

Gestão escolar e uso de plataformas digitais na educação básica: percepções de gestores de escolas públicas da microrregião de Itajubá–MG

School management and the use of digital platforms in basic education: perceptions of public-school administrators in the Itajubá–MG microregion

Gestión escolar y uso de plataformas digitales en la educación básica: percepciones de gestores de escuelas públicas de la microrregión de Itajubá–MG

Adriana Cristine Silva Correa¹

Mikael Frank Rezende Junior²

Alessandra Rodrigues³

Resumo

O movimento de incorporação de plataformas digitais na educação básica intensificou-se nos últimos anos e foi decisivamente acelerado pela pandemia da covid-19, reconfigurando rotinas administrativas, comunicacionais e pedagógicas nas redes públicas de ensino. Nesse contexto, a gestão escolar assumiu um papel ainda mais central na mediação entre as políticas educacionais, a infraestrutura tecnológica da escola e a organização do trabalho docente, especialmente durante o período de ensino remoto emergencial e na consolidação de práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais no pós-pandemia. Nesse cenário, este artigo tem como objetivo analisar as percepções de gestores de escolas públicas da microrregião de Itajubá–MG sobre as plataformas digitais, no que se refere à infraestrutura disponível nas escolas e à formação continuada. Adota-se uma abordagem qualitativa, baseada em entrevistas semiestruturadas com diretores e vice-diretores (n=13) de escolas públicas, com os dados organizados em dois eixos: (i) infraestrutura e recursos; (ii) formação. Os resultados indicam uma ampliação das responsabilidades dos gestores na coordenação dos trabalhos e na reorganização das rotinas institucionais, em um contexto marcado por desigualdades estruturais, limitações de infraestrutura e fragilidades formativas. Também ratificam a necessidade de formação permanente e crítica desses profissionais para que atuem em contextos educativos cada vez mais complexos.

Palavras-chave: Gestão escolar; Plataformização; Educação básica.

Abstract

The movement toward incorporating digital platforms into basic education has intensified in recent years and was decisively accelerated by the COVID-19 pandemic, reshaping administrative, communicational, and pedagogical routines in public school systems. In this context, school management has taken on an even more central role in mediating among educational policies, the school's technological infrastructure, and the organization of teaching work, especially during emergency remote teaching and in consolidating pedagogical

¹Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI. Itajubá/MG, Brasil. E-mail: adrianacorreia@unifei.edu.br
Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-5004-5767>

²Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI. Itajubá/MG, Brasil. E-mail: mikael@unifei.edu.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4622-1998>

³Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI. Itajubá/MG, Brasil. E-mail: alessandrarodrigues@unifei.edu.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5161-9792>

practices mediated by digital technologies in the post-pandemic period. Against this backdrop, this article aims to analyze the perceptions of public-school administrators in the Itajubá microregion, Minas Gerais, Brazil, regarding digital platforms, with respect to the infrastructure available in schools and continuing education. A qualitative approach is adopted, based on semi-structured interviews with principals and vice-principals (n=13) of public schools, with the data organized into two axes: (i) infrastructure and resources; (ii) training. The results indicate an expansion of administrators' responsibilities in coordinating work and reorganizing institutional routines, in a context marked by structural inequalities, infrastructure limitations, and weaknesses in professional training. They also confirm the need for ongoing, critical professional development so that these professionals can work in increasingly complex educational contexts.

Keywords: School management; Platformization; Basic education.

Resumen

El proceso de incorporación de plataformas digitales en la educación básica se intensificó en los últimos años y fue acelerado de manera decisiva por la pandemia de la covid-19, lo que reconfiguró las rutinas administrativas, comunicacionales y pedagógicas en las redes públicas de enseñanza. En este contexto, la gestión escolar asumió un papel aún más central en la mediación entre las políticas educativas, la infraestructura tecnológica de la escuela y la organización del trabajo docente, especialmente durante el período de enseñanza remota de emergencia y en la consolidación de prácticas pedagógicas mediadas por tecnologías digitales en el escenario pospandemia. En este escenario, este artículo tiene como objetivo analizar las percepciones de gestores de escuelas públicas de la microrregión de Itajubá–MG sobre las plataformas digitales, en cuanto a la infraestructura disponible en las escuelas y a la formación permanente. Se adopta un enfoque cualitativo, basado en entrevistas semiestructuradas con directores y vicedirectores (n=13) de escuelas públicas, y los datos se organizan en dos ejes: (i) infraestructura y recursos; (ii) formación y capacitación. Los resultados indican una ampliación de las responsabilidades de los gestores en la coordinación de los trabajos y la reorganización de las rutinas institucionales, en un contexto marcado por desigualdades estructurales, limitaciones de infraestructura y fragilidades formativas. Asimismo, ratifican la necesidad de una formación permanente y crítica para estos profesionales, a fin de que puedan desempeñarse en escenarios educativos cada vez más complejos.

