

O *design* do Centro de Mídias da Educação de São Paulo<sup>1</sup>: a normatividade como palimpsesto<sup>2</sup>

**The design of the São Paulo Education Media Center:** normativity as palimpsesto

Helga Caroline Peres<sup>3</sup>

## Resumo

A plataforma do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) foi criado no ano de 2020, com o objetivo de suprir a formação escolar presencial que seria interditada frente ao imperativo do isolamento social, decorrente da pandemia da COVID-19. Pretende-se, neste artigo, discutir o *design* desta plataforma, a partir de três documentos legais que orientaram a sua criação. Partiremos da abordagem segundo a qual o *design* resguarda valores, normas culturais e interesses operantes na racionalidade hegemônica. Estes, encontram-se latentes já na normatividade que orientou a criação do projeto do CMSP. A partir de uma análise respaldada pela metodologia da Hermenêutica Objetiva, pautamo-nos na reconstrução empírica dos *Fundamentos Pedagógicos do Currículo Paulista* (2019), do *Plano Estratégico para a Educação* (2019) e do *Documento Orientador das Atividades Escolares não-presenciais* (2020) para depreender os valores, interesses e normas subjacentes ao projeto do CMSP. Conclui-se que o *design* do CMSP foi estruturado, predominantemente, com a finalidade de atender ao mercado educacional privado e de ganhar visibilidade frente aos organismos internacionais, sendo orientado por valores e interesses que compreendem a educação como um investimento.

**Palavras-chave:** *design*; Centro de Mídias da Educação de São Paulo; Hermenêutica Objetiva; documentos normativos.

## Abstract

The São Paulo Education Media Center (CMSP) was created in 2020, with the aim of providing in-person school formation that would be banned due to the imperative of social isolation, resulting from the COVID-19 pandemic. This article intends to discuss the design of this platform, based on three legal documents that guided its creation. We will start from the approach according to which design save values, cultural norms and interests operating in hegemonic rationality. These are already latent in the regulations that guided the creation of the CMSP project. Based on an analysis supported by the methodology of Objective Hermeneutics, we are guided by the empirical reconstruction of the *Pedagogical Foundations of the Paulista Curriculum* (2019), the *Strategic Plan for Education* (2019) and the *Guiding Document for School Activities non interpersonal* (2020) to understand the values, interests and norms underlying the CMSP project. It is concluded that the design of the CMSP was structured, predominantly, with the purpose of serving the private educational market and gaining visibility among international organizations, being guided by values and interests that understand education as a profitable investment.

---

<sup>1</sup> Pesquisa de pós-doutorado intitulada, em andamento.

<sup>2</sup> O termo palimpsesto, aqui, é utilizado em seu sentido figurado: um texto que ocultado por outros textos. Em seu sentido literal, *palimpsesto* designa um pergaminho ou papiro cujo texto foi eliminado para permitir a reutilização. Tal prática foi adotada na Idade Média, sobretudo entre os séculos VII e XII, devido ao elevado custo do pergaminho. A eliminação do texto era feita através de lavagem ou, mais tarde, de raspagem com pedra-pomes.

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, na linha de pesquisas educação, cultura e subjetividade, tendo como foco de suas pesquisas a interface entre formação estético-cinematográfica, Teoria Crítica da Sociedade e ensino escolar.

**Key-works:** *design; São Paulo Education Media Center; Objective Hermeneutics; normative documents.*

## 1. Introdução

O Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) – plataforma de canais digitais e materiais didáticos com dados patrocinados pelo Governo do Estado – foi criado no ano de 2020, com o objetivo de suprir a demanda formativa escolar que seria interditada frente ao imperativo do isolamento social, decorrente da pandemia da COVID-19. Segundo Mathias (2023), no entanto, percebe-se que a plataforma foi apresentada por seus gestores não apenas como uma alternativa inevitável para que o calendário escolar não fosse interrompido, mas também como uma estratégia inovadora, que, em tese, se tornaria um marco na modernização dos sistemas educacionais do século XXI. Não por acaso, a proposta recebeu o prêmio de “*Iniciativa Global de Inovação em Educação*”<sup>4</sup>, organizado pelo Banco Mundial e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)<sup>5</sup>.

O projeto desta plataforma nasce no interior do *Plano Estratégico para a Educação - 2019-2022*, elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Um dos objetivos destacados neste documento é a promoção de um salto qualitativo no ensino, em busca de resultados que permitam que a Rede figure entre as mais avançadas do mundo até 2030. Respeitando o Parecer CNE/CP nº 5 de 2020, que discute a reorganização dos calendários escolares durante a pandemia e sugere a distribuição de vídeos educativos de curta duração alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos Currículos Estaduais, por meio de plataformas digitais, aulas gravadas para a televisão e de redes sociais (p. 11), a criação da plataforma do CMSP ocorre em meio ao período pandêmico, coadunando o objetivo central do Plano Estratégico ao imperativo do ERE.

São diversos os estudos que tomam como objeto as implicações formativas e didáticas do uso desta plataforma durante o período de isolamento social, bem como suas implicações para os processos de ensino e aprendizagem e para o trabalho docente. Ainda que tais estudos contribuam para a compreensão de sua configuração, permanecem em aberto as seguintes questões: quais valores, interesses e concepções formativas

---

<sup>4</sup> Global Education Innovation Initiative.

<sup>5</sup> O projeto do CMSP foi avaliado segundo o edital “*Education continuity during the Coronavirus crisis*”, publicado pela OCDE e pelo Banco Mundial ao final de 2020, que recebeu projetos elaborados por diversos sistemas educacionais no mundo.

encontram-se corporificados no projeto do CMSP? Que decisões sociopolíticas orientaram sua idealização? E de que maneira estas decisões tornam-se parte constituinte do *design* da plataforma? Diante destas questões, buscaremos neste artigo discutir o *design* desta plataforma, a partir da análise crítico-interpretativa de três dos documentos legais que orientaram a sua criação: os *Fundamentos Pedagógicos do Currículo Paulista* (2019); o *Plano Estratégico para a Educação – 2019 a 2022* (2019); e o *Documento Orientador das Atividades Escolares não-presenciais* (2020). Para tanto, é necessário, inicialmente, apresentar algumas considerações sobre o conceito de *design*, situando-o conforme nossas indagações.

## 2. Breves considerações sobre o *design*

Nas últimas décadas, o termo *design* despontou de forma notável nas discussões circunscritas ao campo da educação. Em decorrência da incorporação das tecnologias da informação e comunicação aos processos educativos, emergiu a necessidade de ações sistemáticas de planejamento e implementação de novas estratégias didáticas e metodologias de ensino adequadas ao novo meio. É neste contexto que, segundo Mill (2010), a elaboração de materiais educativos digitais passa a tomar como referência a busca por modelos e formatos de *design* educacionais compatíveis e adequados às formas de ensino e aprendizagem típicas do meio virtual.

