un campo de vigilancia (Bentham, 2019; Foucault, 2014; Silva, 2023) y monetización (Mallmann, 2023; Zuboff, 2020). Esta lógica compromete la autonomía pedagógica y la gestión democrática, al someter el cotidiano escolar a metas, dashboards (paneles de control) y evaluaciones automatizadas, que no han contribuido a enfrentar los problemas centrales de la educación paulista relacionados con la equidad, la inclusión y la calidad del aprendizaje socialmente referenciado (Dourado & Oliveira, 2009). Como afirman Silva y Couto (2024), se trata de una tecnología que gobierna, impactando directamente las formas de enseñar, aprender y gestionar, tal como se demuestra en este estudio, en la voz de gestores y docentes paulistas.

La incorporación de estas plataformas no se limita al apoyo pedagógico, sino que configura un nuevo modelo de organización del trabajo escolar, orientado por prescripciones curriculares, estandarización de prácticas, bonificaciones por desempeño y ampliación del control sobre docentes y estudiantes. Este modelo ha sido promovido mediante discursos que valoran la innovación, la eficiencia y la modernización de la gestión pública, intentando alinearse con la Estrategia Brasileña de Inteligencia Artificial (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovaciones, 2021), que busca aplicar tecnologías a problemas sociales prioritarios.

Sin embargo, según lo señalado por profesores y gestores participantes de esta investigación, la plataformaización ha generado efectos adversos: precarización del trabajo docente, exclusión, profundización de las desigualdades tecnológicas, burocratización de la gestión, que emplea su tiempo al servicio de la hiperautomatización y vaciamiento de la participación democrática en las decisiones escolares. Tales contradicciones también entran en tensión con los objetivos de la Estrategia Nacional Escuelas Conectadas (Ministerio de Educación, 2023), que prevé la universalización de la conectividad y el uso de tecnologías digitales en favor de la equidad educativa.

Con base en Stephen Ball (2001), entendemos que las políticas educativas se configuran en un contexto de influencia de organizaciones supranacionales, en el que corporaciones tecnológicas y organismos multilaterales disputan narrativas sobre eficiencia e innovación. La entrada de plataformas en las escuelas paulistas ilustra cómo estos actores moldean la agenda pública, incluso sin evidencias robustas de impacto positivo en los aprendizajes o en la reducción de desigualdades. Se trata de un proceso de captura del discurso público por la lógica empresarial, que desplaza el debate sobre equidad hacia métricas de rendimiento fácilmente mensurables.

Ante este escenario, reafirmamos la necesidad de ampliar la participación de profesores, gestores, estudiantes y comunidades en la formulación, implementación y seguimiento de las políticas educativas –tanto en la Seduc-SP como en la cotidianidad de las

escuelas. Sin la escucha activa de los sujetos, se corre el riesgo de naturalizar soluciones tecnocráticas que nada dicen sobre los «dolores» reales de la educación paulista. Una gestión democrática y orientada por la justicia social debe, por lo tanto, priorizar lo que es prioritario: enfrentar las desigualdades estructurales y promover aprendizajes significativos e inclusión. Estamos en un país en el que el Censo de 2022 informa que el 21,3 % de las personas de 15 años o más con discapacidad son analfabetas (Agência Gov, 2025). ¿La prioridad no debería ser incluir y garantizar el aprendizaje? Este debería ser el foco, en lugar de reforzar mecanismos de control que vacían el sentido del acto educativo.

A la luz de estas problematizaciones, este artículo analiza cómo la plataformización de la educación en la red estatal de São Paulo afecta las prácticas pedagógicas y las dinámicas de gestión, tensionando los principios de justicia curricular y social. Nos preguntamos: ¿Cómo afecta la plataformización las prácticas de enseñanza y las relaciones entre docentes, estudiantes y familias? ¿Qué desafíos enfrentan los gestores escolares ante el avance de las plataformas digitales? ¿En qué medida estas tecnologías contribuyen o dificultan la promoción de la equidad educativa? La respuesta a estas preguntas, construida a partir de entrevistas con docentes y gestores de la Baixada Santista, pretende contribuir al debate internacional sobre tecnología, política educativa, justicia curricular y justicia social.

A través de un enfoque cualitativo en el análisis de las entrevistas realizadas, el artículo busca ofrecer elementos para reflexionar sobre los límites y posibilidades de la innovación tecnológica en el ámbito educativo, para que esté al servicio de la justicia social y de la construcción de una educación pública democrática.

La discusión, anclada en autores como Leher (2022), Gewirtz y Cribb (2011), Gonzales Arroyo (2020), Neri, Ponce y Sanches (2024), permite comprender la gestión educativa no solo como ejecución de políticas, sino como espacio de disputa por sentidos, derechos y justicia social. La concepción adoptada en este estudio articula dimensiones distributivas, relacionales y de reconocimiento, con especial atención a las exclusiones algorítmicas que afectan a estudiantes público objetivo de la educación especial, comunidades periféricas y profesionales de la educación sobrecargados por las demandas tecnológicas. En este sentido, el presente artículo busca tensionar los discursos de innovación y eficiencia con los efectos concretos de la plataformización en las escuelas públicas, contribuyendo a la reflexión sobre políticas educativas orientadas a la equidad y al fortalecimiento de la educación pública con calidad social.

2. Materiales y métodos

Este artículo presenta la etapa inicial de un estudio más amplio, cuyo objetivo es comprender los impactos de la plataformización de la educación básica en las escuelas públicas estatales de São Paulo, con enfoque en las implicaciones para la gestión escolar orientada por los principios de la justicia social. La investigación, actualmente en desarrollo, prevé su ampliación a diferentes regiones del estado –incluyendo la capital, la Región Metropolitana de São Paulo, el Gran ABC y el interior paulista–. En este artículo se analizan datos procedentes de la fase exploratoria, realizada con educadores y directivos de la región de la Baixada Santista, litoral sur del estado de São Paulo.