Palabras clave: Gestión escolar; Plataformización; Educación básica.

Introdução

A pandemia da covid-19 acelerou processos de digitalização já em curso e intensificou o avanço das plataformas digitais na organização da educação, reposicionando essas infraestruturas não apenas como recursos pedagógicos, mas também como dispositivos de comunicação institucional, de registro, de coordenação do trabalho docente e de prestação de contas. Nesse contexto, a gestão desempenha um papel estratégico na mediação da implementação dessas plataformas, frequentemente em condições marcadas por restrições de

infraestrutura, conectividade e suporte técnico, em um cenário de crescente restrição da autonomia nas tomadas de decisão (Evangelista, 2024). A experiência do ensino remoto emergencial durante a pandemia reforçou a centralidade das plataformas também nos contextos de aula, como elementos estruturantes da mediação pedagógica. Entretanto, essa presença ampliada não se traduziu, necessariamente, em apropriação crítica, sustentável ou equitativa dessas tecnologias no cotidiano das instituições educacionais: em grande medida, ocorreu de forma acelerada, sob condições institucionais desiguais e sem reflexão/discussão pelas comunidades escolares e pelos sistemas de ensino (Evangelista, 2024).

Além disso, é importante ressaltar a lógica tecnicista e os discursos salvacionistas subjacentes à adoção de plataformas digitais nas escolas antes, durante e após a pandemia. Vinculadas majoritariamente às grandes corporações de tecnologia do Vale do Silício (Google, Apple, Microsoft, Amazon e Meta), essas plataformas estão construídas a partir de valores e interesses econômicos (Morozov, 2018) e não educacionais. Nesse sentido, inserem nas escolas os preceitos do capitalismo neoliberal, que reduzem a ação docente (e de gestão escolar) à aplicação e repetição de fórmulas para uso de seus recursos digitais (Saura, 2020; Saura; Díez Gutiérrez; Rivera Vargas, 2021). Sob o argumento falacioso de inovação, qualidade e eficiência, o fenômeno da plataformização na educação contribui para a precarização do trabalho docente (Cavazzani; Santos; Lopes, 2024), fortalece a superficialidade da formação continuada e a perda de autonomia das escolas. Em última instância, esvaziam os sentidos do ensinar e do aprender como práticas sociais potencialmente emancipadoras e transformadoras.

Em função desse cenário, muito do que foi produzido nos últimos anos sobre tecnologias digitais na educação concentrou-se nas práticas docentes, nas aprendizagens dos estudantes ou nos impactos pedagógicos do uso de plataformas, sobretudo no contexto pandêmico (Xue; Crompton, 2024). Entretanto, ainda é limitada, sob a ótica investigativa, a compreensão do papel da gestão escolar como instância de mediação institucional em relação a essas plataformas.

Diante dessas considerações iniciais, este artigo tem como objetivo analisar as percepções de gestores escolares sobre as plataformas digitais a partir de dois eixos interdependentes: (i) infraestrutura e recursos tecnológicos, compreendidos como condições

materiais que habilitam ou restringem a incorporação de plataformas no cotidiano escolar; (ii) formação, em que são abordadas dimensões que podem favorecer apropriações críticas ou reforçar adaptações instrumentais e responsivas às exigências externas.

Aportes teóricos

A gestão escolar constitui uma instância central na organização do trabalho educativo e na mediação entre políticas públicas, condições institucionais e práticas desenvolvidas em escolas públicas e privadas. Conforme argumenta Paro (2012), a gestão da escola não pode ser reduzida a procedimentos administrativos ou técnicos, devendo ser compreendida como uma prática profissional orientada por finalidades educacionais e atravessada por disputas em torno dos sentidos da educação. Essa concepção tornou-se ainda mais relevante no contexto da pandemia da covid-19, quando os gestores escolares foram compelidos a assumir novas responsabilidades, muitas vezes “equilibrando pratos” para articular decisões pedagógicas, tecnológicas e organizacionais em um cenário de emergência.