Desta nova demanda derivam acepções como a de *design instrucional* – campo que preza pela confecção de produtos educacionais e soluções tecnológicas associadas ao planejamento de currículos, à sugestão de programas de capacitação e ao desenvolvimento de materiais didáticos em diferentes formatos de mídias. Dentro deste campo, ganharam visibilidade as acepções de *learning design*<sup>6</sup> e de *design thinking*<sup>7</sup>, que, dentro de suas especificidades, visam um suposto melhoramento dos processos de ensino e aprendizagem por meio das tecnologias. Tais acepções, todavia, parecem restringir-se ao campo da criação de estratégias com base em um critério de eficiência: para tanto, o *design* é compreendido como um recurso formal para imprimir nos materiais didáticos digitais interfaces palatáveis, intuitivas e úteis.

<sup>6</sup> Como apontam Bassani, Reis e Dalanhol (2016), o *learning design* consiste em uma área de estudos que tem por objetivo tornar mais acessível o processo de concepção de práticas educativas com o uso de tecnologias, de modo a documentar, modelar e compartilhar tais práticas, que devem ser seguidas para um resultado que torne a aprendizagem mais eficiente (p. 1215).

<sup>7</sup> O *design thinking*, segundo Oliveira (2014), é uma concepção derivada do modelo empresarial. Tal concepção visa promover o equilíbrio entre o pensamento analítico e intuitivo, o que permite às organizações gerar inovações para aumentar a eficiência e a competitividade, por meio do trabalho com habilidades de empatia, colaboração e experimentação.

Faz-se necessário ir além desta abordagem restritiva, uma vez que o campo da filosofia nos fornece pistas que indicam que o *design* é detentor de múltiplas camadas de significado a serem escavadas. Flusser (2017, p. 209), que apresenta suas considerações em relação ao *design* das tecnoimagens, infere que este é frequentemente visto como a imposição de uma forma sobre uma massa informe. Em outras palavras, o *design* dá forma aos objetos, dotando-os de símbolos e códigos, valores e significação. Esta forma guarda, no caso das imagens tecnológicas, complexos processos que retroagem sobre os indivíduos e sobre a formação de sua subjetividade – processos que são demasiadamente complicados para que possam ser penetrados. Em sua discussão, Flusser (2017) debruça-se sobre os sentidos da palavra *design*, na língua inglesa, que funciona como substantivo e como verbo:

Como substantivo significa, entre outras coisas, ‘propósito’, ‘plano’, ‘intenção’, ‘meta’, ‘esquema maligno’, ‘conspiração’, ‘forma’, ‘estrutura básica’, e todos esses e outros significados estão relacionados a ‘astúcia’ e a ‘fraude’. Na situação de verbo – *to design* – significa, entre outras coisas, ‘tramar algo’, ‘simular’, ‘projetar’, ‘esquematizar’, ‘configurar’, ‘proceder de modo estratégico’ (p. 179).

O filósofo aponta, ainda, que esta palavra de origem latina contém em si o termo “*signum*” – signo, desenho. A abordagem semântica torna-se ponto de partida para o questionamento dos usos e dos significados atribuídos à ela contemporaneamente, que subvertem seu sentido embrionário associado à um contexto de astúcias e simulações. Tal sentido adquire uma conotação sugestiva quando se leva em consideração a máquina como dispositivo de dissimulação. O uso contemporâneo da palavra *design*, segundo o autor, deve ser compreendido a partir do vínculo não apenas com o conceito de *máquina*. *Técnica* e *arte* também encontram-se imbricadas ao termo: a *técnica*, por meio da qual a forma toma corpo, por meio da qual o objeto artístico idealizado torna-se material e o artista provoca o aparecimento da forma. Nesta perspectiva, não haveria uma cisão entre tais conceitos – pelo contrário: a palavra *design* “[...] exprime a conexão interna entre arte, técnica e máquina” (Flusser, 2016, p. 182).

A tese flusseriana pauta-se no entendimento de que a premissa do *design*, na cultura contemporânea, é a promoção de um tipo de engodo, que se impõe aos sujeitos nas relações que estabelecem com os objetos. O engodo se estende, ainda, em direção ao domínio da natureza: “[...] substituir o natural pelo artificial e construir máquinas de onde surja um deus que somos nós mesmos” (Flusser, 2016, p. 183). Tudo depende do *design*,

na medida em que dominá-lo – ou seja, criar *designs* cada vez mais perfeitos para liberar-nos de cada vez mais de nossa condição, para que possamos viver de modo cada vez mais artificial – equipara-se à sobrevivência no atual panorama. Com isso, tem-se um movimento de criação de *designs* cada vez mais úteis à finalidade de tornar o homem funcionário da máquina (Flusser, 1989).

A crítica de Flusser centra-se na constatação de que todo *design* é projetado por pessoas que nos precederam. Seu conteúdo, portanto – que não se restringe ao que é visível na superfície do objeto, embora também se expresse nela –, é carregado de historicidade e implica um tipo de comunicação: “Objetos de uso são, portanto, mediações (media) entre mim e outros homens, e não meros objetos. São não apenas objetivos como também intersubjetivos, não apenas problemáticos, mas dialógicos” (Flusser, 2016, p. 196).

Depreende-se daí a constatação de que a dimensão dos valores permeia a constituição do *design* dos objetos. Se, segundo a tese flusseriana, o projeto do *design* é permeado pela intencionalidade e pela funcionalidade atribuída à ele por outros homens, podemos deduzir que há, neste projeto, uma dimensão valorativa, que exprime determinada concepção de mundo. Os valores atribuídos encontram-se justapostos ao objeto, tornando-se parte de seu conteúdo e rompendo com a suposta neutralidade do meio. Aqueles que criam o *design*, neste sentido, possuem uma responsabilidade moral e política.

Em uma leitura correlata, Andrew Feenberg (2010) também se atenta ao *design* dos aparatos técnicos. Estaria nele implicado, segundo o filósofo, um sistema de dominação administrado de forma autoritária, por meio do qual os aparatos técnicos tornam-se um meio de coesão social e de manutenção das modernas formas de hegemonia. Por essa razão, seria errôneo admitir que as tecnologias, em geral, e as tecnologias utilizadas no campo da educação, de modo específico, possuem uma lógica autônoma, resguardada por uma espécie de independência do mundo social, como um meio que independe dos fins a ele atribuídos. A forma como estas são utilizadas como mediação de uma gama de atividades torna-se política, e a produção de seu *design* obedece à diferentes finalidades sociais, envolvendo diferentes normas de uso.