Se trata de una investigación de enfoque cualitativo que adopta como estrategia la escucha profunda de sujetos escolares con diferentes funciones en las unidades educativas. La investigación cualitativa (Chizzotti, 2003) se muestra adecuada para captar significados,

percepciones, contradicciones y experiencias vividas en contextos complejos, permitiendo una comprensión crítica de los sentidos atribuidos a los cambios implementados por las políticas de digitalización y uso de plataformas en la red estatal paulista.

En esta etapa inicial fueron entrevistados participantes vinculados a la red estatal de educación de São Paulo (directivos escolares y docentes), con actuación en unidades que imparten enseñanza primaria y secundaria. Todos los participantes fueron identificados mediante seudónimos y clasificados según su función, con el fin de garantizar el anonimato y la confidencialidad de la información, de acuerdo con las orientaciones éticas aplicables a investigaciones con seres humanos.

Los participantes fueron seleccionados intencionadamente, considerando su amplia experiencia profesional (más de 20 años de actuación en la red) y el contacto directo con las transformaciones derivadas de la implementación de plataformas digitales en las unidades escolares.

Las trayectorias de los entrevistados revelan familiaridad con los procesos de gestión pedagógica y administrativa, con políticas curriculares recientes y con los desafíos enfrentados en el día a día del aula. Este bagaje permite que sus análisis sobre el fenómeno de la plataformización estén fuertemente anclados en la práctica concreta y en las mediaciones institucionales vividas en los últimos años.

Como instrumento metodológico se utilizaron entrevistas semiestructuradas realizadas en entorno virtual (plataforma Microsoft Teams), con una duración entre 45 y 90 minutos. Las entrevistas fueron guiadas por un guion previamente elaborado, con preguntas abiertas sobre la presencia de plataformas digitales en la rutina escolar, su relación con las prácticas pedagógicas, con la gestión educativa, la evaluación y la justicia social.

Esta elección metodológica permitió flexibilidad para profundizar en aspectos emergentes a lo largo de los relatos, manteniendo coherencia con el objetivo de la investigación de escuchar a los sujetos en su singularidad, respetando sus vivencias y formas de expresión. Las entrevistas fueron grabadas, transcritas íntegramente y revisadas por la investigadora responsable, garantizando la fidelidad del material.

El análisis cualitativo de las entrevistas resultó en la formulación de tres grandes agrupaciones: (1) Plataformización y prácticas de gestión escolar, (2) Impactos en la práctica docente y (3) Justicia social y relaciones con estudiantes y familias. Dentro de estos agrupamientos, surgieron ocho ejes para el análisis, que serán descritos y examinados en la sección siguiente.

El tratamiento de los resultados buscó articular los relatos de los participantes con los debates contemporáneos sobre la digitalización de la educación, las políticas de evaluación, las implicaciones del trabajo docente y los desafíos para la efectividad del derecho a la educación con calidad social.

La investigación siguió el rigor ético exigido por las normativas nacionales vigentes para estudios con seres humanos. Todos los participantes fueron informados sobre los objetivos y procedimientos de la investigación, otorgando su consentimiento libre e informado, garantizando la voluntariedad de su participación, el derecho a desistir en cualquier momento y la confidencialidad de la información compartida.

Para asegurar el anonimato y la privacidad de los sujetos, se utilizaron seudónimos funcionales y se suprimieron todas aquellas informaciones que pudieran llevar a la identificación directa o indirecta de los entrevistados. Las entrevistas se realizaron en un entorno virtual seguro y los datos fueron almacenados con acceso restringido a la investigadora responsable del análisis. Los resultados serán compartidos de forma accesible con los participantes y presentados exclusivamente con fines académicos y científicos.

3.Resultados

El análisis de las entrevistas con docentes y directivos escolares de la red estatal de São Paulo permitió identificar un conjunto de recurrencias, tensiones y contradicciones que evidencian los impactos de la plataformización en la cotidaneidad de las escuelas públicas. Con base en el análisis temático, los datos fueron organizados en tres agrupaciones (plataformización y prácticas de gestión escolar; impactos en la práctica docente y justicia social; y relaciones con estudiantes y familias), de las cuales emergieron ocho ejes principales que orientan esta sección: (1) Plataformización y cultura del control, que trata sobre la vigilancia institucional y la responsabilización orientada por metas digitales; (2) Impactos sobre la autonomía docente, destacando el vaciamiento de la planificación pedagógica; (3) Infraestructura precaria y exclusión digital, que revela los límites materiales para la efectividad de la política tecnológica; (4) Exclusión algorítmica de estudiantes con discapacidad, denunciando la ausencia de recursos inclusivos en las plataformas; (5) Alejamiento curricular y descontextualización de la enseñanza, con críticas a la estandarización de los contenidos; (6) Formación instrumental escasa y ausencia de escucha, que evidencia la fragilidad en la implementación y en los procesos formativos; (7) Desvinculación de los estudiantes y las familias; y (8) Paradojas evaluativas derivadas del uso de dispositivos personales en los exámenes digitales, comprometiendo la fidelidad de las métricas. Estos ejes componen el marco empírico-analítico que sigue, buscando comprender en qué medida las tecnologías digitales contribuyen, o no, a una gestión educativa comprometida con los principios de la justicia social.

Sobre el primer eje (plataformización y cultura del control), se destaca que la plataformización de la educación en la red estatal de São Paulo se ha consolidado como un mecanismo de intensificación de la vigilancia y el control sobre las escuelas, los docentes y los gestores, tal como ya ha sido estudiado por Ferreira (2023). Según los entrevistados, el sistema Business Intelligence (BI) opera como un dispositivo central de este proceso. Recoge datos sobre la frecuencia de acceso, el cumplimiento de tareas y la utilización de las plataformas digitales, traduciéndolos en indicadores de desempeño utilizados para el seguimiento semanal de las unidades escolares.

