

PRECARIZAÇÃO DOCENTE E USO DAS PLATAFORMAS DIGITAIS NA REDE PÚBLICA PAULISTA

TEACHER PRECARIZATION AND THE USE OF DIGITAL PLATFORMS IN THE SÃO PAULO PUBLIC SCHOOL SYSTEM

PRECARIZACIÓN DOCENTE Y USO DE PLATAFORMAS DIGITALES EN LA RED PÚBLICA EN EL ESTADO DE SÃO PAULO

Giselle Larizzatti Agazzi¹

Elisete Gomes Natário²

Leni Angeli Vale de Lima Muniz³

RESUMO

O artigo analisa a reconfiguração da escola pública paulista a partir da imposição de uma racionalidade técnica que privilegia o controle e a performance em detrimento do potencial emancipador da educação. Sob a perspectiva de Foucault e Freire, revela-se como ênfase na inovação tecnológica e transforma o professor em mero operador de plataformas digitais, enquanto o aluno em sujeito submetido a rotinas padronizadas, gerando corpos dóceis e silenciando vozes críticas. As políticas educacionais recentes, baseadas em métricas quantitativas, currículos homogeneizados e gamificação acrítica, agravam desigualdades ao ignorar as diversidades socioculturais e suprimir o diálogo pedagógico genuíno. Ao impor o uso descontrolado de ferramentas digitais, retira-se a autonomia docente e compromete a criticidade discente. Nesse enfoque, a leitura é compreendida como prática social, ética e política, capaz de restituir ao professor o papel de mediador crítico e ao aluno a capacidade de construir sentidos coletivos. Assim, a tecnologia deixa de ser instrumento de vigilância para tornar-se aliada quando mediada com intencionalidade pedagógica, promovendo autonomia, reflexão e resistência. O texto reafirma, portanto, a educação como experiência humanizadora, comprometida com a justiça social, a formação integral e a leitura crítica do mundo, em oposição aos mecanismos de controle que ameaçam a liberdade pedagógica.

Palavras-chave: Letramento literário; Políticas educacionais; Tecnologias digitais.

ABSTRACT

The article examines the reconfiguration of the São Paulo public school system under the imposition of a technical rationality that prioritizes control and performativity at the expense of education's emancipatory potential. Drawing on the perspectives of Foucault and Freire, it reveals how the emphasis on technological innovation transforms teachers into mere operators of digital platforms and students into subjects subjected to standardized routines, producing docile bodies and silencing critical voices. Recent educational policies, grounded in quantitative metrics, homogenized curricula, and uncritical gamification, exacerbate inequalities by disregarding sociocultural diversities and suppressing genuine pedagogical dialogue. By mandating the uncontrolled use of digital tools, these policies strip teachers of their autonomy and undermine students' critical thinking. In this approach, reading is understood as a social, ethical, and political practice capable of restoring the teacher's role as a critical mediator and the student's ability to collectively construct meanings. Thus, technology ceases to be an instrument of surveillance and becomes an ally when mediated with pedagogical intentionality, fostering autonomy, reflection, and resistance. The text ultimately reaffirms education as a humanizing experience committed to social justice, integral formation, and the critical reading of the world, in opposition to control mechanisms that threaten pedagogical freedom.

Keywords: Literary Literacy; Educational Policies; Digital Technologies.

RESUMEN

¹ Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES – Santos – São Paulo – Brasil – <https://orcid.org/0000-0002-6954-9670> – gisellelarizzattiagazzi@gmail.com

² Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES – Santos – São Paulo – Brasil – <https://orcid.org/0000-0002-3183-0643> – profelisetenatario@gmail.com

³ Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES – Santos – São Paulo – Brasil – <https://orcid.org/0009-0000-7336-4487> – lenniangelli@gmail.com

Editor de seção: Gilvan Costa

■ <https://doi.org/10.17058/rea.34.21053>

Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v. 34, p. e21053. 2026.

ISSN: 1982-9949



El artículo analiza la reconfiguración de las escuelas públicas en el estado de São Paulo a partir de la imposición de una racionalidad técnica que privilegia el control y la performatividad en detrimento del potencial emancipador de la educación. Bajo la perspectiva de Foucault y Freire, se revela como un énfasis en la innovación tecnológica que transforma al profesor en un mero operador de plataformas digitales, mientras que convierte al alumno en un sujeto sometido a rutinas estandarizadas, generando cuerpos dóciles y silenciando voces críticas. Las políticas educativas recientes, basadas en métricas cuantitativas, currículos homogeneizados y gamificación acrítica, agravan las desigualdades al ignorar las diversidades socioculturales y suprimir el diálogo pedagógico genuino. Al imponer el uso descontrolado de herramientas digitales, se anula la autonomía docente y se compromete la criticidad de los estudiantes. En este enfoque, la lectura se concibe como una práctica social, ética y política, capaz de restituir al docente el rol de mediador crítico y al alumno la capacidad de construir significados colectivos. Así, la tecnología deja de ser un instrumento de vigilancia para convertirse en un aliado cuando es mediada con intencionalidad pedagógica, promoviendo la autonomía, la reflexión y la resistencia. El texto reafirma, por tanto, la educación como una experiencia humanizadora, comprometida con la justicia social, la formación integral y la lectura crítica del mundo, en oposición a los mecanismos de control que amenazan la libertad pedagógica.

Palabras clave: Literacidad literaria; Políticas educativas; Tecnologías digitales.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em *Vigiar e Punir*, Michel Foucault (2014) demonstra que a passagem do suplício à prisão não eliminou a violência punitiva, mas a deslocou do corpo para a alma. O autor mostra que o poder se torna mais eficaz à medida que se infiltra nas práticas cotidianas, produzindo corpos dóceis e sujeitos vigilantes de si mesmos. O autocontrole, assumido por cada pessoa em seu cotidiano, gera uma espécie de “dispositivo arquitetônico” social capaz de controlar e regular a vida pública e privada, impondo uma lógica que rege as relações sociais, determina comportamentos e molda subjetividades. Eis o “panoptismo” operando de maneira difusa e contínua nas mais diversas instituições e de maneira muito eficaz. Se aceitarmos que a escola, nessa configuração escaneada pelo filósofo nos anos de 1970, podia funcionar muito bem como um dos inúmeros tentáculos para a regulação do poder disciplinar, hoje, em um mundo pós-pandêmico, há ainda mais evidências de que as brechas para se gerar uma educação crítica estão cada vez mais estreitas.