Durante o período pandêmico, o ensino remoto emergencial foi amplamente adotado como estratégia de continuidade das aulas presenciais no Brasil e em diversos países, de modo que ferramentas e plataformas digitais passaram a ser percebidas como condição necessária à manutenção das atividades escolares (Neves; Valdegil; Sabino, 2021; Silva Santos, 2024). Embora Valente (2014) já destacasse, bem antes da pandemia, que o uso das tecnologias digitais na educação não ocorre sem as mediações pedagógicas e institucionais, o contexto emergencial explicitou e intensificou essas mediações ao deslocar para os gestores escolares a responsabilidade de selecionar ou, mais frequentemente, implementar plataformas digitais, orientar o trabalho docente e reorganizar rotinas institucionais, em geral, sem formação específica ou infraestrutura adequada.

Esse cenário, articulado às características históricas das escolas públicas brasileiras, contribuiu para redimensionar o papel das plataformas digitais na educação básica. Ademais, com a ampla intensificação dos processos de plataformização da educação, capitaneados pelos interesses das já mencionadas grandes empresas de tecnologia do Vale do Silício – conhecidas como *Big Techs* ou *Big Five* (D’Andréa, 2020) –, o que era para ser emergencial

tornou-se permanente e se expandiu com a retomada das aulas presenciais (Palú; Arbigaús; Silveira, 2023), afetando os ambientes escolares e alterando sua dinâmica.

Considerando que as plataformas mais utilizadas nas escolas – como *Google for Education* e *Microsoft Teams* – são atravessadas por lógicas econômicas e modelos de negócio baseados em dados e serviços (Evangelista, 2024), sua presença na educação básica tensiona valores públicos historicamente associados à educação. E quando olhamos para esse fenômeno a partir de uma perspectiva crítica contemporânea (Morozov, 2018), as plataformas digitais deixam de ser a “tábua de salvação” para um momento crítico e passam a ser compreendidas como infraestruturas sociotécnicas que reorganizam práticas sociais, fluxos de informação e relações de poder (Van Dijck; Poell; De Waal, 2018).

Dessa forma, entendemos que a pandemia da covid-19 acelerou a incorporação dessas infraestruturas em instituições escolares públicas (Poell; Nieborg; Van Dijck, 2019), fazendo com que decisões que antes poderiam ser objeto de algum debate e planejamento, passassem a ser tomadas de forma apressada, reforçando dependências institucionais, políticas e tecnológicas dos sistemas de ensino em relação às *Big Techs*. Nessa direção, Lemos (2023) adverte que o cenário futuro que se está delineando não é promissor.

Van Dijck (2021) alerta que a tentativa de naturalizar as plataformas digitais tende a obscurecer seus impactos estruturais, sobretudo quando sua adoção ocorre em contextos de crise. No campo educacional, isso se traduz na ampliação de mecanismos de controle, monitoramento e padronização do trabalho docente, frequentemente mediados por plataformas digitais. Por exemplo, a inserção frequente de relatórios, dados estatísticos e informações de atores educacionais (Palú; Arbigaús; Silveira, 2023) acaba por desvirtuar os fins pedagógicos dos ambientes escolares. Nesses ambientes, as plataformas passam a demandar, em um processo de hiperburocratização, atividades que ampliam e intensificam as atribuições de professores e gestores, por vezes restringindo a autonomia e a liberdade de decisão desses atores escolares. Nesse cenário, os gestores escolares passaram a desempenhar o papel de tradutores dessas lógicas para o cotidiano escolar, negociando entre as exigências das redes de ensino, os limites institucionais e as necessidades pedagógicas reais.

Segundo Van Dijck, Poell e De Waal (2018, p. 134):

A plataformização da educação levou a uma contraposição feroz dos valores públicos, os quais são tradicionalmente ancorados em instituições, normas e códigos profissionais que são cada vez mais contornados e superados. Os

Revista Devir Educação, Lavras, vol.10, n.1, e-1241, 2026.

mecanismos de dataficação, personalização e mercantilização penetraram profundamente na educação, não apenas transformando o conteúdo dos materiais e os processos de aprendizagem, mas afetando os processos pedagógicos, bem como as escolas e universidades. Dataficação e personalização de fato levantam muitos aspectos sociais, éticos e questões normativas em relação ao tipo de educação e a mercantilização tornou-se uma moeda valiosa [...] (tradução própria).