Como sintetiza la profesora N., «si no se publica la tarea, si no hay acceso, la escuela queda en rojo en el BI». Esta afirmación revela la lógica performativa que orienta el uso de las plataformas, en la cual el énfasis recae menos en la calidad del aprendizaje y más en el cumplimiento de metas cuantitativas, lo que incrementa la presión sobre el trabajo desarrollado y vacía el currículo (Viegas & Lamb, 2025).

El gestor E. refuerza este diagnóstico al afirmar que «recae sobre el equipo gestor esa organización... una demanda más para el equipo gestor». La presión generada por los indicadores digitales se traduce en una sobrecarga para los equipos de gestión, que pasan a dedicar una parte significativa de su rutina a la gestión técnica de la plataforma y a exigir el acceso por parte de docentes y estudiantes. Este control excesivo y cuantitativo de la labor docente, por medio del uso de inteligencia artificial, se asemeja al panóptico descrito por Jeremy Bentham (2019) y Michel Foucault (2014). En su versión actual, con el uso de tecnologías digitales empleadas para el seguimiento y el control del comportamiento y de la autonomía, la vigilancia es denominada por Silva (2023) como panóptico digital, relacionándose con las estructuras psicopolíticas de vigilancia y control analizadas por el filósofo Byung-Chul Han (2017). En opinión de los entrevistados, el gestor «trabaja para alimentar la plataforma», burocratizando un trabajo que debería ser

facilitado por la hiperautomatización. Si la hiperautomatización realmente optimizara los procesos y eliminara tareas repetitivas, el gestor podría priorizar su tiempo laboral ocupándose del aprendizaje, la enseñanza y la garantía de la dignidad humana de los sujetos escolares. En lugar de ello, se exige al gestor semanalmente que dedique su tiempo a garantizar el uso de las plataformas.

Adicionalmente, los relatos indican que esta cultura de metas está vinculada a políticas de bonificación por desempeño. Según el gestor S., «hay escuelas que no alcanzan la meta del BI y quedan fuera de la bonificación. Es mucha presión». La intersección entre la vigilancia digital del panóptico virtual, los dispositivos de vigilancia y control del trabajo escolar (Palú, Arbigaus & Silveira, 2023), vinculados a recompensas financieras, instituye una lógica de responsabilización que compromete el principio de gestión democrática, al desplazar el foco del derecho a la educación hacia una lógica de resultados cuantitativos, gestionables de manera estandarizada.

El segundo eje de análisis demuestra que la adopción masiva de plataformas digitales también ha reconfigurado profundamente el trabajo docente, comprometiendo la autonomía pedagógica (Freire, 1996; Lima, 2014) y la libertad de cátedra. Los entrevistados relataron que los materiales disponibles en las plataformas, en especial las presentaciones estandarizadas, son impuestos como contenido obligatorio, muchas veces desvinculados de la realidad del alumnado y del planeamiento colectivo de las escuelas.

La profesora N. ejemplifica este proceso al decir: «25 diapositivas para una clase de 45 minutos, sin tiempo para debate o actividad. Eso no es enseñanza». Por su parte, el profesor L. afirma: «Yo tomo el tema de la plataforma y monto mi propia clase, porque si no, no se puede trabajar con ellos». Estos testimonios evidencian que la imposición de un modelo estandarizado de clase compromete el proceso formativo, transformando al docente en ejecutor de tareas previamente definidas.

Este modelo de gestión pedagógica se alinea con lo que Cavazzani, Santos y Lopes (2024) señalan como deshumanización del trabajo docente, en el cual las plataformas sustituyen la planificación crítica por una lógica de reproducción. Para el gestor S., «el profesor ya no necesita planificar la clase. Ya está todo listo. Eso no mejora la educación». La crítica revela el vaciamiento del papel docente, reducido al cumplimiento de guiones pedagógicos monitorizados digitalmente. En este sentido, las plataformas se caracterizan como políticas públicas educativas de provisión de «materiales a prueba de profesor», tal como ya había denunciado Michael Apple (1989, p. 165).

En el tercer eje, uno de los principales obstáculos señalados por los entrevistados es la profunda desigualdad en el acceso a las tecnologías en las escuelas estatales. A pesar del discurso oficial de modernización, la infraestructura tecnológica sigue siendo limitada, lo que dificulta el uso efectivo de las plataformas.

El gestor E. fue categórico: «No tenemos 600 ordenadores para ofrecer uno a cada alumno... ni siquiera la mitad de eso». El profesor L. ilustra los desafíos cotidianos: «Cuando funciona la televisión, no hay internet. Cuando hay internet, no hay portátil. Cuando hay todo eso, no hay enchufe». Las declaraciones revelan un escenario en el que la precariedad estructural imposibilita el acceso pleno a las herramientas digitales, profundizando las desigualdades ya existentes entre estudiantes y centros escolares.

Estas evidencias corroboran lo que Wilke y Feijó (2023) describen como sobrecarga laboral con la que el profesorado debe lidiar debido a la falta de estructura: un contexto en el que las tecnologías se implantan sin las condiciones materiales y humanas adecuadas, generando frustración, enfermedades y un sentimiento de impotencia en los profesionales de la educación.

El cuarto eje de análisis señala otro aspecto recurrente en las entrevistas, que se refiere a la ausencia de recursos de accesibilidad en las plataformas, especialmente para el alumnado destinatario de la educación especial (Agência Gov, 2025). La profesora N. afirma: «La plataforma está estandarizada para todo el estado. No hay ninguna adaptación para alumnos con discapacidad». El gestor S. refuerza: «El mismo contenido que llega al alumno regular, llega al de educación especial». La falta de materiales adaptados demuestra la fragilidad del discurso de las plataformas como innovación. Esto ocurre en un contexto en el que el campo de la educación especial ya ha avanzado en la difusión de los debates sobre el diseño universal para el aprendizaje (DUA) (Zerbato & Mendes, 2021) y sobre recursos pedagógicos adaptados que respondan a las especificidades del alumnado. Así, la carencia de materiales que atiendan estas urgencias demuestra que las plataformas contratadas o desarrolladas por la Seduc-SP llegan a las escuelas ya rezagadas en cuanto a su adecuación a la inclusión, que es uno de los principales desafíos de docentes y gestores de la red pública en la actualidad, y que debería ser abordado con prioridad por las plataformas.