Essa reflexão foucaultiana torna-se especialmente pertinente quando analisamos algumas das políticas educacionais contemporâneas, marcadas pela intensificação do controle, pela centralidade dos dados e pela crescente padronização curricular. Desde 2024, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) instituiu a obrigatoriedade de produção textual mensal, por meio da plataforma Redação Paulista, cujo cronograma rígido ampliou a sobrecarga docente e restringiu o espaço da criatividade e criatividade pedagógica, uma vez que o professor deve responder a uma demanda já pronta – muitas vezes distante da realidade da unidade escolar em que atua – e com inúmeras funções burocráticas a serem cumpridas – as quais desnutrem os seus fazeres e práxis no chão da escola. Paralelamente, a plataforma Leia SP e o sistema de Business Intelligence (BI) reforçaram a vigilância sobre alunos e professores, transformando a sala de aula em espaço de monitoramento sistemático.

A incorporação de tecnologias de monitoramento pela Seduc-SP atualiza essa lógica disciplinar. Acompanhando o raciocínio de Foucault, a plataforma Redação Paulista não apenas organiza o trabalho, mas institui um modelo de subjetivação que naturaliza a vigilância e a produtividade. O excesso de etapas — leitura, rascunho, digitação, correção e reescrita — concentradas em apenas dezesseis aulas mensais evidencia a sobrecarga e reforça a docilidade funcional esperada do professor.

A escola deixa de ser espaço de emancipação e passa a operar como engrenagem da racionalidade técnica e o professor deixa de ser mediador, sendo obrigado a ocupar, muitas vezes, o lugar de um técnico capaz de garantir que os estudantes acessem plataformas e apresentem os resultados esperados. Nesse cenário, corpos e consciências são treinados a obedecer rotinas estabelecidas externamente, configurando um ambiente que, longe de promover a autonomia, reforça a submissão e o silenciamento. É o que Foucault descreve como a fabricação de “corpos dóceis” (2014, p. 122). Inserido em uma escola cada vez mais gerida por métricas, o docente vivencia aquilo que Paulo Freire (1996) denomina contradição da prática educativa: a substituição do diálogo e da experiência por exigências burocráticas que esvaziam o caráter formador da educação.

O artigo se propõe a analisar criticamente a precarização docente e o uso intensivo de plataformas digitais na rede estadual paulista, a fim de compreender seu impacto no fazer pedagógico. A metodologia utilizada é a articulação do estudo de referências teóricas alinhadas ao ensino de língua e de literatura, a partir de uma abordagem crítica, reflexiva e libertadora, à pesquisa feita com um professor do sexto ano de uma escola da rede estadual de ensino fundamental de São Paulo, cujos resultados serão apresentados em uma discussão ainda não concluída, mas suficiente para evidenciar os pressupostos desse estudo, que partem da importância dos textos literários no chão da escola para que os professores possam criar estratégias de aprendizagens orgânicas e que emergem do contexto escolar, do repertório dos estudantes e até do seu próprio.

O percurso metodológico partiu das inquietações de uma professora da rede pública, que desenvolveu uma parceria com o professor titular de língua portuguesa dessa escola estadual, para, a partir dos estudos teóricos, conceber oficinas de literatura capazes de alavancar a produção textual dos estudantes de uma turma do sexto ano do ensino fundamental enredada na atual arquitetura tecnológica de controle forjada pelo governo do Estado de São Paulo. O projeto de pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) das instituições envolvidas, sob o parecer nº 80092424.7.0000.5509/CAAE. O participante da pesquisa, o

professor titular de língua portuguesa, foi devidamente informado sobre os objetivos e procedimentos do estudo e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A coleta de dados foi realizada em conformidade com as diretrizes éticas nacionais, após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa e a assinatura do Termo de Anuência Institucional (TAI) pela instituição coparticipante. Mantiveram-se o sigilo do professor participante e da unidade escolar, garantindo o sigilo de suas informações e a liberdade de desistir a qualquer momento, conforme as diretrizes da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

O objetivo desse estudo é o de evidenciar a necessidade de engendrar práticas capazes de minimizar o uso das plataformas na educação, limitando-as a contextos específicos, a fim de assegurar ações pedagógicas que envolvam, mobilizem e provoquem os estudantes à reflexão, criticidade, autonomia e criatividade. Os resultados evidenciam a necessidade de haver maior flexibilidade no uso das plataformas digitais por parte dos órgãos reguladores, a fim de que o professor permaneça mediando os diversos contextos e, além disso, criando a partir das especificidades da sala de aula e das relações entre os estudantes, sempre muito dinâmicas. A perspectiva assumida a partir do letramento literário sugere que a literatura deve ser valorizada nas aulas de língua portuguesa mesmo – ou principalmente – quando não se trata de discutir sua história, autores e outros dados extraliterários; a proposta é de que a experiência literária seja garantida, podendo até ser mobilizada a partir do material ofertado pelas secretarias de educação, mas com o foco na interação, individual e coletiva, com o texto literário. Essa interação, mediada pelo professor, cria respiros no ensino de língua portuguesa, contribuindo de modo decisivo para a produção textual, tal qual se verificou ao final das oficinas desenvolvidas em uma unidade escolar.

O LUGAR DOS PROFESSORES NA PLATAFORMIZAÇÃO

Refletir sobre a intencionalidade do ato educativo e pensar que prática pedagógica está inserida em um contexto histórico, político e cultural, não sendo, portanto, nunca neutra movimenta o questionamento sobre a plataformização da educação. Educar pode significar domesticar, adaptar e disciplinar sujeitos para um modelo de sociedade previamente definido; mas pode significar também criar condições para que esses sujeitos se reconheçam como protagonistas, capazes de interpretar criticamente o mundo e transformá-lo. Estão em disputa, nesse quadro de uma tecnologia a serviço do controle e de resultados, a educação comprometida com a formação de pessoas críticas, dialogantes e conscientes de seu papel social e a educação

comprometida com o mercado. O professor está no centro dessa disputa, a qual não afirma apenas questões acerca do seu posicionamento, mas também da sua sobrevivência psíquica, moral e física.