Nesse contexto, a centralidade dos dados é um eixo fundamental desse debate. Zuboff (2020) evidencia que as plataformas operam segundo uma lógica de extração e de análise de dados comportamentais, característica do que a autora define como capitalismo de vigilância. E no contexto educacional pandêmico, a intensificação do uso de plataformas ampliou significativamente a produção de dados sobre estudantes, professores e gestores, quase sempre sem diretrizes claras de ação e de governança.

No contexto brasileiro, essas questões tornam-se ainda mais complexas diante da ausência histórica de políticas robustas de governança digital na educação. Evangelista (2024), em estudo produzido para o Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), enfatiza a necessidade de princípios orientados pelo interesse público, pela transparência e pela proteção de dados pessoais, especialmente em setores sensíveis como a educação básica. Tais diretrizes são, de fato, fundamentais para repensar as decisões tomadas no contexto pandêmico e, principalmente, suas consequências no setor educacional no período pós-pandemia.

No interior da escola pública, o processo de plataformização pode ter impactos ainda mais sensíveis, visto o potencial das plataformas para incidir sobre práticas de ensino, reorganizar fluxos comunicacionais, redefinir formas de registro, ampliar mecanismos de prestação de contas e reorganizar rotinas administrativas, reposicionando a gestão escolar como instância central de operacionalização dessas ações, nem sempre nascidas das necessidades educacionais e do contexto de cada escola. Como se trata de um processo distante de qualquer neutralidade, ele pode tanto ampliar as possibilidades de coordenação do trabalho escolar quanto intensificar práticas de padronização, controle e dependência tecnológica.

O fato é que grande parte das escolas públicas do Brasil não contava com plataformas digitais para a gestão ou para a área pedagógica antes da pandemia e, como o acesso dos estudantes e das famílias não era adequado, foi necessário o emprego de “tecnologias improvisadas” (Evangelista, 2024), como as disponibilizadas pelas *Big Techs*

para o trabalho corporativo, para suprir necessidades imediatas do ensino remoto emergencial. Esse cenário de improvisação, contudo, não deve ser compreendido apenas como resposta circunstancial à crise sanitária, mas também como indicador das condições históricas de funcionamento da escola pública diante de processos acelerados de digitalização. Quando plataformas e aplicativos são incorporados sem planejamento, suporte técnico contínuo e formação sistemática e crítica, a tecnologia tende a ser assumida como exigência operacional, e não como escolha pedagógica orientada por finalidades educacionais (Rodrigues; Almeida, 2023). Essa dinâmica desloca para docentes e gestores a responsabilidade por “fazer funcionar” soluções que dependem de infraestrutura e governança mais amplas que os limites institucionais da autonomia da escola.

Ao articular as contribuições de D’Andréa (2020) ao debate crítico sobre a plataformização (Morozov, 2018), a gestão escolar emerge como um espaço político-estratégico de mediação, no qual se tensionam prescrições externas, condições institucionais e finalidades educacionais. Nesse enquadramento, a gestão escolar não é compreendida como mera instância executora de políticas ou soluções tecnológicas previamente definidas, mas como um *lócus* de mediação ativa, no qual se produzem interpretações, negociações e recontextualizações dessas plataformas digitais no cotidiano escolar.

Aspectos metodológicos

Este estudo apoia-se na abordagem qualitativa (Yin, 2016) e tem caráter exploratório (Mattar; Ramos, 2021). A opção por esse enfoque justifica-se pela intenção de compreender os sentidos atribuídos às plataformas a partir das experiências institucionais vivenciadas por gestores, especialmente durante a pandemia da covid-19 e no período pós-pandêmico.

Para a produção dos dados deste estudo, foram realizadas 13 entrevistas semiestruturadas com gestores de 11 escolas públicas das cidades de Cristina, Pedralva, Piranguinho, Itajubá e Maria da Fé, que compõem a microrregião de Itajubá-MG. O período de realização das entrevistas foi de maio a julho de 2024, sendo a maioria realizada presencialmente. As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos entrevistados, em conformidade com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e com a anuência

da instituição, conforme o Termo de Anuência Institucional. O projeto desta investigação foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) no parecer nº 6.692.332.

Todos os gestores entrevistados são servidores públicos concursados e foram selecionados com base em critérios de recorte e de comparabilidade, considerando: (i) atuação como diretores e vice-diretores em exercício; (ii) diversidade de contextos escolares em cidades da região. O perfil dos sujeitos é apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Função, tempo de atuação e formação do gestor escolar.