Na leitura de Feenberg (2010), portanto, a interpretação da tecnologia envolve uma mudança de perspectiva, por meio da qual os aparatos tecnológicos devam ser lidos não unicamente como meio, mas sim como um artefato cultural sujeito a uma

# INTERFACES DA EDUCAÇÃO

interpretação hermenêutica. Isto porque tais artefatos são orientados por valores e normas sociais que os preenchem. A partir destes valores e normas, são legitimadas formas hegemônicas de controle e dominação social. O controle exercido por aqueles nomeados de *designers* das tecnologias – que as desenham, projetam e forjam suas possibilidades de uso – é transferido para os aparatos tecnológicos, constituindo parte de seu conteúdo. Logo, o *design* guarda as marcas das relações de classe, os valores políticos e culturais de seu tempo, em suma, a racionalidade. Nas palavras do autor: “[...] a racionalidade tecnológica não é meramente uma crença, uma ideologia, mas é efetivamente incorporada na estrutura das máquinas” (Feenberg, 2010, p. 14).

Flusser (2017) e Feenberg (2010) encontram-se em suas leituras do *design* na medida em que o compreendem enquanto *dissimulação*: o primeiro, por compreendê-lo enquanto superfície codificada de forma intersubjetiva, que exige um tipo de decodificação própria; o segundo, por desvelar os mecanismos por meio dos quais a racionalidade se corporifica em sua forma. No limite de suas considerações particulares, ambos os filósofos indicam que, ao mesmo tempo em que todo *design* intente projetar uma solução, seu desdobramento é tornar-se um *obstáculo* que obstrui uma relação consciente entre usuário e aparato. A relação involuntária com os aparatos técnicos, pautada em um critério de eficiência, perpetua uma relação de heteronomia entre sujeito e objeto, modulada pela crença indubitável de que, se o *design* é funcional, ele é merecedor de credibilidade.

No que diz respeito às tecnologias utilizadas no campo da educação, o critério de “eficiência” tem sido tomada como sinônimo de funcionalidade. A própria proposta daquilo que ficou amplamente conhecido como *design instrucional*, *learning design* ou *design thinking* pauta-se neste critério para a elaboração de *designs* educacionais que prometem tornar os processos de ensino e aprendizagem mais eficazes, produtivos, palatáveis e adequados a um contexto de soberania das *quick learn* mediadas pela tecnologia e orientadas à produção de materiais didáticos digitais padronizados. O CMSp, plataforma utilizada no Estado de São Paulo, é um destes materiais:

The screenshot shows the homepage of the Centro de Mídias SP (Centro de Mídias do Estado de São Paulo). At the top, there is a navigation bar with links for 'Cursos', 'Turmas', 'Galerias', 'Google Classroom', and 'Olá, ALUNO'. Below the navigation bar, there is a header '1º B EM' with a close button 'X'. The main content area displays a grid of 16 icons representing different educational tools and resources. The icons are arranged in two rows of eight. The first row includes: 'Prova Paulista' (with logo), 'Redação Paulista' (with logo), 'Provas Atividades' (with icon of a clipboard), 'Sala de Aula Virtual' (with icon of a video camera), 'Mural' (with icon of a megaphone), 'SALA DO FUTURO CONHEÇA!' (with logo), 'sSpeak' (with logo), and 'Materiais Digitais' (with logo). The second row includes: 'Leia SP' (with logo), 'REDASP' (with logo), 'Khan Academy' (with logo), 'Me Salva!' (with logo), 'Alura' (with logo), 'Tarefa SP' (with logo), and 'Prova de Recuperação' (with logo). The bottom right corner of the page has the number '36'.

**Figura 1:** interface do CMSP

A interpretação do *design* da plataforma do CMSP, todavia, não se restringe unicamente à análise da superfície de sua interface. Os valores, interesses e normas culturais que denotam a concepção formativa adotada pelo CMSP, de modo específico, e que revelam as finalidades atribuídas à educação no Estado de São Paulo durante a pandemia, encontram-se latentes já no projeto que orienta a criação da plataforma. Isto significa que, para uma compreensão consistente do *design*, é necessário recuperar e analisar as concepções que fundamentam sua elaboração – ou, nos termos de Feenberg (2010), seu *projeto* – uma vez que estas se concretizam no material produzido pela plataforma.

Atentamo-nos ao fato de que o *design* constitui um projeto demarcado por múltiplas mediações. Quem são os agentes envolvidos na concepção deste projeto? De que forma determinam suas finalidades? Que decisões sociopolíticas orientaram sua idealização? E de que modo tais decisões convertem-se em valores e interesses que se concretizam no material que será acessado por estudantes e professores? A compreensão do *design* implica ter “olhos atentos à política que o informa” (Feenberg, 2010, p. 24). Por essa razão, optamos por recorrer, neste artigo, aos documentos normativos que subsidiam o projeto do CMSP: os *Fundamentos Pedagógicos do Currículo Paulista*<sup>8</sup> (2019); o *Plano Estratégico para a Educação – 2019 a 2022*<sup>9</sup> (2019); e o *Documento Orientador das Atividades Escolares não-presenciais*<sup>10</sup> (2020). Neste ínterim, seguiremos com a exposição dos principais argumentos crítico-analíticos extraídos da

---

<sup>8</sup> Os valores que orientam a produção das vídeoaulas sustentam-se sobre os fundamentos pedagógicos do novo *Currículo Paulista* (SEDUC, 2019), e esta afirmação justifica-se uma vez que os conteúdos do material é escolhido com base no desenvolvimento das habilidades previstas nesta proposta curricular.

<sup>9</sup> Embora a contingência pandêmica tenha antecipado sua efetivação enquanto modelo de ensino remoto na Rede Estadual de São Paulo, a proposta de um sistema deste gênero já vinha sendo discutida no *Plano Estratégico para a Educação (2019-2022)* (SEDUC, 2019).

<sup>10</sup> O *Documento Orientador das Atividades Escolares Não-presenciais* (SEDUC, 2020) apresenta a concepção de educação adotada durante a adaptação ao modelo de ensino remoto emergencial no período da pandemia e a forma com que o CMSP ganharia centralidade na dimensão formativa. Neste documento são apresentadas, em termos de “estratégias” viáveis, as finalidades atribuídas ao material produzido pela plataforma – que, por sua vez, justificam o *design* escolhido.

reconstrução empírica, respaldada pela metodologia da Hermenêutica Objetiva<sup>11</sup>, destes documentos normativos.

### 3. A normatividade como palimpsesto

Tomemos, como ponto de partida, o *Plano Estratégico para a Educação (2019-2022)*. O título deste documento normativo é acompanhado de um subtítulo – *Educação para o século XXI*. Ao que parece, serão aqui projetadas estratégias que permitirão atingir uma finalidade específica, que, neste caso, poderia estar associada ao *futuro*. No entanto, encontramo-nos já no século XXI. Este subtítulo parece indicar a necessidade de uma atualização da forma com que a educação acontece no presente: ela não estaria afinada ao novo, ao moderno, à renovação. A marcação temporal indica a necessidade de mudança, uma vez que a escola do presente precisa transformar-se em favor do futuro. Logo, o título do documento nos revela a necessidade de intervenção para que essa transformação atualizadora aconteça.