No contexto da educação paulista, a teórica busca por orientar a incorporação de tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras nas escolas da rede pública paulista, como afirmam o “Sala do futuro” ou a Resolução SEDUC nº 32, de 2025, que regulamenta os registros no Diário de Classe Digital (Governo do Estado de São Paulo, 2023), propondo-se a articular diretrizes para o uso de recursos digitais no processo de ensino e aprendizagem, passam a promover ambientes educacionais digitais que monitoram cada ação docente nas plataformas, como tempo de acesso, materiais e atividades usadas, cumprimento de rotinas administrativas, deslocando o foco do processo educativo para indicadores quantitativos e não qualitativos.

Nessa perspectiva, plataformas digitais tornam-se instrumentos de regulação, aproximando a escola da lógica empresarial e desumanizando a prática pedagógica. Esse movimento não é isolado, mas integra um processo mais amplo de gerencialismo educacional, caracterizado pela adoção de práticas de controle, responsabilização e competição entre escolas e profissionais. Tais políticas configuram “tecnologias de performatividade” que pressionam docentes a responderem a indicadores mensuráveis, frequentemente desconectados das necessidades concretas dos estudantes. As reformas educacionais implementadas no Estado de São Paulo, especialmente entre 2018 e 2024, expressam um alinhamento às diretrizes neoliberais que priorizam eficiência, mensuração e desempenho (Saluceste; Alves; Santos, 2024), o que vem acentuando o monitoramento de um tipo de educação que, não necessariamente, promovem contextos de aprendizagem, uma vez que se pautam na padronização curricular, o que reduz a autonomia docente e transforma o trabalho educativo em cumprimento de metas, em vez de construção coletiva de conhecimento.

Estudos críticos sobre políticas educacionais no Brasil têm demonstrado que essas reformas aprofundam desigualdades ao privilegiar instrumentos padronizados que não consideram as distintas realidades socioculturais, como se lê em Freitas (2018) e Shiroma; Garcia; Campos (2011). As reformas educacionais inspiradas em organismos internacionais promovem a padronização curricular, a responsabilização individual e a lógica de mercado, instaurando dinâmicas que diminuem cargas horárias de componentes curriculares como artes aumentando outros vistos com uma função específica, reconhecida no mercado de trabalho. Impõe-se, pois, a questão já tantas vezes formulada por Freire (1987): educar para quê?

Escolher a escola que promove autonomia, e não submissão, fomenta o diálogo, e não o silêncio, estimula a compreensão da realidade e não apenas a memorização mecânica significa, na radicalidade da práxis, escolher limitar a plataforma ao mínimo possível e ampliar os espaços de formação de leitor e, mais especificamente, de leitor literário. Se as políticas voltadas à plataforma reduzem a autonomia das escolas, intensificam mecanismos de controle do trabalho docente, diminuindo sua liberdade para criar e criticar, fica evidente que a sala de aula gerará ações excludentes, especialmente para estudantes das camadas populares. Assim, a incorporação de plataformas digitais e sistemas de *accountability*, longe de aperfeiçoar a qualidade da educação, frequentemente resulta em práticas pedagógicas mais rígidas, tecnicistas e pouco sensíveis à diversidade presente nas escolas públicas. Além desse cenário, é possível observar que as políticas educacionais de orientação gerencial têm produzido impactos profundos na organização do trabalho docente. Ao estabelecer metas uniformizadas e indicadores de desempenho como critérios centrais de avaliação, tais políticas reduzem a complexidade do ato educativo a métricas quantificáveis, desconsiderando dimensões éticas, culturais e afetivas que constituem o cotidiano escolar. Esse movimento acaba por limitar a autonomia dos professores, que se veem pressionados a cumprir protocolos pré-estabelecidos, muitas vezes incompatíveis com as necessidades reais de seus estudantes. Como consequência, o currículo torna-se mais prescritivo, diminuindo o espaço para práticas pedagógicas emancipatórias e contextualizadas.

A adoção de tecnologias educacionais alinhadas a modelos padronizadores tende a reforçar a lógica de controle e vigilância sobre o processo de ensino-aprendizagem. Embora frequentemente apresentadas como soluções inovadoras, essas plataformas digitais operam segundo algoritmos que classificam e hierarquizam os estudantes com base em indicadores estreitos, ignorando suas trajetórias, seus repertórios culturais e suas condições materiais de existência. Isso não apenas aprofunda desigualdades já presentes no sistema educacional, mas também compromete a construção de um ambiente formativo plural e democrático. Em vez de promover inclusão, tais dispositivos acabam consolidando uma visão reducionista de educação, que privilegia resultados imediatos e mensuráveis em detrimento da formação integral do sujeito.

A pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2013) denuncia essa tecnificação da educação. Sua crítica destaca que a centralidade atribuída a metas e índices de desempenho reduz o papel docente a uma função técnica, comprometendo a formação crítica dos estudantes. A intensificação de tarefas, a fragmentação curricular e o controle digital reforçam formas de precarização, contribuindo para o adoecimento físico e mental dos professores — realidade reconhecida por sindicatos como APEOESP (2023). A análise de políticas como o Novo Ensino

Médio, o Inova Educação e o Currículo Paulista revela o esvaziamento das disciplinas formativas e a legitimação de um discurso de modernização que, na prática, fragmenta saberes, desvaloriza o trabalho docente e limita a capacidade de reflexão crítica dos estudantes. Esses processos ampliam desigualdades e tornam inviável a realização de práticas pedagógicas contextualizadas. Ao refletir sobre os dados do Plano Estadual de Educação (PEE), percebe-se que as metas estabelecidas contrastam fortemente com a materialidade do cotidiano escolar e revelam tensões históricas entre o que se projeta e o que efetivamente se concretiza nas redes de ensino, as quais evidenciam não apenas lacunas no acesso, mas também dificuldades estruturais em garantir permanência, acompanhamento pedagógico e condições dignas de aprendizagem para todos os estudantes.