Código	Função	Tempo de atuação no cargo (anos)	Tempo de atuação na escola (anos)
GE01	Diretor	1,5	1,5
GE02	Diretor	1	23
GE03	Vice-Diretor	6	25
GE04	Diretor	5	15
GE05	Vice-Diretor	4	19
GE06	Vice-Diretor	2	11
GE07	Diretor	2	9
GE08	Diretor	2	14
GE09	Vice-Diretor	4	26
GE10	Vice-Diretor	1	5
GE11	Vice-Diretor	4	8
GE12	Diretor	8	19
GE13	Diretor	6	21

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

O roteiro das entrevistas contemplou questões sobre: (i) condições de infraestrutura e conectividade nas escolas; (ii) uso de plataformas e ferramentas durante e após o ensino remoto emergencial; (iii) formas de apoio institucional e de suporte técnico; (iv) estratégias de comunicação e acompanhamento de estudantes e famílias; (v) ações de formação relacionadas ao uso das plataformas; e (vi) desafios, limites e sentidos atribuídos à incorporação dessas tecnologias no cotidiano escolar.

Após a realização das entrevistas, os dados foram transcritos utilizando o *software Goodtape* e depois foram manualmente conferidos em um processo de refinamento das

transcrições, quando foram arquivados separadamente com as notas de campo realizadas durante as entrevistas, visando garantir maior precisão das informações utilizadas. Para a análise, adotamos as cinco fases propostas por Yin (2016, p. 184): compilar, decompor, recompor, interpretar e concluir. A partir das leituras iniciais das transcrições, foram identificados agrupamentos preliminares emergentes, decorrentes da recorrência de temas, de nuances discursivas e de padrões de sentido nos relatos. Esses agrupamentos iniciais foram construídos durante o processo de decomposição dos dados, com apoio do *software MAXQDA*, por meio da criação de códigos e subagrupamentos, muitos deles derivados diretamente das questões do roteiro utilizado nas entrevistas semiestruturadas. Em seguida, os códigos foram progressivamente reorganizados, condensados e recompostos, resultando em dois agrupamentos analíticos que serão apresentados neste artigo: (i) infraestrutura tecnológica e (ii) formação.

Resultados e discussão

Quanto à caracterização dos sujeitos da pesquisa, o Quadro 1 indica que, entre os treze gestores entrevistados, há uma distribuição equilibrada entre diretores (sete) e vice-diretores (seis). Em relação ao tempo de atuação no cargo, apenas dois gestores estão há menos de dois anos na função, enquanto a maioria acumula entre dois e oito anos de experiência, o que indica que grande parte dos participantes possui trajetória consistente em posições de liderança na gestão. Ao considerar o tempo de atuação na própria escola, verificamos um predomínio de trajetórias longas: nove gestores atuam na instituição há mais de dez anos, dos quais seis há mais de dezenove anos. Esse perfil remete à possibilidade de percepções enraizadas no conhecimento do cotidiano e das transformações institucionais das escolas em que atuam os sujeitos, para além de visões pontuais.

Infraestrutura tecnológica

Para entender o contexto físico das escolas, apresentamos, no Quadro 2, uma compilação das estruturas escolares conforme descritas pelos gestores nas entrevistas.

Quadro 2 - Descrição dos ambientes de atuação dos gestores.