La uniformización de las herramientas digitales, sin considerar las singularidades del alumnado, configura un caso típico de exclusión algorítmica. Esta forma de injusticia ocurre cuando los sistemas automatizados ignoran las necesidades específicas de grupos vulnerables, reproduciendo desigualdades a través de tecnologías supuestamente neutras. El incumplimiento de los principios de la educación inclusiva contradice disposiciones legales, como la Estrategia Nacional Escuelas Conectadas (Ministerio de Educación, 2023), y compromete el derecho al aprendizaje con equidad.

En el quinto eje de análisis, la desconexión entre los contenidos de las plataformas y la realidad del alumnado fue señalada como una de las principales debilidades pedagógicas de la plataformización. Según los docentes, los materiales digitales presentan temas genéricos, poco articulados con el territorio, las vivencias y los intereses de los estudiantes. Como afirma la profesora N., «los alumnos no se ven reflejados en los contenidos. Siempre es algo ya hecho, sin relación con lo que ocurre aquí». El profesor L. complementa: «Su curiosidad es sobre el barrio, sobre lo que está pasando en el mundo. Y nosotros tenemos que hablar de cosas que no tienen sentido para ellos».

Este distanciamiento curricular compromete la función social de la escuela y refuerza el vaciamiento formativo de las actividades, al tratar a todo el alumnado como si fuera igual, mediante paquetes de contenidos previamente definidos. Esta lógica pedagógica reduce el currículo a una herramienta de estandarización (Santos & Diniz-Pereira, 2016), incompatible con los principios de justicia curricular (Ponce & Neri, 2015) y educación emancipadora (Freire, 1996).

En el sexto eje, los datos también revelan una laguna significativa en la formación continua de los profesionales para el uso crítico de las tecnologías. Los entrevistados relataron que las formaciones ofrecidas fueron breves, superficiales y orientadas a la operatividad de las herramientas, sin espacio para la reflexión pedagógica ni para su adecuación a las especificidades escolares.

El gestor E. relató: «Tuvimos medio día de formación... Fue solo un primer contacto». Por su parte, la profesora N. afirma: «Tuvimos que aprender solas, probando, equivocándonos». Además, los gestores destacaron la ausencia de diálogo con la Seduc-SP sobre la elección e implementación de las plataformas, lo que revela un proceso de imposición vertical de las decisiones, típico de políticas con un enfoque funcionalista y tecnocrático implementadas bajo el modelo *top-down* (Secchi, 2013).

Este escenario evidencia la fragilidad de la gestión democrática, sustituida por una gobernanza tecnocrática y centralizada. Como señala Power (2024), las políticas educativas fracasan cuando ignoran las voces de los sujetos escolares y se basan exclusivamente en soluciones estandarizadas.

Otro aspecto que emergió con fuerza en las entrevistas se refiere a la ausencia de formación crítica orientada a la seguridad digital en el contexto escolar. En un escenario donde el uso de plataformas digitales se intensifica y los datos de estudiantes, docentes y gestores son recolectados y procesados por empresas privadas, la falta de orientación sobre la protección de datos como derecho fundamental (Botelho, 2020), el uso ético de la tecnología y los riesgos asociados al entorno digital se torna alarmante. La profesora N. destacó que «nadie explica cómo funciona eso [las plataformas]. Solo nos piden que las usemos y cumplamos las metas». El director S. también llamó la atención sobre la falta de preparación: «Usamos las aplicaciones, pero no sabemos quién está detrás ni qué hacen con los datos». Estas declaraciones ilustran la falta de preparación generalizada de la comunidad escolar ante un campo que debería estar en el centro de la formación digital. La legislación brasileña sobre el tema aún es incipiente y no acompaña el ritmo de actuación de las big techs en el sector educativo, lo que agrava la exposición de los datos escolares y la dependencia tecnológica de las redes públicas (Mallmann, 2023).

En este contexto, la precariedad formativa no afecta solo a la dimensión técnica del uso de las plataformas, sino que también revela una omisión política frente a los riesgos de una digitalización desregulada de la educación. La ausencia de formaciones estructuradas sobre seguridad digital, ciudadanía digital y gobernanza digital (Saura, Adrião & Arguelho, 2024) vuelve vulnerables a los sujetos escolares, que acceden y operan sistemas sin el debido respaldo legal y pedagógico. Así, lo que se presenta como innovación tecnológica puede, en la práctica, ampliar desigualdades y riesgos, especialmente cuando no existe una regulación clara ni políticas públicas que garanticen el uso ético, transparente y formativo de las tecnologías digitales en el cotidiano escolar.

En el séptimo eje, aunque el discurso oficial sobre la plataformaización sostiene que las tecnologías promoverían una mayor aproximación entre la escuela, el alumnado y las familias, los resultados de este estudio indican lo contrario. Los relatos señalan un desinterés por parte de los estudiantes, una baja adhesión a las actividades en línea y un distanciamiento de las familias. El director E. comenta: «Los alumnos... muchos de ellos no gustan de las plataformas... prefieren las actividades en el aula». El profesor L. añade: «Cuando muestro las diapositivas, uno se gira hacia un lado, otro baja la cabeza. Les resulta cansado». La fatiga digital y la repetitividad de las actividades fueron mencionadas como causas del desinterés estudiantil. Esto también se explica por un retroceso al tecnicismo y al uso meramente expositivo, en el cual el docente, que intenta abordar el contenido a través del número excesivo de diapositivas previstas para cada clase para «cumplir con el uso de la plataforma», no consigue promover el diálogo, las interacciones ni el uso de ninguna metodología activa. Con clases de 45 minutos y necesitando abordar ese volumen de diapositivas, el docente apenas logra exponer —casi leer— mientras la mente del estudiante divaga, pensando en otros asuntos conectados con su realidad.