Ainda segundo o documento publicado pela APEOESP (2023), da mesma forma, o alcance insuficiente da educação integral demonstra que, embora haja diretrizes e intencionalidades claras em favor de uma formação mais ampla, as escolas ainda enfrentam limitações de infraestrutura, financiamento, pessoal e articulação curricular que impedem a plena realização dessa proposta. Soma-se a isso o persistente déficit de formação continuada docente, que compromete a atualização profissional e fragiliza a implementação de práticas pedagógicas alinhadas às demandas contemporâneas. Tais elementos, quando observados em conjunto, evidenciam a desconexão entre o planejamento e a execução das políticas públicas, revelando a necessidade de maior coerência entre metas, recursos, estratégias e realidades locais para que o PEE alcance, de fato, sua função transformadora. A predominância de um discurso tecnocrático reforça uma cultura da performatividade, em que a qualidade educacional é medida por indicadores e rankings, e não pela formação integral dos sujeitos. Esse modelo favorece a despolitização dos professores e currículos esvaziados de significado, fazendo com que a escola se torne espaço de cumprimento de metas, e não de diálogo, democracia e construção coletiva do conhecimento.

Nesse contexto, a modernização tecnológica — com a expansão do Centro de Mídias SP e das plataformas digitais — não garantiu equidade, especialmente durante a pandemia, quando o abismo digital impediu grande parte dos estudantes de acompanhar atividades remotas. A promessa de inovação revelou-se superficial, pois desconsiderou as desigualdades estruturais e agravou a precarização do trabalho docente. Nesse contexto, o desafio que se impõe à escola contemporânea não é o de rejeitar a tecnologia, mas o de resgatar sua dimensão humana. É necessário resgatar o papel do professor como mediador de experiências literárias que despertem o sentido, o afeto e a consciência. Ler em uma plataforma pode ser um ponto de partida, mas a

aprendizagem significativa e o letramento crítico só florescem quando o texto é vivido em diálogo, quando o aluno sente que a literatura fala com ele, por ele e sobre ele. Quando se pensa nos textos literários, sua própria natureza e especificidade, cujo esteio se faz no entrelaçar de diferentes interpretações, segundo um sem número de experiências de vida que lhes transforma e deforma, luta contra o sistema fechado imposto pela plataformização, que cerceia a criatividade seja dos professores, seja dos estudantes, definindo cronogramas e desempenhos.

A leitura literária, portanto, não se encerra no ato de cumprir uma meta digital; ela se cumpre quando o estudante é capaz de reconhecer-se na tessitura simbólica da linguagem e compreender que, como afirma Ezequiel Silva (s/d), a leitura individual é sempre transformada quando compartilhada, reorganizando os sentidos que outros sujeitos imprimem à obra, a partir de seus repertórios. O fio que une texto, leitor e mundo é o mesmo que entrelaça o conhecimento e a vida, devolvendo a importância da leitura literária como prática capaz de permear discussões e de afirmar-se como espaço de alteridade, diálogo e emancipação.

A formação continuada é um espaço de reinvenção, onde o professor cresce junto com seus estudantes. Ao valorizar a busca por novas estratégias e reflexão crítica, os docentes se tornam agentes de uma escola mais justa e inclusiva. Professores e alunos, juntos, podem reescrever as narrativas que os silenciam, construindo um futuro mais digno e consciente. Ensinar, nesse contexto, é um gesto que ilumina o mundo, uma aula de cada vez. Um elemento novo de reflexão surge ao considerar a gamificação nas plataformas digitais, frequentemente adotada para motivar leituras, mas que pode inverter o propósito ao priorizar pontos e rankings sobre a profundidade interpretativa.

Na rede paulista, assumir *badges*, os conhecidos distintivos digitais conquistados pelos estudantes de acordo com o tempo em que ficam conectados, significa ignorar a qualidade da interação. Usados para demonstrar que um estudante adquiriu uma ou outra habilidade, que completou ou não determinada atividade, que teve um rendimento satisfatório, os *badges* têm se tornado uma ferramenta poderosa de controle e, não, de avaliação do percurso dos estudantes, pois não foram incorporados de modo crítico, como sugere Rojo (2012). Segundo a autora, integrar a gamificação de forma crítica necessita que os desafios propostos para os estudantes dialoguem com suas vivências e que exijam ensaios reflexivos, debates virtuais mediados, diálogos sobre os *feedbacks* produzidos, possibilidade de revisão dos pontos de vista assumidos antes da validação do “certo” ou “errado”, alteração de rotas por parte do professor em função até mesmo dos acontecimentos que envolvem a comunidade. Além disso, a própria acessibilidade

digital em contextos de desigualdade acaba perpetuando exclusões e contrariando o potencial democratizador das plataformas.

A experiência recente do estado de São Paulo evidencia como a plataformização da educação, quando implementada sem atenção às desigualdades estruturais, acaba por reforçar barreiras de acesso ao invés de democratizar oportunidades. Na prática cotidiana das escolas paulistas, estudantes sem conectividade adequada em casa ficam restritos aos breves intervalos de acesso durante o período escolar, o que transforma a leitura — especialmente a literária — em uma tarefa apressada, instrumental e desvinculada de processos mais profundos de interpretação e autoria. Embora o discurso oficial enfatize inovação, eficiência e modernização, a dependência de plataformas digitais centralizadas ignora condições materiais desiguais e gera uma sobrecarga pedagógica que recai, sobretudo, sobre aqueles que já enfrentam múltiplas vulnerabilidades. Nesse contexto, o papel do professor torna-se ainda mais crucial: estratégias como materiais impressos híbridos, rodas de leitura presenciais e atividades colaborativas desconectadas funcionam como contrapontos essenciais para restituir equidade e garantir que a tecnologia não anule, mas amplie, as possibilidades de participação. Ao reivindicar uma perspectiva crítica e humanizadora, essas práticas reinscrevem a alteridade no centro do processo educativo, lembrando que a mediação humana não pode ser substituída por algoritmos ou plataformas. Assim, enfrentar as desigualdades digitais não é apenas requisito técnico, mas condição ética para que a leitura assuma seu potencial formativo como prática significativa, coletiva e verdadeiramente emancipadora. Os games farão sentido se forem usados como recurso, colocando o estudante no centro dos processos, usando a tecnologia como aliada ao diálogo e não como um fim em si mesma. Confrontar o uso da automatização tecnológica é necessário, promover a reumanização e revitalização dos lugares digitais para que seja possível evitar o esvaziamento afetivo é urgente e só pode ser operacionalizado se houver a escuta ativa da comunidade envolvida.