Cód.	Estrutura Física	Estrutura Social	Estrutura TI
AE01	Laboratório de Informática, Biblioteca, Auditório, Sala de Vídeo, Sala de Descanso, Sala de Metodologias Ativas.	Escola Urbana, em torno de 500 alunos, Ensino Fundamental II Integral, Ensino Médio, Propedêutico e Profissionalizante Integral, Faixas etárias de 10 a 17 anos.	2 Laboratórios de informática com cerca de 46 equipamentos, rede cabeada e <i>wi-fi</i> para a gestão.
AE02	20 salas de aula, refeitório, anfiteatro, sala dos professores, laboratório de informática, sala de multimídia.	Escola Urbana, cerca de 1400 alunos, Ensino Fundamental II, Ensino Médio Propedêutico e Profissionalizante e EJA, faixas etárias a partir de 10 anos.	1 Laboratório de informática com aproximadamente 30 máquinas.
AE03	Laboratórios de informática, biblioteca, quadra coberta, auditório para 100 pessoas, salas com Datashow.	Escola urbana, com cerca de 700 alunos atendendo o Ensino Médio Propedêutico e Profissionalizante em tempo integral, além do EJA. Faixas etárias médias a partir dos 15 anos.	2 Laboratórios de informática com cerca de 40 máquinas, conexão cabeada e <i>wi-fi</i> .
AE04	Laboratório de informática, refeitório, biblioteca, quadra esportes, salas de aula com multimídia, auditório.	Escola urbana cerca de 500 alunos com Ensino Fundamental II, Ensino Médio Profissionalizante em tempo integral. Faixas etárias dos 11 aos 18 anos.	1 Laboratório de informática com 12 computadores, conexões cabeada e <i>wi-fi</i> para todos os usuários.
AE05	Laboratório de informática, refeitório, biblioteca, quadra de esportes, sala de vídeo e sala de metodologias ativas.	Escola urbana com cerca de 400 alunos com Ensino Fundamental II em tempo integral. Faixas etárias de 10 aos 14 anos.	1 Laboratório de informática com 23 computadores. Rede cabeada e <i>wi-fi</i> para todos os usuários.
AE06	Auditório, dois laboratórios de informática, sala de vídeo, biblioteca, salas de atendimento especial.	Escola urbana com cerca de 600 alunos que atende o Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Faixa etária dos alunos de 10 a 18 anos.	2 Laboratórios de informática, um com cerca de 30 computadores e outro com cerca de 12 computadores. O segundo não está completamente funcional. Rede cabeada e <i>wi-fi</i> .
AE07	Laboratório de informática, biblioteca, sala de ciências.	Escola urbana com cerca de 440 alunos. Atende os últimos anos do Ensino Fundamental II, Ensino Médio Propedêutico e Médio Profissionalizante. Faixa etária média de 11 a 18 anos.	1 Laboratório de informática com 12 computadores. Rede cabeada para os alunos e <i>wi-fi</i> para a gestão.
AE08	Biblioteca, um laboratório de informática, quadra coberta pequena, refeitório.	Escola urbana com cerca de 450 alunos que atende o Ensino Fundamental II com faixa etária média dos alunos entre 11 e 15 anos.	Possui 1 laboratório de informática com cerca de 15 computadores, rede cabeada e <i>wi-fi</i> somente para a gestão escolar.
AE09	Laboratório de informática, laboratório de ciências, auditório, laboratório de matemática, sala para módulo, pracinha para alunos.	Escola urbana com cerca de 600 alunos que atende o Ensino Fundamental II e Ensino Médio Propedêutico com alunos na faixa etária de 12 aos 17 anos.	1 laboratório de informática com 19 equipamentos, rede cabeada na escola e rede <i>wi-fi</i> para alunos e professores.
AE10	Auditório, laboratório de	Escola urbana com cerca de 800	1 Laboratório de informática

	informática, biblioteca, quadras cobertas e abertas, pátio para os alunos, laboratório de ciências.	alunos do Ensino Fundamental II com faixa etária de 11 aos 18 anos.	com 30 máquinas, porém 15 não estão funcionais aguardando instalação. Rede cabeada e wi-fi para alunos e professores.
AE11	Laboratório de informática, biblioteca, laboratório de ciências, auditório, rádio, pátio e quadra coberta.	Escola urbana com cerca de 400 alunos, faixa etária a partir de 12 anos atendendo o Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA.	1 Laboratório de informática com 30 computadores, rede cabeada e wi-fi para alunos e professores.

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

A análise do Quadro 2 indica que os ambientes escolares nos quais os gestores atuam são heterogêneos quanto às estruturas físicas, sociais e tecnológicas. Apesar de todas as unidades estarem localizadas em áreas urbanas, há diferenças significativas no tamanho da comunidade escolar, que varia de cerca de 400 a 1400 alunos, na composição dos cursos ofertados e nos espaços disponíveis, como laboratórios de informática, bibliotecas e áreas de uso coletivo. Essa diversidade social reflete contextos educativos complexos que impõem demandas específicas de organização pedagógica e de mediação tecnológica, conforme aponta Evangelista (2024). A fala de um dos gestores também ilustra dificuldades decorrentes do ensino em tempo integral sem a devida reorganização dos espaços escolares a fim de oferecerem infraestrutura física além das salas de aula convencionais (como seria o caso, por exemplo, de laboratórios de informática ou bibliotecas equipadas com computadores):

“Porque hoje a gente tem, assim, uma quantidade de alunos muito maior, assim, talvez não maior que antes, mas assim, que fica o dia todo. Que antes a gente não tinha essa realidade do integral, que eles chegam às sete da manhã e ficam até quatro e quarenta. Aí você sente falta desses espaços, entendeu?” (gestor responsável pelo AE04, grifo nosso).