Esta leitura é endossada pelo Discurso do Governador, que abre o documento. Neste, o então governador do Estado de São Paulo, João Dória, afirma que “A educação pública no Estado de São Paulo está diante dos desafios de um mundo em rápida transformação” (2019, p. 2). Por essa razão, é fundamental que a educação se responsabilize por promover uma base de sólida de conhecimentos e de respeito ao próximo, uma vez que é incumbência da presente geração promover a transformação mencionada. Por essa razão, é dever do Estado “preparar os jovens de São Paulo para o Brasil de amanhã” (p. 2).

A rápida transformação do mundo justifica a transformação da educação. E é a partir desta, por sua vez, que será promovida uma transformação em larga escala. A princípio, a mensagem do governador parece adotar certo viés progressista: não basta, para as gerações vindouras, ter conhecimento científico. Para que elas transformem o mundo, é preciso também um tipo de formação ética, uma vez que, para respeitar o próximo, é necessária uma base moral de alteridade. Percebe-se que a transformação mencionada não diz respeito unicamente à escola, mas de uma mudança social. Para que

<sup>11</sup> Esta metodologia, derivada da Tradição da Teoria Crítica da Sociedade, pretende esclarecer os sentidos encerrados em determinadas situações sociais e objetos culturais, operando um tipo de análise que pretende reconstruir os significados nele presentes para buscar a estrutura do todo nas partes (Oevermann, 2003 apud Vilela e Noack-Napolis, 2010; Vilela, 2011, 2012). O exercício crítico-interpretativo torna-se central na análise reconstrutiva da realidade, demonstrando, através da reconstrução dos elementos significativos presentes em uma determinada ocorrência social, “[...] que é possível identificar a lógica da interação, reconstruindo seu processo de configuração que revela o significado oculto das situações” (Vilela; Noack-Napoles, 2010, p. 306).

esta aconteça, é necessário que os sujeitos se vinculem à sociedade, o que denota à transformação um caráter político – e, até certo ponto, dialético, uma vez que ela é a causa e, ao mesmo tempo, a finalidade.

Na sequência do documento, a mensagem anuncia que “São Paulo precisa ser a principal referência de educação pública no nosso País, o Estado líder no Ideb. E deve estar entre os sistemas que mais avançam na aprendizagem em todo o mundo” (Seduc, 2019, p. 2). Ao que parece, a transformação mencionada anteriormente está subsumida à um objetivo delimitado, qual seja, o de colocar o Estado de São Paulo na posição de líder do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, um indicador federal para aferir a qualidade do ensino nas escolas públicas. Em outros termos, a transformação e o progresso devem ser traduzidos em índices. E de que forma a liderança no IDEB contribuiria para a construção de uma base sólida de conhecimentos e de respeito ao próximo, como havia sido colocado de início?

A aprendizagem mensurada em favor dos índices, e não da formação, é parte da retórica dos relatórios do Banco Mundial e da OCDE. A liderança do ranking mundial reflete a necessidade de competir pelo que há de mais desenvolvido no mundo em termos educacionais. A cultura e a formação tornam-se fatores de desenvolvimento porque otimizam a produção, constituindo um sistema de produção de capital humano à serviço da empresa. Neste sentido, a proposição transformadora, afirmada no início do texto, é compreendida como fomento do progresso – no caso, o progresso econômico.

A mensagem do governador, por conseguinte, capta o espírito de um tempo que alinha os discursos educacionais à lógica neoliberal. A finalidade atribuída pelo documento, diante deste alinhamento, é o progresso – especificamente, o progresso econômico –, visando uma vantagem competitiva nos marcos de uma sociedade democrática. O Plano Estratégico, por sua vez, irá orientar estratégias para adequar a escola à presumida transformação. Estas vinculam-se à uma suposta “missão”, enunciada no documento da seguinte forma: “[...] a missão da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo é: garantir a todos os estudantes aprendizagem de excelência e a conclusão de todas as etapas da Educação Básica na idade certa” (Seduc, 2019, p. 3).

Há diferença entre garantir a “aprendizagem de excelência” e garantir a qualidade do ensino e os subsídios materiais para que a aprendizagem ocorra. Compreende-se que a aprendizagem é particular, subjetiva, e a tentativa de garantir-la torna-se um problema perante ao que a educação pode efetivamente realizar: trata-se de

uma proposição que dissimula o caráter heterogêneo da aprendizagem e as diferenças entre os indivíduos, normalizando o estudante, padronizando sua subjetividade e desconsiderando o caráter relacional e contextualizado da aprendizagem. A realização desta pretensão poderia ser associada, por exemplo, à concepção pedagógica que qualifica o estudante como “tábula rasa”, depositando nele, unicamente, não apenas os conteúdos da formação, mas também a responsabilidade pelo próprio desempenho.

Neste sentido, é plausível a hipótese de que o documento prevê que a avaliação da aprendizagem aconteça pelo medição do desempenho, que é o que viria qualificar, em última análise, a excelência. Esta, por seu turno, é aferida pelas avaliações externas em larga escala. A excelência, portanto, não está vinculada ao processo pedagógico, mas sim a um processo econômico, e, é neste sentido que a aprendizagem pode ser normalizada: quem aprende com excelência é o sujeito competente.

Juntamente com a “missão”, são apontados a “visão” e os “valores”. Estes, no documento, reforçam o caráter empresarial da proposta: a tríade missão-visão-valores advém da lógica administrativa. A visão, de modo específico, diz respeito à visão de futuro para um “negócio”, que define qual a meta final a ser atingida. Já os valores – foco na aprendizagem; gestão baseada em evidências; inovação; equidade; ética e transparência; e, colaboração –, dentro desta perspectiva, revelam o conjunto de crenças e princípios compreendidos como ferramentas de gestão.

Tanto a visão quanto os valores delimitados no Plano Estratégico estão em consonância com o que foi apontado na missão: a aprendizagem é tomada como foco. A visão a enquadra como mecanismo para ganhar visibilidade frente aos Organismos Internacionais: “[...] a Secretaria definiu a seguinte visão de futuro para 2030: estar entre os sistemas educacionais do mundo que mais avançam na aprendizagem” (Seduc, 2019, p. 5). Já os valores são apresentados de forma elencada, sendo o primeiro “valor” mencionado o “foco na aprendizagem”, nos mesmos termos apontados na missão: “O foco na aprendizagem é o norteador das ações e práticas de todos os profissionais da educação” (2019, p. 5).