A EDUCAÇÃO COMO DISPUTA POLÍTICA E O LETRAMENTO LITERÁRIO

A educação, compreendida como campo de disputa política (Freire, 1996), afirma que a práxis libertadora exige reflexão crítica constante, que articule ação e pensamento na transformação da realidade. A reflexão docente assume dimensão ética e política, na medida em que professores não são meros executores de políticas, mas intelectuais capazes de questionar estruturas e construir alternativas. A intensificação de políticas educacionais orientadas por

mecanismos de padronização e *accountability* tem produzido efeitos estruturais sobre o cotidiano escolar, sobretudo em sistemas educacionais marcados por fortes desigualdades sociais. Ao transformar indicadores de desempenho em elementos centrais da gestão, tais políticas tendem a redefinir o sentido mesmo do ato educativo, deslocando o foco da formação integral para a mensurabilidade de resultados. Essa tendência, observada em diversos países, reduz a complexidade do processo pedagógico a procedimentos técnicos e operacionalizáveis, deixando em segundo plano dimensões culturalmente situadas do ensino e da aprendizagem. Como consequência, escolas inseridas em territórios vulnerabilizados tornam-se particularmente expostas aos efeitos excludentes dessas políticas, já que seus estudantes, muitas vezes distantes dos referenciais culturais legitimados pelas avaliações padronizadas, são sistematicamente penalizados por métricas que não consideram a diversidade de experiências, linguagens e trajetórias presentes em seus contextos.

Essa disputa não acontece apenas nos grandes debates públicos; ela aparece no cotidiano escolar. Está nas discussões sobre o que deve entrar no livro didático, nas diferenças de acesso entre grupos sociais, no modo como certas histórias são contadas e outras são silenciadas. A escola, por mais simples que pareça, é um ambiente onde essas escolhas se acumulam e ganham forma concreta na vida dos estudantes. É nesse ponto que o letramento crítico ganha força. Em lugar de se limitar à leitura técnica de textos, o letramento crítico incentiva olhar para as condições que produzem esses textos, para as relações de poder que atravessam discursos e para os interesses que eles carregam. Ensinar a ler criticamente não é apenas desenvolver uma habilidade linguística; é abrir espaço para que estudantes entendam como o mundo é construído socialmente e como eles podem participar desse processo (Freire, 1989).

Quando a ideia de educação como disputa política se desenvolve a partir do letramento crítico e literário, o ensino deixa de ser uma simples transmissão de conteúdos, estendendo-se para a busca de sujeitos que se aventurem a tecer suas próprias interpretações, relacionando hipóteses a manifestações da linguagem, construídas por outras pessoas. Nessa tessitura do construir literariamente com outros autores, os estudantes desenvolvem olhares que, se partilhados antes de uma produção textual, lançam um esteio plural e inclusivo, a partir do qual podem escrever. O professor, nesse ponto, pode provocar perguntas, incentivar posicionamento e a preparar jovens para perceber injustiças e agir sobre elas. Assim, a escola pode se tornar mais do que um lugar de aprendizado formal: pode ser um ponto de partida para formar cidadãos capazes de enxergar, questionar e transformar a realidade que os cerca.

A análise da prática de língua portuguesa na rede estadual paulista revela tensões entre o discurso de modernização e o efetivo desenvolvimento do letramento crítico e literário. Autores como Rojo (2012) e Kleiman (1995) defendem que a leitura literária deve ser compreendida como prática social, promotora de sensibilidade, criticidade e formação cultural. No entanto, a obrigatoriedade de uso de plataformas como Leia SP limita o papel do professor como mediador das experiências de leitura. Além disso, índices recentes (Instituto Pró-Livro, 2023) revelam queda acentuada dos hábitos de leitura entre adolescentes, reforçando a importância da escola como espaço privilegiado de formação do leitor literário. Em meio a políticas que fragmentam o currículo e intensificam demandas burocráticas, torna-se urgente retomar a literatura como ferramenta de emancipação e formação integral. A leitura não pode ser reduzida a tarefas instrumentais; ela deve promover reflexão, diálogo e construção de sentidos — condições essenciais para uma educação crítica.

Rojo (2012) amplia essa discussão ao afirmar que o letramento literário precisa dialogar com as múltiplas linguagens que permeiam o cotidiano dos estudantes — do gesto poético às narrativas visuais, orais e digitais. A leitura literária, quando incorporada de forma significativa ao ambiente escolar, assume um papel central na formação ampla do estudante. Ao estimular a imaginação, a sensibilidade e o pensamento crítico, ela ultrapassa o caráter instrumental do ensino da língua e possibilita que o aluno se reconheça como sujeito capaz de interpretar o mundo sob diversos prismas. A educação sempre circulou no meio de diferentes interesses, e é justamente por isso que ela nunca é totalmente neutra. Cada escolha feita dentro da escola — do currículo aos métodos de ensino — carrega uma ideia de mundo, mesmo quando isso não é dito abertamente. Quando pensamos na educação como um espaço de disputa política, estamos reconhecendo que ali se confrontam projetos de sociedade, maneiras de entender o que é conhecimento válido e expectativas sobre quais sujeitos desejamos formar.

Práticas pedagógicas que valorizam repertórios culturais plurais, leituras críticas do mundo e experiências de participação democrática revelam-se fundamentais evidenciam os limites de uma educação fundada exclusivamente na eficiência. A literatura, quando mobilizada como experiência estética e como espaço de mediação intercultural, torna-se um instrumento potente para que estudantes elaborem sentidos sobre suas próprias vivências e identidades, ampliando sua capacidade de participar criticamente da vida social (Agazzi, 2025). Em contrapartida, currículos excessivamente prescritivos — moldados para atender a avaliações externas — tendem a restringir essas possibilidades, conduzindo a práticas pedagógicas alinhadas mais ao cumprimento de metas do que à formação de sujeitos críticos. Dessa forma, a expansão

de sistemas digitais de monitoramento e ranqueamento escolar, embora frequentemente apresentada como avanço tecnológico, pode consolidar um regime de vigilância e controle que esvazia o caráter dialógico da educação e reforça dinâmicas de exclusão já presentes no tecido social.