Em termos de tecnologia da informação, embora todas as escolas disponham de laboratórios e de redes cabeadas e sem fio, as diferenças na quantidade de equipamentos, na cobertura do wi-fi e na funcionalidade real desses recursos impactam diretamente na forma como as plataformas digitais são incorporadas e utilizadas no cotidiano escolar. Essa configuração heterogênea indica que as percepções dos gestores sobre as plataformas não são simplesmente uma expressão de significado individual, mas estão conectadas às condições institucionais concretas de cada escola, como ilustra o excerto a seguir:

Revista Devir Educação, Lavras, vol.10, n.1, e-1241, 2026.

“Só que hoje, nenhuma internet está funcionando direito. Nem a da secretaria, nem do laboratório de informática, nem a dos alunos. E a gente, estou pedindo, mandando ofício, e estou parado aqui, não consigo resolver. E aí como é que a gente consegue corresponder à expectativa dos alunos, professor, porque parece que é a gente que tá negligenciando.” (GE07, grifo nosso)

A fala de GE07 evidencia a posição intermediária dos gestores e a certa angústia decorrente dessa posição no que tange às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na escola: por um lado, o gestor é o responsável por cobrar a superintendência e, por outro, é cobrado pela comunidade escolar pela solução dos problemas, sem, entretanto, ter autonomia para isso. Como apontam Valente e Almeida (2020), o equilíbrio para a integração das TDIC na educação precisa considerar diferentes sistemas interconectados (ministério e secretarias de educação, superintendências de ensino, núcleos de tecnologia educacional, escolas, salas de aula) que interferem diretamente na construção do currículo cotidiano por professores e estudantes. O gestor escolar já tem um papel central na articulação desses sistemas. No caso do avanço da plataformização da educação, conforme temos visto, esse cenário se complexifica, pois precisa considerar as interferências de interesses do mercado, das *Big Techs* e de outros atores sociais e políticos cujos objetivos não necessariamente (ou quase nunca) se voltam à educação cidadã e emancipadora.

De forma geral, os relatos dos gestores revelam que a pandemia da covid-19 funcionou como um ponto de inflexão nos processos de uso de plataformas digitais nas escolas públicas da microrregião de Itajubá–MG, pois a emergência sanitária não apenas intensificou desigualdades pré-existentes, mas também reposicionou a gestão escolar no centro da organização do trabalho educativo, destacando o papel dos gestores como mediadores das mudanças. Essa emergência deslocou o uso das plataformas digitais de ferramentas acessórias para dispositivos organizadores do trabalho administrativo e da comunicação institucional, como ilustram os relatos a seguir:

“Então, como eu falei, a gente que é diretor, numa plataforma, consegue ter acesso a muita informação que antes era demorado a gente conseguir, porque a gente tinha que estar procurando o papel, tinha que ficar buscando isso, e em vários documentos diferentes. E

hoje, numa única plataforma, você vai lá, encontra o aluno, clica no nome dele e você já consegue saber a frequência, saber notas, saber idade, saber várias informações que a gente necessita.” (GE08, grifo nosso)

“Então, a gente tem um e-mail institucional. Então, a secretaria, quando a gente entra com um vínculo no Estado, eles criam para a gente um e-mail institucional para que a gente possa ter acesso a todas as plataformas disponibilizadas pelo governo.” (GE10, grifo nosso)

As falas ilustram uma percepção geral entre os gestores entrevistados, segundo a qual as plataformas inseridas nas escolas, especialmente para uso administrativo, são ganhos, ou seja, têm apenas aspectos positivos. De certa forma, trata-se de uma visão ingênua por parte desses sujeitos, que não questionam os processos de uso e monetização de dados subjacentes à própria adesão dos usuários às plataformas (Van Dijck; Poell; De Waal, 2018) – talvez porque nem tenham conhecimento sobre tais processos. Assim, a infraestrutura disponibilizada (conta de e-mail, espaço de armazenamento em nuvem etc.) é recebida como “dádivas” tecnológicas que facilitam o acompanhamento de parte da vida escolar dos estudantes.