En cuanto al desinterés de las familias, el gestor S. observa: «Falta participación de las familias incluso con la plataforma. La mayoría no participa». La expectativa de que la tecnología facilitaría la comunicación y el involucramiento familiar no se concretó, sobre todo porque la mediación digital no considera las condiciones materiales, culturales y afectivas que sustentan las relaciones escolares. Durante el periodo pandémico existía la

expectativa de que el diálogo directo, establecido regularmente a través de WhatsApp por las familias, pudiera mantenerse y ampliarse, facilitando la comunicación y la participación de las familias en las decisiones sobre las prioridades de la escuela, fortaleciendo así la gestión democrática. Lamentablemente, eso no ocurrió. Según los participantes del estudio, cuando se retomaron las actividades presenciales, esa práctica de diálogo se fue debilitando cada vez más.

En el octavo eje, un punto crítico señalado por los entrevistados se refiere al uso de teléfonos móviles personales por parte del alumnado para la realización de las pruebas estandarizadas de la red estatal, como el Saresp y las evaluaciones bimestrales vinculadas a las plataformas digitales. Tal práctica, aunque operativamente necesaria dada la insuficiencia de equipamientos en las escuelas, revela una contradicción directa con la Ley nº 15.100 (2025), que prohíbe el uso de dispositivos móviles personales por parte del alumnado durante el horario lectivo. Como relató el director E., «el alumno usa el móvil para hacer la prueba, y entonces entra en internet, en el ChatGPT, y responde todo correctamente... pero eso no significa que haya aprendido». Esta situación crea una falsa impresión de rendimiento, ya que, a pesar de la existencia de metas y mecanismos de seguimiento vía BI, el acceso irrestricto a internet durante las pruebas desconfigura la fidelidad de los resultados evaluativos. La profesora N. observa que «algunos alumnos ni siquiera leen la pregunta entera, la introducen en el móvil, copian y pegan... y eso se convierte en nota».

Paradójicamente, incluso con la posibilidad de consulta digital durante los exámenes, los índices de rendimiento continúan en descenso, tal como evidencian los datos oficiales del Saresp de 2023. Esto lleva a docentes y gestores a creer que la realidad del aprendizaje es aún más preocupante de lo que indican las cifras, ya que los resultados dejan de reflejar los aprendizajes reales del alumnado y pasan a reproducir respuestas asistidas por herramientas de inteligencia artificial. Se trata de una paradoja que evidencia la fragilidad de la política evaluativa actual, marcada por tensiones entre control, tecnología y realidad escolar.

A partir de las experiencias de los sujetos escolares entrevistados en esta investigación, es posible afirmar que la plataformización de la educación, tal como se ha implementado en la red estatal de São Paulo, ha profundizado contradicciones históricas de la política educativa brasileña. Lejos de representar una innovación orientada por la justicia social, las plataformas han operado como dispositivos de control, exclusión y precarización del trabajo docente y de la gestión escolar.

Las promesas de eficiencia, modernización y democratización digital colisionan con la realidad vivida en las escuelas: infraestructura insuficiente, falta de respeto a la diversidad, ausencia de escucha y sobrecarga administrativa. En lugar de fortalecer el derecho a la educación, el modelo vigente profundiza desigualdades y compromete la función social de la escuela pública.

En este sentido, los datos aquí presentados reafirman la necesidad de reconfigurar las políticas de digitalización de la educación pública, asegurando que las tecnologías estén efectivamente al servicio de la equidad, de la autonomía pedagógica y de la participación democrática.

4. Discusión

La investigación buscó comprender cómo la plataformización de la educación básica en la red estatal de São Paulo reconfigura las prácticas pedagógicas y las dinámicas de gestión, así como cuáles son sus implicaciones para la justicia curricular y la justicia social.

Los resultados revelan contradicciones centrales: (1) la ausencia de escucha a los sujetos escolares en el diseño y adopción de las plataformas; (2) la sobrecarga burocrática de los equipos directivos; (3) la estandarización de los contenidos, que compromete la autonomía docente; y (4) el agravamiento de las desigualdades en el acceso, en el aprendizaje y en la participación democrática. Tales hallazgos confirman que la lógica gerencialista de las «tecnosoluciones» no converge, hasta el momento, con los principios de la justicia curricular (Ponce & Neri, 2015, 2017; Torres Santomé, 2013) ni con la perspectiva plural de la justicia social (Fraser, 2006; Gewirtz & Cribb, 2011).

El análisis de las entrevistas con docentes y gestores escolares de la red estatal de São Paulo revela que la plataformaización de la educación, aunque sostenida por discursos de innovación y modernización, ha operado como vector de profundización de desigualdades, de precarización de las condiciones laborales y de debilitamiento de la gestión democrática. Los datos empíricos, organizados en ocho ejes temáticos, permiten evidenciar la complejidad y las contradicciones que atraviesan el cotidiano de las escuelas públicas ante la intensificación del uso de plataformas digitales.

Desde el punto de vista de la equidad y de las relaciones escuela-comunidad, las plataformas digitales fracasan en promover inclusión y compromiso. Los directores entrevistados fueron unánimes en señalar la exclusión de los estudiantes destinatarios de la educación especial: «Si tengo una plataforma que solo ayuda a los alumnos sin diagnóstico, entonces está excluyendo» (director E.); «El mismo contenido que llega al alumno regular, llega al de educación especial» (director S.). A esto se suma la escasa participación de las familias y el aumento de la ansiedad entre los estudiantes más vulnerables, desmintiendo el discurso oficial de «acercamiento digital» y evidenciando el desfase entre las promesas de modernización y las necesidades concretas de cuidado, reconocimiento, representatividad, construcción de conocimientos significativos para la vida y ampliación de la convivencia democrática.