Assim, ao analisar os desdobramentos contemporâneos das reformas educacionais baseadas em padronização, fica claro que sua racionalidade gerencial é insuficiente para responder à complexidade e à heterogeneidade dos contextos educativos. Uma abordagem comprometida com a equidade exige considerar a escola não como uma unidade produtiva, mas como um espaço de formação humana, no qual múltiplos saberes, experiências e formas de vida se encontram. Isso implica reconhecer que a melhoria da qualidade educacional não se sustenta apenas em métricas de desempenho, mas na capacidade das políticas públicas de fomentar ambientes pedagógicos que acolham a diversidade dos estudantes e promovam condições efetivas para sua participação crítica.

O uso da plataforma para produções textuais reduz a presença do professor como mediador, limitando sua ação a um instrutor para tão somente auxiliar os estudantes a manuseá-la. Em lugar de uma avaliação das produções que dialogue com o repertório de cada estudante, a partir de propostas suficientemente abertas, dialogadas, capazes de promover olhares múltiplos, como possibilita a literatura, as novas tecnologias do estado de São Paulo geram parâmetros fixos e sem a necessária flexibilização para valorizar a elaboração de textos escritos, segundo a singularidade de cada estudante. A avaliação deve ser instrumento de aprendizagem e não de controle, buscando sempre evidenciar para o estudante em que momento ele se encontra e quais caminhos se abrem a partir daí; esses não são estáticos, transformam-se e reconfiguram-se de acordo com não apenas com a trajetória do estudante, mas da comunidade a qual ele pertence. A lógica punitiva das plataformas digitais contraria essa perspectiva e reforça práticas excludentes, pois determina um modelo de correção que não pode ser alterado, embora o discurso oficial afirme que a ideia é a de garantir que o professor se concentre em aspectos mais complexos da correção textual.

Apesar das carências estruturais que marcam historicamente a escola pública e das condições de trabalho frequentemente fragilizadas, os educadores seguem sustentando a defesa de uma educação que reconhece a literatura como espaço de encontro com o outro, instrumento de denúncia das desigualdades e via de elaboração de projetos de vida mais compassivos. A persistência desses profissionais evidencia a defesa de um contrato social regido pela busca de

equidade e justiça social, com a força de um gesto ético, como Candido afirma em “O direito à literatura”:

[...] chegamos a um ponto máximo de racionalidade técnica e de domínio sobre a natureza. Isso permite imaginar a possibilidade de resolver grande número de problemas materiais do homem, quem sabe inclusive o da alimentação. No entanto, a irracionalidade do comportamento é também máxima, servida frequentemente pelos mesmos meios que deveriam realizar os desígnios da racionalidade (Candido, 2004, p. 169).

A contradição crescente entre a tecnologia e a igualdade social coloca em pauta, mais uma vez, o “ponto máximo” da racionalidade técnica em contraposição à “irracionalidade do comportamento”, aprofundando o abismo existente entre as pessoas que acessam todos os direitos e aquelas que sobrevivem só e tão somente a partir da luta diária pela alimentação. É no centro dessa arena que está a plataformização, aprofundando as desigualdades geradas pela domesticação de mentes e corpos. Libertá-los é tarefa da escola; ou seria? Se é, ainda e sempre, seguramente, o caminho não se dá pelo apagamento do professor por meio das novas tecnologias, ao contrário e tampouco pelos componentes curriculares que não se desenvolvem em atrito com as demandas mercadológicas.

Sustentar que a educação está em disputa política significa, em última instância, exigir que o professor escolha o lugar do qual propagará suas ações didáticas. Um professor de língua portuguesa do sexto ano do ensino fundamental pode, sim, usar os materiais fornecidos pelo governo de modo acrítico, mas pode também questioná-los e assumir outros contextos. À pergunta “educação, para quê?” soma-se outra: “língua materna e sua literatura, para quê?”. A literatura integra o conjunto de direitos fundamentais do ser humano e não pode ser restringida a uma minoria privilegiada, uma vez que assegura às pessoas a possibilidade de elas usufruírem da vida em sua plenitude. Para o crítico, a leitura do texto literário pode devolver – mas não necessariamente devolve – às pessoas a sua humanidade, sequestrada pelas armadilhas do mundo que as esvazia da sua própria humanidade.

Essa observação de Candido (2004) foi tecida nos fins dos anos de 1980, início de 1990, quando ainda não se imaginava o lugar que a tecnologia ocuparia na educação, principalmente, depois da pandemia. Com o fenômeno da plataformização, a literatura se torna ainda mais urgente, uma vez que possibilita ao ser humano organizar o mundo, segundo suas próprias vivências, atribuindo a ele e à própria vida, sentido e profundidade.

Percorrendo as reflexões de Teresa Colomer (2007), o ato de ler literatura é sempre uma prática cultural partilhada: é no diálogo entre leitores que o texto se expande e ganha densidade.

A leitura de textos literários exerce uma função que pode ser profundamente humanizadora, ou, no mínimo, que possibilita a construção da subjetividade, pois amplia sensibilidades e modos de compreender o mundo. Contudo, para que essa experiência atinja seu potencial formativo, é necessário que o leitor seja provocado a analisar criticamente o que lê, relacionando o texto às condições sociais que o atravessam. É nesse horizonte que o letramento literário assumido sob uma perspectiva crítica se mostra indispensável à formação de sujeitos autônomos e conscientes. Nessa abordagem, o ato de ler ultrapassa o domínio de conteúdos e técnicas: envolve interpretar, interrogar, dialogar e reelaborar significados que permitem revisitar tanto a obra quanto a própria realidade.

O professor que estiver imbuído da convicção de que a educação transforma pessoas e que essas podem transformar o mundo assumirá práticas que impeçam os estudantes de entrarem em zonas de controle explícitas. Esse professor, como é o esse que mobilizou a escrita desse artigo, buscará, no ensino da língua, a formação de leitores proficientes e, ainda mais, na formação de leitores literários. Em um ambiente escolar que frequentemente se limita a leituras digitais padronizadas e a roteiros rígidos — como ocorre em programas de prescrição leitora, caso do Leia SP — recuperar a vitalidade da literatura torna-se uma tarefa urgente. O ato de ler em conjunto, debater interpretações e relacionar a obra às vivências dos educandos permite reconstruir, coletivamente, uma manhã educativa alimentada por humanidade e esperança. É nesse movimento que o letramento literário se revela como fio estético e ético capaz de religar a escola à sua função formadora: cultivar leitores que também possam imaginar e transformar o mundo.