Em linhas gerais, há, neste documento, certo padrão retórico sequencial. Parte-se de um movimento de padronização artificial das subjetividades, dissimulado pela defesa da aprendizagem e pelo foco no indivíduo, que naturaliza um único tipo de subjetividade: aquele que se deixa moldar pelo ideário neoliberal em voga. Daí, cria-se uma condição lógica, que é a padronização da educação. Com esse movimento, tem-se

uma composição argumentativa que torna crível afirmar que o foco é a aprendizagem. Com isso, é possível deduzir que a finalidade atribuída à educação pelo documento é vinculada a um referencial de progresso – fundamentalmente, o progresso econômico. A educação e as mediações que a compõem, neste sentido, passam a ser compreendidas como objetos de vantagem competitiva que dá visibilidade ao Estado de São Paulo frente à organismos como a OCDE e o Banco Mundial. Para tanto, investe-se na aprendizagem direcionada às avaliações externas, em propostas educacionais e materiais didáticos inovadores que garantam a notoriedade desta rede. Os valores e interesses basilares que fomentam as finalidades atribuídas à educação, portanto, possuem como plano de fundo a racionalização da educação em favor da economia e do mercado. Tal racionalização, no limite, implica o gerenciamento de conteúdos educacionais e de materiais cujo *design* seja conveniente para tais fins.

No que diz respeito aos conteúdos, especificamente, tem-se como objeto exemplar o *Curriculum Paulista*. Desenvolvido pela Secretaria da Educação em parceria com a União Nacional dos Dirigentes de Educação e homologado no ano de 2019, é tido como documento normativo basilar que orienta as ações pedagógicas escolares no Estado de São Paulo. Já nos *Fundamentos Pedagógicos* deste documento é possível observar a assunção de um suposto compromisso com a “promoção da educação integral” (2019, p. 20). Daí é possível deduzir que o fundamento primeiro deste documento é a assunção de uma espécie de declaração de princípios, que revela a intencionalidade a que se propõe: a Rede Estadual de São Paulo compromete-se com a promoção da educação integral para todos os estudantes. Por que é necessária a adjetivação “integral” para a educação? Tal adjetivação é distintiva. Percebe-se que não se trata de qualquer educação; propõe-se a realização de um tipo de educação específica, ou seja, nem todo tipo de educação é integral.

Se observarmos a história da pedagogia, a qualificação da educação integral remete à ideia de “formação integral”, já presente nos escritos de Humboldt, Rousseau, e, no limite, pode ser associada à *Bildung*, em seu ideal de formar e cultivar o ser humano em todas as suas potencialidades. A ideia de integralidade se oporia, por exemplo, a uma educação tecnicista, que poderia ser traduzida como uma espécie de qualificação. A própria etimologia da palavra “integral” nos apresenta a ideia de algo que não sofreu restrição, que se faz total ou completo, não danificado, não corrompido. Logo, a educação integral poderia ser associada a uma educação não fragmentada.

Esta hipótese parece, de início, ser confirmada de forma explícita pelo documento, ressaltando que a dimensão da integralidade remete ao compromisso com “[...] o desenvolvimento dos estudantes em suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural [...]” (Seduc, 2019, p. 20). Contudo, ao apresentar os meios através dos quais a integralidade será atingida, revela-se uma contradição basilar: “[...] elencando as competências e habilidades essenciais para sua atuação na sociedade contemporânea e seus cenários complexos, multifacetados e incertos” (p. 20). Como promover a educação integral, que se opõe a um ideal de fragmentação, por meio da lógica das competências e habilidades, que, por seu próprio caráter, mina esta possibilidade por estar vinculada à adaptação dos indivíduos ao mundo do trabalho – ou, seja, ao *saber fazer*?

O compromisso firmado, deste modo, é com a seleção de competências e habilidades, e não com a educação integral. O documento ensaia, retoricamente, a proposta de um tipo de formação que poderia levar ao máximo desenvolvimento das capacidades dos indivíduos; todavia, esta proposta é apartada de seus princípios em favor de sua atuação em um contexto social demarcado pela incerteza e pela complexidade. O termo “atuar”, aqui, demarca a finalidade atribuída à educação: o documento propõe um tipo de educação que os ensina as habilidades necessárias para adaptarem-se aos cenários complexos e incertos que fomentam a sociedade contemporânea. Percebe-se que, da mesma forma que o *Plano Estratégico* (2019-2022), o *Curriculum Paulista* possui uma proposta pedagógica consonante às reformas educacionais globais, defendida por organismos como a OCDE e o Banco Mundial. O compromisso assumido inicialmente é um compromisso que se retém ao nível do discurso e reduz a possibilidade da educação integral a um objetivo bastante restrito, de cunho mercadológico e economicista: a formação integral requer tempo, distância crítica, e mesmo o cultivo de si enquanto processo contínuo.

Já a seleção de competências e habilidades possui uma finalidade explícita, qual seja, fomentar a atuação dos indivíduos na sociedade contemporânea – que, afirma-se, é incerta. A incerteza funda-se no rompimento com certo ideal de tradição, necessário à formação integral: a educação, aqui, tem olhos voltados para o futuro, que é absolutamente incerto. Neste sentido, caberia questionar: o que significa a integralidade perante algo que não está claro, perante algo que é incerto? Diante desta perspectiva, resta aos indivíduos a vida cotidiana, pragmática, que é orientada pelas demandas do mercado.

É necessário educar os sujeitos para serem flexíveis, adaptando-os para atenderem a estas demandas. Esse mesmo padrão retórico pode ser observado na sequência do documento:

Viver, aprender e se relacionar nesse novo contexto tem exigido, cada vez mais, maior autonomia e mobilização de competências dos sujeitos para acessar, selecionar e construir pontos de vista frente ao volume substancial de informações e conhecimentos disponíveis, para buscar soluções criativas e fazer escolhas coerentes com seus projetos de vida e com o impacto dessas escolhas (Seduc, 2019, p. 20).

A autonomia é associada à mobilização de competências úteis para se resolver problemas de forma proveitosa para um “projeto de vida”. Este, em acordo com o *Curriculum Paulista* (2019), permitirá que os estudantes, a partir do desenvolvimento de habilidades que os torne autoconfiantes, persistentes e determinados, possam desenvolver um Projeto de Vida individualizado, que lhes permita identificar suas aspirações, bem como as potencialidades e desafios para concretizá-las no “mundo do trabalho”. A autonomia, aqui, parece contradizer o ideal kantiano, associado à saída dos sujeitos de um estado de menoridade: tem-se a pressuposição de um sujeito que incorpora o *nómos* de uma sociedade neoliberal para resolver por si próprio os problemas que esta lhe apresenta. Trata-se de um discurso pedagógico reativo: deve-se aprender a reagir às demandas do mercado.

Esta contradição se repõe ao longo dos *Fundamentos Pedagógicos* do *Curriculum Paulista*, por exemplo, ao defender em diversas situações a relevância do “saber fazer”: “O Curriculum indica claramente o que os estudantes devem ‘saber’ (em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’” (2019, p. 34). “Saber fazer” é uma parte ínfima daquilo que abarcaria uma proposta de educação integral, orientada para a formação do sujeito em todas as suas dimensões. Se o compromisso assumido com a seleção de competências é orientado apenas para esta dimensão, tem-se, novamente, uma evidência da fragmentação mencionada. Ao passo que “saber fazer” é uma exigência do “mundo do trabalho”, todos os esforços da educação devem voltar-se à este.