La presencia masiva de dispositivos de monitoreo y control, como el Business Intelligence (BI), ilustra el proceso de intensificación de la cultura de la vigilancia escolar (Ferreira, 2023), inserta en una lógica performativa orientada por metas cuantitativas. Esto fue discutido por Ball (2001) como una concepción única de políticas para la competitividad económica que implica un abandono creciente de los propósitos sociales de la educación. También se evidencia en los análisis de Viegas y Lamb (2025). El cumplimiento de tareas en las plataformas, la publicación de actividades digitales y la verificación de accesos se han convertido en indicadores centrales de evaluación de las escuelas y de los profesionales, desplazando el foco del proceso educativo hacia un sistema de métricas tecnocráticas. Este movimiento resuena con los argumentos de Zuboff (2020), al señalar la transición de la educación hacia un régimen de «capitalismo de vigilancia», en el cual los datos escolares pasan a ser activos estratégicos de gobernanza tecnocrática, alejados de los principios de justicia social.

La imposición de contenidos estandarizados y la bonificación por desempeño refuerzan la lógica de responsabilización individual, denunciada por Oliveira (2004). Esto se traduce en el debilitamiento de la autonomía pedagógica (Lima, 2014) y de la libertad de cátedra. Las declaraciones del profesorado muestran resistencia a esta racionalidad, aunque se ven obligados a operar bajo estructuras cada vez más prescriptivas, vaciando la autoría docente y deshumanizando la práctica educativa. Como afirma Apple (1989), se trata de políticas que producen materiales «a prueba de profesor», neutralizando la mediación crítica y la contextualización pedagógica.

Además, la fragilidad de la infraestructura escolar —marcada por la escasez de equipamientos, la inestabilidad de la conexión y la precariedad del mantenimiento— revela la distancia entre el discurso de la innovación tecnológica y la realidad material de las escuelas. Esta contradicción ha sido ampliamente documentada en estudios anteriores (Saura, Adrião & Arguelho, 2024; Wilke & Feijó, 2023), y se ve agravada por la dependencia tecnológica de las redes públicas frente a las empresas privadas de tecnología, como ha señalado Mallmann (2023).

La exclusión algorítmica del alumnado destinatario de la educación especial refuerza la crítica a la idea de neutralidad de las plataformas. La ausencia de recursos adaptados niega el derecho al aprendizaje con equidad y contradice directrices legales y enfoques como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), discutido por Zerbato y Mendes (2021). Esto evidencia que la plataformización, tal como ha sido implementada, no solo ignora las necesidades de los grupos más vulnerabilizados, sino que reitera prácticas excluyentes mediante la estandarización de contenidos y métodos que operan como barreras para el aprendizaje, en lugar de promover el acceso a la información o potenciar la construcción de conocimientos.

La descontextualización curricular —otro hallazgo recurrente— refuerza la crítica a la estandarización de la enseñanza. El distanciamiento entre los temas de las plataformas y los intereses y vivencias del alumnado compromete la relevancia del proceso educativo, tal como ya han señalado Santos y Diniz-Pereira (2016) y diversos autores del campo de la justicia curricular (Ponce & Neri, 2015). La producción de sentido en el currículo exige un vínculo con el territorio y una escucha activa de los sujetos (Neri, Ponce & Sanches, 2024), elementos ausentes en la política de digitalización vigente.

La ausencia de procesos formativos continuos y críticos agrava este escenario. Las formaciones relatadas por los entrevistados fueron puntuales, instrumentales y carentes de escucha. En este sentido, las políticas diseñadas de forma tecnocrática, con un enfoque top-down (Secchi, 2013), tienden al fracaso, especialmente en contextos complejos como el de la educación paulista. La gestión educativa orientada por la justicia social, como propone Gonzales Arroyo (2020), exige procesos formativos que valoren la experiencia de los sujetos, que los reconozcan como productores de conocimiento y que fortalezcan su capacidad de intervención crítica, con el objetivo de garantizar la dignidad humana de quienes han sido históricamente injusticiados.

La dimensión de la seguridad digital, prácticamente ausente en las formaciones y normativas escolares de la Seduc-SP, expone a docentes, estudiantes y gestores a la vulnerabilidad frente a los delitos digitales y a la escasa regulación sobre las responsabilidades de las big techs, que se alimentan de sus datos, sus comportamientos y sus preferencias para modelar formas cada vez más eficientes de obtener beneficios. La gobernanza algorítmica desregulada y la ausencia de políticas sólidas de protección de datos comprometen derechos fundamentales, tal como analiza Botelho (2020). Esta omisión política, ante la digitalización desregulada de la educación, evidencia el desalineamiento entre la política pública educativa, el cuidado preconizado por la justicia curricular y los principios constitucionales de equidad, protección y transparencia.

Este estudio también reveló una paradoja emblemática: incluso ante la prohibición legal del uso de teléfonos móviles personales en las escuelas (Ley nº 15.100, 2025), se incentiva a los estudiantes a utilizarlos para realizar pruebas digitales, dado el déficit de equipamientos. Esta solución emergente parece resolver un problema inmediato, pero genera otro aún más grave: la posibilidad de uso irrestringido de internet y de inteligencia

artificial durante las evaluaciones, lo que produce resultados maquillados y artificialmente inflados que el Super BI no consigue detectar. Aun así, los índices de la red estatal de educación paulista siguen en descenso, lo que indica que los datos de evaluación ya no reflejan aprendizajes reales: una crisis de fiabilidad y de sentido en el sistema de evaluación vigente.

Aunque los hallazgos ofrecen indicios sólidos sobre los efectos de la plataformización para reflexionar sobre ella en el estado de São Paulo, en Brasil y en países iberoamericanos, el estudio está limitado a una muestra regional (Baixada Santista) y a un recorte cualitativo basado en entrevistas. En este sentido, futuras investigaciones podrían dedicarse a ampliar la recolección de datos hacia otras regiones de la red estatal y a diferentes niveles educativos; articular métodos cuantitativos (por ejemplo, análisis de bases de datos sobre el uso de las plataformas), con el fin de medir correlaciones entre acceso, rendimiento e indicadores socioeconómicos; y comparar el caso paulista con redes de educación básica de otros países, profundizando aún más la perspectiva comparada.