INTERFACES ENTRE LITERATURA E PRODUÇÃO DE TEXTO

As angústias dos professores de língua portuguesa, quando reconhecidas, geram encontros fundadores de outras lógicas que não as estabelecidas pelo neoliberalismo ou porque a formação inicial, em Letras, é marcada por amplas, profundas e vagarosas discussões sobre obras literárias, garantindo um tempo a ser fruído em amplitudes; ou pelo olhar crítico que professores de língua e de literatura constroem ao longo de sua atuação, reconhecendo que, para se tornar escritor e leitor proficiente, é preciso interagir de modo reflexivo com os textos, principalmente, se literários, o que demanda passos vagarosos e que dançam com o de outras pessoas, a fim de que seja possível cumprir os passos muito bem agrupados por Ezequiel Silva em “constatar”, “refletir” e “transformar”. Não é possível ao professor negar seus anos dedicados

à leitura dedicada e desafiadora e promover passagens superficiais e para cumprir metas pelos textos. Ler exige tempo, lugar, pesquisa, reflexão e até diálogo. Não é possível cumprir esse ritual dentro de lógicas que se submetem a qualquer outro tipo de lógica que não seja a da própria leitura. Theodoro Ezequiel, em palestra proferida no Centro de Referência Mário Covas, adverte que “Em termos metodológicos, ao submeter um texto à curiosidade dos leitores, devo criar situações que lhes permitam constatar determinados significados, refletir coletivamente sobre os significados atribuídos e transformar os significados” (Silva, s/d, p.04).

A professora pesquisadora e o professor titular do ensino da língua portuguesa em uma escola da rede pública do estado desafiaram, juntando esforços e até temores, essa arquitetura tecnológica e burocrática, a fim de regenerar o chão da escola da sua turma do sexto ano do ensino fundamental. Como? A estratégia foi buscar exatamente no ponto diametralmente oposto às plataformas, a literatura. Ambos afirmaram os saberes literários, conscientes desse necessário processo e incomodados pelas práticas que a plataformização aprofundou para a produção textual, apresentando enunciados que, de saída, não podem ser “constatados” pelos estudantes, uma vez que não emergem da realidade deles; impedem a reflexão coletiva, dada a velocidade necessária para cumprir os passos exigidos pelos atuais programas do estado; e, por fim, impedem até mesmo vislumbrar a transformação de sentidos, já que não se forma uma comunidade aprendiz em torno de uma discussão por parte do grupo.

A expectativa dos docentes era a de provocar forte estranhamento nos estudantes, a fim de que eles desautomatizassem gestos e modos de assumir um texto. Propuseram, com esse desejo, seis oficinas de leitura literária, às quais deveriam desaguar na produção textual requerida pela plataforma. Dado o contexto escolar sempre premido por avaliações externas e outras demandas, à professora coube, em permanente diálogo com o professor titular, pesquisar obras literárias que dialogassem com o que ele traçava do perfil da sua turma. Esse arranjo garantiu que o professor respondesse às exigências da rotina escolar plataformizada e que a pesquisadora respondesse a seus problemas e inquietações também vivenciados em sala de aula, mas com tempo para pensar, selecionar, comentar e contextualizar.

O professor titular inaugurou as oficinas explicando aos estudantes como elas seriam e se dariam, ressaltando que parte do material explorado seria do repertório apresentado pela plataforma do Leia SP para que servissem como repertório para a produção de texto mensal a ser escrito na Plataforma Redação Paulista. O professor deixou claro que precisaria garantir o calendário sugerido para a área de língua portuguesa, mas também evidenciou que a busca era criar condições para que os materiais selecionados dialogassem com a história dos estudantes para que, desse modo, fosse possível compartilhar reflexões sobre a própria vida deles.

A concepção das oficinas se delineou em torno dos temas que o professor titular via como urgente, pensar na identidade pessoal e coletiva. Por isso, em linhas gerais, as oficinas se desenvolveram em torno dos seguintes temas: “Quem sou eu? A alteridade começa no reconhecimento do outro”; “Narrar para Reexistir: Leituras sobre Resiliência e Identidade”; “Literatura como espelho e resistência”; “Leitura, resistência e coletividade”; “Direitos humanos”; “Alteridade e coragem”. Para cada uma delas, a professora pesquisadora pensou em textos literários principais – seguindo a exigência da plataforma – e trouxe outras modalidades discursivas, gêneros e atividades. Afirmando a leitura compartilhada como estratégia para vivenciar a literatura, os trechos das obras foram criteriosamente escolhidos, sempre de acordo com o que o professor titular comunicava da turma e da singularidade de cada estudante.

Seguindo as três categorias de “como ensinar a ler?”, propostas por Theodoro Ezequiel Silva (s/d) – constatar, cotejar (refletir) e transformar os sentidos, as oficinas se afirmavam dentro de objetivos específicos, sendo o geral sempre o mesmo: garantir a experiência literária reflexiva dos estudantes. Para tanto, garantir a leitura literária foi essencial ainda que houvesse a necessidade de lidar com a pressão de atender ao calendário sugerido pela Secretaria de educação aos professores de Língua Portuguesa, enviando a produção textual final. A aposta era a de que a literatura pudesse regenerar as produções textuais, formando um esteio rico, diverso e, acima de tudo, em profundo diálogo com as identidades dos estudantes. Não à toa, em todos os encontros, um tempo longo era dedicado à escuta dos estudantes, à partilha de impressões e significados atribuídos a cada obra e a reconstrução dos sentidos interpretados, ampliada e aprofundada pela coletividade.

Os resultados desse percurso foram, segundo o professor titular, não apenas aulas mais interessantes, estudantes engajados, motivados e reflexivos, mas uma produção textual melhor, seja do ponto de vista técnico (seguindo a rubrica de correção), seja do ponto de vista da relação estabelecida entre os textos, as subjetividades e a realidade brasileira. Por que a plataforma não serve aos professores, como nesse caso, em lugar do contrário, é uma pergunta que deve insistentemente ser feita aos que formulam as políticas públicas sem ouvir as vozes que ecoam no chão da escola.