Em suma, as finalidades atribuídas à educação pelo *Curriculum Paulista*, em uma leitura que se desdobra da reconstrução empírica do documento, apresentam-se de modo afinado à uma educação direcionada à manutenção do mercado. A formação, neste sentido, restringe-se à dimensão do “saber fazer”, que inviabiliza que os sujeitos sejam formados em todas as suas dimensões. Esta finalidade expressa valores e interesses

economicistas, que vinculam a educação, de maneira imediada, ao mercado. Dentro deste, o sujeito empreendedor de si, que possui capacidade de autonomia e autogerenciamento, que é flexível e se adapta facilmente às demandas que lhe são exigidas, é o sujeito bem formado.

Levando em conta os valores e interesses desvelados no *Plano Estratégico para a Educação (2019-2022)* e nos *Fundamentos Pedagógicos do Currículo Paulista*, é possível inferir que estes serão desdobrados no âmbito do modelo de ensino remoto emergencial adotado no Estado de São Paulo, tornando-se basilares à elaboração desta proposta remota, de maneira geral, e do *design* da plataforma do CMSP, em particular. Isto porque, segundo o *Documento orientador das atividades escolares não-presenciais* (Seduc, 2020), as premissas que orientarão as atividades escolares durante o período pandêmico pautar-se-ão em um “replanejamento” dos conteúdos abordados e dos meios utilizados até então. Logo, comprehende-se que o modelo de ensino remoto não provocou uma mudança de direção das perspectivas valorativas adotadas até então, mas forneceu à elas uma nova roupagem – ou, nos termos desta pesquisa, um *design* outro.

Isto se evidencia no *Documento orientador das atividades escolares não-presenciais* (Seduc, 2020). Este documento foi homologado em março de 2020, tendo sido elaborado de forma emergencial devido ao contexto da pandemia. Em seu texto, encontram-se as orientações para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido durante o período de ensino remoto: desde informativos sobre as mudanças no calendário escolar, passando pelas possibilidades de adaptação dos conteúdos, chegando à caracterização do CMSP e apontando como este tornar-se-á uma mediação central para a manutenção da educação na rede durante o período de isolamento social.

Embora o título do documento utilize o termo “não presencial”, já na apresentação destaca-se a relevância de seu oposto, o ensino presencial: “As atividades presenciais são primordiais para a aprendizagem dos estudantes. Tanto para seu desenvolvimento socioemocional [...] quanto para o desenvolvimento cognitivo” (2020, p. 10). Assume-se que a educação presencial, e mesmo a escola, são o *lócus* primordial da formação, tanto no aspecto social quanto no aspecto cognitivo. Isto será perdido no contexto da pandemia, e não se sabe se será recuperado de alguma forma durante o período de ensino remoto. Admite-se, diante disto, que é necessário fazer o possível para garantir uma aprendizagem de excelência. Compreende-se que o possível, neste contexto, tem seu limite na necessidade do isolamento social. E, tal como desvelado na análise dos documentos

anteriores, a prerrogativa de uma aprendizagem de excelência se mantém em voga, bem como a dimensão valorativa que dela se depreende: ela é reposta como objeto de vantagem competitiva, que, durante o ERE, orientará os meios utilizados para alcançar tal fim.

Tais meios adquirem contornos específicos diante da contingência do isolamento social, como pontuado no *Documento Orientador das atividades escolares não-presenciais*: “[...] os prédios escolares funcionarão de forma diferenciada, sem atendimento presencial aos estudantes e com os professores em teletrabalho” (2020, p. 10). A espacialidade das relações, neste contexto, é deslocada para o ambiente virtual – considerando que o próprio documento utiliza o termo “teletrabalho” para caracterizar a mediação que será utilizada durante o ERE. O ambiente virtual não é uma espacialidade única; em outras palavras, o virtual se desdobra em uma série de “lugares” de aprendizagem: as páginas da web, as redes sociais, e as próprias vídeoaulas produzidas pelo CMSP. Tem-se uma espécie de desterritorialização formativa, que implica um tipo de relação pedagógica que rompe a fronteira entre o público e o privado.

Para a manutenção das relações pedagógicas no ambiente virtual, o documento aponta a necessidade de um “replanejamento” das atividades escolares. Replanejar não é, necessariamente, criar algo novo, mas sim adaptar as propostas didático-pedagógicas traçadas anteriormente ao contexto da pandemia. Essa asserção indica, ainda, que o ERE não é um projeto baseado na ruptura entre o ensino presencial e o ensino não presencial: tem-se, aqui, a ideia de continuidade. A mudança da espacialidade não pode acontecer de maneira brusca; ela deve manter algo daquilo que fazia parte da escola. Por essa razão, o documento revela que estas relações virtuais serão mantidas com base nos mesmos valores indicados no *Plano Estratégico para a Educação*. No que diz respeito à abordagem dos conteúdos, o *Documento Orientador das atividades escolares não-presenciais* (2020) destaca que será realizada uma seleção de habilidades prioritárias a serem desenvolvidas nas aulas durante o período de isolamento social. Estas fundamentam a preparação das vídeoaulas do CMSP, e reforçam a incorporação do *Curriculo Paulista*, com seus valores e interesses, como parte do *design* da plataforma.

Até aqui, esse documento parece admitir que as condições de aprendizagem durante a pandemia são menos propícias – embora destaque que a excelência neste campo será mantida como horizonte. Mesmo neste contexto, a matriz curricular é mantida enquanto referência a ser seguida em um contexto de flexibilização da aprendizagem – e,

justamente por essa razão, é necessário que exista um parâmetro para orientar e centralizar o trabalho pedagógico – qual seja, o CMSP.

Ao caracterizar a plataforma, o documento afirma que esta é responsável por produzir e veicular “[...] aulas de qualidade ao vivo, ao alcance de todos pela TV aberta e aplicativo de celular gratuito, que não desconta da internet do aparelho” (Seduc, 2020, p. 19). Ao indicar que as aulas serão ao vivo, o texto parece inferir que haverá certo espaço para o imprevisto, ou até mesmo para o improviso. No sentido desta leitura, o professor apresentador – nomeado de “docente-estúdio” – poderia apresentar-se da mesma forma com que se apresentaria em uma sala de aula, quando de suas aulas presenciais. Isto nos leva a crer, inicialmente, que as videoaulas do CMSP promovem uma tentativa de simular a experiência de uma aula presencial, que constituirá a base formativa de estudantes e professores durante a pandemia.

Chama atenção, também, a dimensão material mencionada no documento: a TV aberta e o celular são fundamentais para que se possa acompanhar a plataforma. É interessante que a televisão seja apontada como suporte central – um aparato que, do ponto de vista técnico da digitalização, encontra-se obsoleto frente aos diversos suportes utilizados na atualidade. O uso da televisão, ao menos em tese, parece implicar certa preocupação em relação à carência material. O apoio, portanto, não se restringe ao processo de ensino e aprendizagem, mas se estende em direção ao suporte material.