Los resultados obtenidos en este estudio indican que las inversiones masivas en plataformas no se han traducido en mejoras del aprendizaje ni en la reducción de las desigualdades. Por lo tanto, al finalizar esta etapa de la investigación, ya es posible sugerir que: la asignación de recursos debe estar condicionada a evidencias de resultados pedagógicos y a la compatibilidad con objetivos de equidad; las plataformas actualmente en uso deben ser revisadas, de modo que promuevan la accesibilidad universal, la contextualización curricular y el apoyo a la autoría docente, en lugar de reforzar mecanismos de control; la elaboración, implementación y seguimiento de las políticas públicas educativas deben partir de debates con docentes, gestores, estudiantes y familias, garantizando que se «priorice lo prioritario», es decir, que se dediquen a superar desigualdades estructurales en lugar de exigir el cumplimiento de metas tecnocráticas; en caso de que las plataformas continúen mostrando un bajo retorno social en el futuro próximo, se recomienda reorientar el presupuesto hacia infraestructura escolar, formación crítica del profesorado e iniciativas de inclusión digital que dialoguen con las realidades locales. De este modo, se puede evitar que las políticas públicas educativas sigan fracasando (Power, 2024) y se comprometan realmente a enfrentar la centralidad del problema de las desigualdades educativas.

Frente a todos estos elementos, la discusión aquí presentada sostiene que la plataformización de la educación, tal como se configura en la red estatal de São Paulo, ha operado como una tecnología de gobierno, redefiniendo parámetros de gestión, enseñanza y evaluación a partir de lógicas empresariales, sin considerar los principios de la justicia social. Es necesario, por lo tanto, reorientar estas políticas a la luz de criterios que combinen equidad, participación democrática, autonomía docente y un compromiso ético con el derecho a una educación pública de calidad social. En síntesis, las contradicciones reveladas entre el discurso de la innovación y los efectos concretos de la plataformización refuerzan la necesidad de evaluaciones rigurosas y de una planificación participativa, para que la tecnología se convierta en un instrumento de fortalecimiento del derecho a la educación, y no en un capítulo más en la historia de reformas que poco modifican —y en ocasiones refuerzan— las desigualdades educativas.

5. Referencias

- Agência Gov. (2025, 23 de maio). Censo 2022: Brasil tem 14,4 milhões de pessoas com deficiência. <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202505/censo-2022-brasil-tem-14-4-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia>
- Apple, M. W. (1989). *Educação e poder*. Artes Médicas.
- Associação Brasileira de Startups. (2022). *Mapeamento Edtech 2022: Investigação sobre as tecnologias educacionais no Brasil*. Recuperado em 24 de outubro de 2024 de: <https://abstartups.com.br/wp-content/uploads/2022/11/MAPEAMENTO-EDTECH-1.pdf>
- Ball, S. J. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Curriculum sem Fronteiras*, 1(2), 99-116.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bentham, J. (2019). *O panóptico* (R. Venâncio Trad.). Autêntica.
- Botelho, M. (2020). A proteção de dados pessoais enquanto direito fundamental: Considerações sobre a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais. *Argumenta Journal Law*, (32), 191-207. doi: <https://doi.org/10.35356/argumenta.voi32.1840>
- Cavazzani, A. L. M., Santos, R. O., & Lopes, L. F. (2024). Precarização do trabalho docente: Plataformas de ensino no contexto da fábrica difusa. *Cadernos Metrópole*, 26(59), 209-228. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-9996.2024-5910>.
- Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: Evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2), 221-236. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416210>
- Dourado, L. F., & Oliveira, J. F. de. (2009). A qualidade da educação: Perspectivas e desafios. *Cadernos CEDES*, 29(78), 201-215. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?format=pdf&lang=pt>
- Ferreira, A.E. S. C. da S. (2023). Capitalismo de vigilância e plataformização da educação: Um estudo discursivo midiológico. *Mosaico*, 15(24), 23-37. doi: <https://doi.org/10.12660/rm.v15n24.2023.89419>
- Foucault, M. (2014). *Vigiar e punir: Nascimento da prisão* (42a ed., R. Ramalhete Trad.). Vozes.
- Fraser, N. (2006). Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista” (J. A. Simões Trad.). *Cadernos de Campo*, (14/15), 1-382. doi: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v15i14-15p231-239>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (25a ed.). Paz e Terra.
- Gewirtz, S., & Cribb, A. (2011). Concepções plurais de justiça social: Implicações para a sociologia das políticas. In S. J. Ball & J. Mainardes (Orgs.), *Políticas educacionais: Questões e dilemas*. (pp. 123-142). Cortez.

Gonzales Arroyo, M. (2020). Gestão da educação com justiça social: Que gestão dos injustiçados? *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 36(2), 768-788. doi: <https://doi.org/10.21573/vol36n22020.100820>

Grupo Escola Pública e Democracia [GEPUD], & Rede Escola Pública e Universidade [REPU]. (2025, 3 de julho). Plataformização e controle do trabalho escolar na rede estadual paulista [Nota técnica]. GEPUD/REPU. https://www.repu.com.br/_files/ugd/9cce30_68cc8aa516314a34835b8b71dea20347.pdf

Han, B-C. (2017). *Psicopolítica*. Vozes.