CONCLUSÃO

A crítica foucaultiana sobre a lógica panóptica, como se procurou mostrar, entranha-se ainda mais nas práticas escolares, quando mediadas por plataformas digitais, seja porque impõem mais mecanismos de controle - registram acessos, tempos de leitura, notas e o que se nomeia

duvidosamente por “engajamento” dos estudantes -, seja porque os professores passam a ser mais funcionais e a usufruir de menos espaço-tempo para ações pedagógicas críticas e criativas, seja porque os estudantes se subordinam a currículos menos flexíveis, cobranças pouco inclusivas e aulas com pouca representatividade da realidade local. Os mecanismos de controle, internalizados, fazem com que professores, estudantes, gestores sejam avaliados e avaliadores de si próprios e dos outros; mas vão além, pois, com a plataformização acrítica, inviabilizam que os sujeitos encontrem as brechas de um sistema crescentemente opacizado por normas disciplinadoras e punitivas.

Ao assumir uma educação que reproduz modelos prontos, torna-se inviável gestar possibilidades para ações pedagógicas que gerem experiências dialógicas, orientadas pela justiça social, pelo respeito à diversidade e pelo compromisso com a emancipação das pessoas. Nesse cenário, torna-se imprescindível que os docentes da rede estadual assumam uma postura crítica diante das políticas que têm orientado o sistema educacional. Ignorar os riscos de que tais medidas aprofundem sempre e cada vez mais os mecanismos de controle e o silenciamento de professores, gestores e estudantes significa naturalizar processos de opressão.

A leitura de textos literários, assumida como experiência ética e estética, configura-se como espaço-tempo de resistência, invenção e emancipação, respeitando o repertório dos estudantes e engajando-os de fato em processos capazes de nutrir territórios a partir dos quais podem emergir outros textos, singulares, pois que nascidos de experiências construídas segundo cada perfil, cada contexto, cada interação comunicativa com o contexto. Quando mediada por professores atentos às experiências dos alunos, a palavra literária pode transformar-se em instrumento de luta por outros devires, um modo de reivindicar o direito de sentir, imaginar e pensar criticamente. Quando a educação abdica da liberdade e da construção coletiva do conhecimento, ela deixa de ser prática emancipadora. A plataformização tem extirpado até mesmo a voz dos professores desejosos de reivindicar um modelo que reconheça seu valor e de seus estudantes, que respeite os ritmos da escola pública e recoloca a prática educativa no campo da liberdade e da reflexão crítica.

O letramento literário crítico convida os docentes a se perceberem como mediadores de transformações sociais e regenera o chão da escola, criando condições para que se desenvolvam percursos satisfatórios, a fim de que os estudantes se percebam, também, como autores críticos e criativos, diferentemente do que se vê com as trilhas plataformizadas. Por meio de oficinas, rodas de leitura e projetos interdisciplinares, que corram paralelamente e até concorram com as

plataformas digitais, é possível abrir fissuras no emparedamento escolar, ao desconstruir certezas e ampliar horizontes.

A ênfase na eficiência e no desempenho, além de marginalizar estudantes que não se encaixam nos parâmetros avaliativos hegemônicos, reforçando mecanismos de exclusão, esvazia o sentido próprio da formação do leitor literário. A crítica para o risco de uma educação cada vez mais tecnicista, centrada em desempenho, e menos comprometida com justiça social e emancipação é ainda mais necessária, quando se pensa na potência da literatura para a formação de pessoas livres, autônomas e reflexivas. É certo que nem todos os leitores de literatura buscam e afirmam em sua práxis a necessidade de se tecer relações justas e equânimes dentro e fora das escolas. Porém, mesmo assim, o “possível” se afirma de uma ou de outra maneira, chegando a concretizar realidades outras; esses vislumbres de outros contextos, necessários para animar a transformação da realidade, esvai-se quase completamente dentro de escolas controladas por sistemas operacionais tecnológicos.

REFERÊNCIAS

AGAZZI, Giselle Larizzatti. Educação literária, interculturalidade e inclusão no chão da escola. **Revista Acadêmica de Formação de professores**. Santos, v. 8, n. 12 (2025). p. 1-12

Disponível em:

<https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/formacao/article/view/1919/1511> Acesso em: 06 dez. 2025.

ALVES, Bianca da Silva; SALUCESTE, Fernanda Biscaino; SANTOS, Gabriela Teixeira dos. **Políticas educacionais do Estado de São Paulo na contemporaneidade**: aprofundamento da precarização do ensino público. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Botucatu, 2024.

APEOESP. **Plataforma da Educação no Estado de São Paulo para enfrentar o governo Tarcísio de Freitas / Renato Feder**. Documento aprovado no XXVII Congresso da APEOESP, São Paulo, 05 set. 2023. Disponível em: <https://www.apeoesp.org.br/publicacoes/xxvii-congresso-da-apeoesp/plataforma-da-educacao-no-estado-de-sao-paulo-para-enfrentar-o-governo-tarcisio-de-freitas-renato-feder/> Acesso em: 06 dez. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/cns/pt-br/assuntos/legislacao/resolucoes/conselho-nacional-de-saude-resolucao-no-466-de-12-de-dezembro-de-2012.pdf> Acesso em: 04 out. 2025.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 42 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Sala do Futuro**. São Paulo, 2023.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Comunicado nº 1 – Plataforma Educacional Redação Paulista e Leia SP**. São Paulo, Diretoria de Ensino — Região Leste 4, Núcleo Pedagógico, fev. 2024. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2024/02/4-npe_1_comunicado_-_redao_paulista_e_leia_sp_leste_4.pdf Acesso em: 02 out. 2025.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Instituto PróLivro, 2023.

KLEIMAN, Angela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Resolução SEDUC nº 32, de 2025**. Regulamenta os registros no Diário de Classe Digital. São Paulo, 2025.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Leia SP – plataforma educacional de leitura**. Disponível em: <https://atendimento.educacao.sp.gov.br/knowledgebase/article/SED-07764/pt-br> Acesso em: 19 dez. 2025.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das "almas" pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do Movimento Todos pela Educação. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 273-299.

SILVA, Theodoro Ezequiel da. **A leitura no contexto escolar**. Palestra transcrita. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_p063-070_c.pdf. Acesso em: 12 dez. 2025.