Na sequência, o documento dá destaque para a forma com que os conteúdos serão organizados e por quem serão elaborados/cedidos:

A conexão é ainda mais necessária no período em que vivemos, com as escolas sem aulas presenciais e os estudantes precisando das orientações dos professores. Nesse espaço, haverá aulas cuidadosamente elaboradas por professores e especialistas, além de conteúdos cedidos por organizações parceiras. As aulas são transmitidas a partir de estúdios da Secretaria e podem ser acompanhadas, ao vivo, pelo site do Centro de Mídias SP, pelo aplicativo CMSP, pela página no Facebook e, ainda, pelos canais da TV aberta: TV Educação e TV Univesp (Seduc, 2020, p. 19).

O uso do termo “conexão” indica que, na ausência do ensino presencial, a dimensão virtual é o que dará suporte às relações de ensino e aprendizagem. Tais relações, neste trecho, denotam um sentido de dependência: os estudantes precisam dos professores. Estes não são descartados, como já apontado anteriormente, e continuam sendo essenciais ao processo formativo. No entanto, sua função, aqui, é de “orientar”: e o que significa orientar, diante da mediação das videoaulas do CMSP? Se a proposta é

que as aulas ao vivo sejam assistidas por toda a rede, professores e estudantes estariam equiparados na condição de espectadores da vídeoaula. Os professores, embora não sejam dispensáveis, parecem cumprir uma função secundária, delimitada pelo *design* da plataforma, restringindo-se ao papel de orientar os estudantes em seu acesso aos conteúdos do CMSP. No limite, poderíamos inferir que o projeto que fundamenta o *design* da plataforma transforma o professor em um ente que complementa o processo de ensino e aprendizagem levado à cabo pelas vídeoaulas.

Além disso, existe uma cisão no próprio processo de elaboração das vídeoaulas e da seleção de conteúdos, que, segundo o documento, é realizada por especialistas e por organizações parceiras (Seduc, 2020, p. 19). Sobre as organizações mencionadas, é relevante ressaltar que, segundo Filho e Santos (2021), a criação da plataforma do CMSP foi subvencionada por uma série de parcerias público-privadas, por exemplo, com o Grupo *IP.TV*, com plataformas educacionais como a *DragonLearn* e a *Explicaê*, e com grupos como a Kroton Educacional. Também foram mobilizadas para a dinâmica do ensino remoto emergencial na rede estadual paulista as gigantes multinacionais da tecnologia digital – *Amazon*, *Google* e *Microsoft* (ibdem, p. 10). Os autores inferem que as relações preferenciais da gestão paulista da educação, durante a pandemia, acentuaram as amarras da escola pública com setores que concebem a educação como um serviço, e não mais como um direito fundamental. Nesta mesma direção, Furtado Filho (2022) identifica o vínculo entre a proposta do CMSP e as *Big Techs*. O autor aponta que o alinhamento explícito do governo do Estado de São Paulo à lógica neoliberal transforma a oferta da educação em um grande negócio para as grandes empresas de tecnologia. É neste sentido que a parceria com empresas como a *Google* e a *Microsoft* representariam para a educação uma dinâmica estritamente empresarial.

Em linhas gerais, a reconstrução empírica do *Documento Orientador das atividades escolares não-presenciais* (2020) indica que o projeto do CMSP, enunciado em seu texto, consiste em uma tentativa de simulação das relações pedagógicas, utilizando, para tanto, os recursos e as mediações características do meio televisivo. A escolha pela produção televisiva, operacionalizada em estúdios, facilita a produção de materiais padronizados em larga escala. É cabível questionar em que medida esta escolha fomenta um processo de massificação afinado à valores e interesses outros que não aqueles vinculados à formação. Neste sentido, os valores e interesses corporificados no projeto da plataforma são condizentes com aqueles desvelados a partir da reconstrução

do Plano Estratégico para a Educação e dos Fundamentos Pedagógicos do Currículo Paulista.

#### 4. Considerações finais

A interpretação do *design* do CMSP não deve se restringir a um tipo de análise que toma como referência unicamente a interface dos materiais didáticos produzidos por esta plataforma, uma vez que a própria acepção de *design* nos leva à compreendê-lo como um projeto demarcado por múltiplas mediações – sendo uma delas a normatividade que orientou a criação da plataforma. Estas mediações, por sua vez, revelam os valores, interesses e normas peculiares à racionalidade que o ampara. Por conseguinte, a normatividade que subsidia a criação da plataforma torna-se representativa ao constituir-se como palimpsesto que, quando desvelado, evidencia as dimensões formativa e política resguardadas neste projeto.

Os documentos normativos tomados como objeto de interpretação revelam que o projeto do CMSP carrega consigo interesses e valores que atribuem à educação uma finalidade mercantil, uma vez que esta é compreendida como objeto de vantagem competitiva que dá visibilidade ao Estado de São Paulo frente aos organismos internacionais. Para tanto, falseia-se o ideal de formação integral, restringindo a educação à dimensão do “saber fazer”, sendo este direcionado à tornar os sujeitos competentes para atuarem no mercado de trabalho de maneira flexível e adaptada. Este falseamento, interpretado hermeneuticamente, indica que, apesar de a normatividade se apropriar do termo “integral” para caracterizar o tipo de formação escolar proposta na rede, tem-se uma formação fragmentada, que se distancia daquela orientada à formação dos sujeitos em todas as suas dimensões.

Tais valores e interesses não são uma novidade na política educacional operacionalizada no Estado de São Paulo. Já na década de 1990 instituiu-se nesta rede uma série de ações governamentais afinadas ao aproveitamento econômico – por exemplo, o *Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo/SARESP* (1996), modelo de avaliação em larga escala difundido pela OCDE e pelo Banco Mundial, e o programa *Escola de Cara Nova* (1995), que traduziu os objetivos educacionais para o formato das competências e habilidades. Em linhas gerais, tais ações são coniventes com a progressiva privatização dos processos educativos, adequando-os à uma racionalidade empresarial orientada pelo gerenciamento competitivo, pela eficiência associada à produtividade e pela produção de capital humano, que, dentro desta

racionalidade, representam o caminho para uma suposta ampliação da “qualidade” da dimensão educativa (Perrotta & Pangrazio, 2023).

No que diz respeito ao CMSP, de modo particular, comprehende-se que tais valores e interesses ganham alguns contornos específicos. Como discutido a partir da interpretação do *Documento orientador das atividades escolares não presenciais* (2020), seu projeto se concretiza em decorrência da contingência do período pandêmico – embora propostas deste tipo viessem sendo incentivadas já no *Plano Estratégico para a Educação* (2019). Na esteira das políticas educacionais operacionalizadas no Estado de São Paulo, a proposta do CMSP agrega em seu *design* valores e interesses que atribuem à educação uma finalidade mercantil, endossada e subsidiada pela iniciativa privada – especialmente pelas *Big Techs* – e que é amparada pela massificação característica do meio televisivo. Com este, tem-se a veiculação de vídeoaulas produzidas de forma padronizada e veiculadas em larga escala para toda a rede de ensino. A adesão à este meio, por seu caráter, imprime à relação pedagógica padrões exógenos à dimensão escolar, e, ainda, bloqueia a possibilidade de que professores e estudantes estabeleçam relações dialógicas e orgânicas – uma vez que, aos professores, é relegado um papel secundário e pouco autônomo frente ao material produzido pela plataforma.