Leher, R. (2022). Mercantilização da educação, precarização do trabalho docente e o sentido histórico da pandemia COVID-19. *Revista de Políticas Públicas*, 26(n. Especial), 78-102. doi: <https://doi.org/10.18764/2178-2865.v26nEp78-102>

Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023 (2023, 11 de janeiro). Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm

Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025 (2025, 14 de janeiro). Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Presidência da República. <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=15100&ano=2025&ato=f2bQTTU1UNZpWT4ea>

Lima, L. C. (2014). A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestionária? *Educação & Sociedade*, 35(129), 1067-1083. doi: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014142170>

Maldonado, L. R. S., & Jacomini, M. A. (2025). Da secretaria escolar digital ao business intelligence total: plataformação na rede estadual paulista. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 41, e140507. <https://doi.org/10.21573/vol41n12025.140507>

Mallmann, E. M. (2023). La vulgarización de la innovación en las políticas públicas y la hegemonía propietaria en la plataformaización de la educación pública. *Revista Paradigma*, 44(Edição Temática n. 4), 542-568.

Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. (2021). *Estratégia Brasileira de Inteligência Artificial (EBIA)*. https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/transformacaodigital/arquivosinteligenciaartificial/ebia-documento_referencia_4-979_2021.pdf

Ministério da Educação. (2023). *Estratégia Nacional de Escolas Conectadas*. <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/institucionais/escolas-conectadas.pdf>

- Neri, J. F. de O., Ponce, B. J., & Sanches, A. L. (2024). Desafios e possibilidades na rede municipal de educação de Diadema na gestão 2021-2024 a partir da prática curricular da Justiça Curricular. *Revista e-Curriculum*, 22, 1-21. doi: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e69412>
- Notas dos alunos da rede estadual de SP pioram em 2023: média caiu 10 pontos em português e 2 em matemática do 6º ao 9º ano (2024, 25 de maio). *G1 São Paulo*. <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2024/05/25/notas-dos-alunos-da-rede-estadual-de-sp-pioram-em-2023-media-caiu-10-pontos-em-portugues-e-2-em-matematica-do-6o-ao-9o-an.html>
- Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: Precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1127-1144. doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>
- Palú, J., Arbigaus, J. de S., & Silveira, A. A. D. (2023). Plataformização da educação, da escola pública e suas formas de gestão: Entre promessas e realidades. *Revista de Ciências Humanas*, 24(2), 160-186. doi: <https://doi.org/10.31512/19819250.2023.24.02.160-186>
- Poell, T., Nieborg, D., & Van Dijck, J. (2020). Plataformização. *Revista Fronteiras - Estudos Midiáticos*, 22(1), 2-10. doi: <https://doi.org/10.4013/fem.2020.221.01>
- Ponce, B. J., & Neri, J. F. de O. (2015). O currículo escolar em busca da justiça social: A violência doméstica contra a criança e o adolescente. *Revista e-Curriculum*, 13(2), 331-349. <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/23663/16974>
- Ponce, B. J., & Neri, J. F. de O. (2017). A justiça curricular, a violência sexual intrafamiliar (VSI) e o direito à aprendizagem. *Revista e-Curriculum*, 15(4), 1208-1233. doi: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i4p1208-1233>
- Power, S. (2024). Por que as políticas educacionais falham? In S. Ball & J. Mainardes (Orgs.), *Pesquisa em políticas educacionais: Debates contemporâneos* (Cap. 11, pp. 351-370). Cortez.
- Santos, L. L. C. P., & Diniz-Pereira, J. E. (2016). Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. *Cadernos CEDES*, 36(100), 281-300. doi: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016171703>
- Saura, G., Adrião, T., & Arguelho, M. (2024). Reforma educativa digital: Agendas tecnoeducativas, redes políticas de governança e financeirização EdTech. *Educação & Sociedade*, 45, e286486, 1-22. doi: <https://doi.org/10.1590/ES.286486>
- Saura, G., Arguelho, M., Lima, P. V. de, & Pires, D. de O. (2024). Financeirização EdTech. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 40(1), e140210, 1-31. doi: <https://doi.org/10.21573/vol40n12024.140210>
- Secchi, L. (2013). *Políticas públicas: Conceitos, esquemas de análise, casos práticos* (2a ed.). Cengage Learning.

- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. (2025, 15 de janeiro). *Orçamento prevê R\$ 634 milhões à Fundação para o Desenvolvimento da Educação neste ano.* Governo do Estado de São Paulo. <https://www.educacao.sp.gov.br/orcamento-preve-r-634-milhoes-fundacao-de-desenvolvimento-da-educacao-neste-ano/>
- Silva, Fabiano Couto Corrêa da. (2023). Panóptico digital e estruturas psicopolíticas : uma análise a partir das reflexões de Byung-Chul Han. *Logeion: Filosofia Da Informação*, 9(2), 106-123. doi: <https://doi.org/10.21728/logeion.2023v9n2.p106-123>
- Silva, P., & Couto, E. S. (2024). Plataformização da aprendizagem e o protagonismo de humanos e não humanos nas práticas pedagógicas. *Educação em Revista*, 40, e39146, 1-19. doi: <https://doi.org/10.1590/0102-469839146>
- Strücker, B., & Mello, N. A. de. (2024). Justiça social. In M. P. D. Grieblér (Org.), *Dicionário de desenvolvimento regional e temas correlatos* (3a ed., rev. e ampl., pp. 835-838) [Livro eletrônico]. Conceito.
- Torres Santomé, J. (2013). *Curriculum escolar e justiça social: O cavalo de Troia da educação*. Penso.
- Viegas, M. F., & Lamb, M. E. (2025). Plataformas digitais, Estado e desigualdade no trabalho docente com dados. *Cadernos CEDES*, 45, e289632, 1-11. doi: <https://doi.org/10.1590/CC289632>
- Wilke, V. C. L., & Feijó, M. S. (2023). Aspectos da plataformização educacional na educação básica brasileira: a “Escola do Cansaço” na era do Big Data. *Logeion: Filosofia Da Informação*, 10(esp2), 418-437. doi: <https://doi.org/10.21728/logeion.2023v10nesp2.p418-437>
- Zerbato, A. P., & Mendes, E. G. (2021). O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. *Educação e Pesquisa*, 47, e233730, 1-19. doi: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730>
- Zuboff, S. (2020). A era do capitalismo de vigilância: A luta por um futuro na nova fronteira do poder (1a ed.). Intrínseca.