O que há de novo, aqui, é o fato de que o *design* da plataforma do CMSP foi elaborado em função da contingência da pandemia, e esta, por si só, justificou medidas extraordinárias para a garantia da continuidade dos processos educativos. Tais medidas, orientadas pelas regulamentações que definem a flexibilização quase completa do ensino e da aprendizagem e das mediações didáticas tradicionalmente colocadas em prática na cena pedagógica, implicam uma centralidade do meio – no presente caso, do meio televisivo e digital, considerando a exibição das vídeoaulas também por aplicativo. Esta centralidade nos permite entrever o controle do processo pedagógico exercido através do *design* escolhido para a plataforma, e, por extensão, dos valores e interesses nele implícitos. Diante do controle, é ínfimo o espaço deixado entreaberto para o exercício do contraditório, para questionamentos e para a participação dos agentes do processo educativo no debate em torno de outros *designs* possíveis. Desta forma, progride, através do modelo de ERE implementado na rede, o projeto educacional privatista já operacionalizado no Estado de São Paulo.

A discussão apresentada no presente artigo não encerra, de maneira categórica, a interpretação da plataforma do CMSP – uma vez que a normatividade é apenas uma das

mediações que compõem o seu *design*, representativa dos valores e interesses nele consubstanciados. A partir do desvendamento de tais valores e interesses, torna-se possível avançar em direção à interpretação acurada das distintas mediações que dão forma à plataforma, tomando como referência, para tanto, um posicionamento crítico frente aos desdobramentos formativos de seu uso.

## Referências

- ADORNO, T.W. **Dialética Negativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- FEENBERG, A. **La enseñanza ‘online’ y las opciones de la Modernidad**. Pensamiento Digital: Humanidades y Tecnologías de la Información, 2004, p. 115-133.
- FEENBERG, A. **Teoria Crítica da Tecnologia**. In: Colóquio Internacional Teoria Crítica e Educação. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba. Recuperado de <https://bit.ly/2lkDm6o>, 2004.
- FEENBERG, A. **Racionalização subversiva**: tecnologia, poder e democracia. In: NEDER, R.T. (Org.) A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina, 2010.
- FEENBERG, A. **Ten paradoxes of Technology**. Techné (Canadian Journal), 14:1, 2010.
- FERROLI, . C. M.; LIBRELOTTO, . I. **MAT-SUS - BIBLIOTECA DE MATERIAIS PARA ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**: MAT-SUS: MATERIAL LIBRARY FOR TEACHING, RESEARCH AND EXTENSION. **MIX Sustentável**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 185–193, 2024. DOI: 10.29183/2447-3073.MIX2024.v10.n2.185-193. Disponível em: <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/mixsustentavel/article/view/7566>. Acesso em: 30 jun. 2025.
- FILATRO, A., PICONEZ, S. (2008). **Contribuições do design instrucional e do Learning Design para a organização do trabalho pedagógico**. En J. Sánchez (Ed.): Nuevas Ideas en Informática Educativa, Volumen 4, pp. 81-88, Santiago de Chile.
- FILHO, C. B.G.; SANTOS, J.B. **Pandemia: janela de oportunidade de privatização na educação básica do Estado de São Paulo**. FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação, v. 11, n. 32, 2021
- FLUSSER, V. **O mundo codificado**: por uma filosofia do design e da comunicação. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

# *INTERFACES DA EDUCAÇÃO*

FLUSSER, V. **Filosofia da Caixa Preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: Editora Hucitec, 1985.

FURTADO FILHO, V.S. **A educação pública paulista frente ao “capitalismo de vigilância” em tempos de pandemia**. Revista Com Censo #28 • volume 9 • número 1 • março 2022

GONÇALVES, K.O.; LIMA, R.I. **Formação continuada e percepções dos docentes de matemática no contexto pandêmico**. RECIMA21 -REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR, v.4, n.1, 2023

MATHIAS, GUILHERME A. **PANDEMIA E O ENSINO DE HISTÓRIA**: A visão dos professores do estado de São Paulo sobre o uso do Centro de Mídias nos anos de 2020 e 2021 / Guilherme Augusto Mathias. – 2023. – 53f (Trabalho de Conclusão de Curso).

MELO, L.M.; RIZI, E.G. As ações e omissões da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo para garantia do direito à educação em meio à pandemia de COVID-19. In: VALENTIN, A.; MOUNTIAN, A. G.; VAZ, J. C.; PERES, U. D.; URQUIDI, V. G. F. D. (org.). **Políticas públicas e Covid-19: a experiência brasileira**. São Paulo: Edições EACH, 2022. 1 ebook. DOI 10.11606/9786588503225.

MILL, D. **Educação a Distância e Trabalho Docente Virtual**: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. Belo Horizonte: UFMG, 2006 (Tese de Doutorado).

Perrotta, C., & Pangrazio, L. (2023). **The critical study of digital platforms and infrastructures**: Current issues and new agendas for education technology research. *Education Policy Analysis Archives*, 31. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7952>

SANTOS, P.K.; ARAKAKI, E.H.; RAMOS, F.N.; JULIASZ, P.C. **O território, o lugar e a paisagem no ensino de geografia**: uma análise de aula do centro de mídias de São Paulo. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enalic/2021/TRABALHO\\_EV163\\_MD\\_3\\_SA101\\_ID2329\\_18112021130605.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enalic/2021/TRABALHO_EV163_MD_3_SA101_ID2329_18112021130605.pdf) Acesso em 28/10/2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**, SEDUC/Undime SP. São Paulo: SEDUC/SP, 2019.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Documento orientador das atividades escolares não presenciais** (2020).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Plano Estratégico (2019-2022): Educação para o século XXI**. SEDUC/Undime SP. São Paulo: SEDUC/SP, 2019.

VILELA, R. A. T.; NOACK-NAPOLES, J. **Hermenêutica Objetiva e sua apropriação na pesquisa empírica na área de educação**. Linhas Críticas, vol. 16, núm. 31, julho-dezembro, 2010, p. 305-326.

VILELA, R. A. T. **A pesquisa empírica da sala de aula na perspectiva da teoria crítica: aportes metodológicos da hermenêutica objetiva de Ulrich Oevermann.** In: PUCCI, B.; COSTA, B. C. da; DURÃO, F. (orgs.) Teoria Crítica e Crises: reflexões sobre cultura, estética e educação. Campinas: Autores Associados, 2012, pp. 157-180.