No que se refere à infraestrutura tecnológica, os gestores identificam limitações persistentes relacionadas à conectividade, à manutenção de equipamentos e à insuficiência de suporte técnico, fragilidades que se tornaram ainda mais evidentes no contexto do ensino remoto emergencial:

“Por mais que eles tentem, a estrutura do Estado (...) não comporta e não atende o suficiente [...] quando precisamos de alguma coisa, temos que entrar na fila”. (GE01)

“a estrutura ainda deixa a desejar”. (GE04)

Na fala de GE07, a precariedade técnica parece estar associada à sensação de responsabilização indevida dos gestores. Ao mesmo tempo, GE01 reforça o papel do gestor como mediador entre a escola e os sistemas a que ela está subordinada, como os Núcleos de

Tecnologia Educativa (NTE) e o próprio Estado. No caso das tecnologias, esta subordinação não se limita a questões pedagógicas, mas também atinge questões de infraestrutura sobre as quais o gestor não tem gerência ou autonomia de ação. Esses excertos ilustram como a aceleração da plataformização ocorreu em cenários fragilizados, como os do Brasil, em consonância com análises que apontam assimetrias estruturais nas instituições públicas (Valente, 2014; Van Dijck; Poell; De Waal, 2018; Evangelista, 2024).

As entrevistas com os gestores evidenciam, ainda, que as condições de infraestrutura tecnológica das escolas públicas analisadas foram percebidas como insuficientes para o uso de plataformas digitais no cotidiano institucional. Ainda que as unidades escolares disponham de laboratórios de informática, equipamentos e acesso à internet, os relatos apontam para dificuldades recorrentes no uso desses recursos, inclusive nas rotinas administrativas. Essas limitações, já presentes antes da pandemia, tornaram-se mais visíveis no contexto do ensino remoto emergencial e permaneceram no período subsequente, como colocam os excertos a seguir:

“Acho que é devido à grande dificuldade de usar o Meet, por exemplo. Então, a maioria não conseguia.” (GE07, grifo nosso)

“Então, assim, infelizmente, por mais que eles tentem, a estrutura não comporta e não atende o suficiente.” (GE01, grifo nosso)

“Hoje não está adequado. A gente teve que, sabe, colocar, assim, improvisar aqui no pátio as mesas para eles.” (GE02, grifo nosso).

As carências nas estruturas físicas e na infraestrutura de tecnologia, que compõem as demandas específicas de cada ambiente educacional, só podem ser minimizadas com a adoção de políticas públicas que fomentem a qualidade da educação e a formação continuada para gestores e professores para que tenham percepções mais críticas em relação às plataformas digitais.

Formação

Os relatos dos gestores revelam a predominância de processos formativos fragmentados e essencialmente instrumentais, centrados no domínio funcional das

plataformas, em detrimento de reflexões mais amplas sobre seus sentidos pedagógicos e institucionais – como ilustram as falas a seguir:

“Que a gente sente mais falta é de formação mesmo (...) então assim, os professores não têm esse preparo, essa formação, então vai tudo mesmo tateando às cegas, e vai descobrindo, e aí vai se ajudando dentro da escola (...)”. (GE01)

“Então, assim, no início [do ensino remoto] foi bem penuriente [sic] para todo mundo, mas aí depois o pessoal começou a achar meios, né? Individualmente, fui buscar vídeos na internet de como posso fazer uma videochamada com o aluno e aí as coisas engatilharam”. (GE08)

Tanto GE01 quanto GE08 evidenciam a falta de formação adequada e a centralidade do improviso e da aprendizagem informal entre pares para uso das plataformas desde o ensino remoto emergencial. Esses dados corroboram estudo do CGI (2023, p. 28), segundo o qual 59% do total de professores entrevistados durante o segundo ano da pandemia (2021) reportaram que a falta de formação “[...] dificultava muito o uso de tecnologias em atividades educacionais”, percentual que chegou a 73% entre os professores que lecionavam em escolas localizadas em áreas rurais e a 64% entre os docentes que lecionavam em escolas públicas”.

Outro aspecto que podemos depreender das falas é uma certa naturalização das plataformas como exigência incontornável do trabalho escolar, reduzindo as possibilidades de questionar critérios de escolha, a governança de dados, dependência tecnológica e impactos sobre a autonomia institucional da escola pública, em consonância com advertências sobre a naturalização das infraestruturas digitais apontadas por Van Dijck (2021) e D’Andréa (2020).

A fragilidade formativa não se apresenta apenas como um problema circunstancial do período pandêmico, mas também como um componente importante do processo de plataformização em contextos educacionais públicos atravessados por interesses privados. Nesse sentido, chama a atenção o fato de que nenhum dos entrevistados questionou a permanência das plataformas das Big Techs ou mesmo a ampliação de seu uso na construção dos currículos após a pandemia. Em consonância com Evangelista (2024), esse dado, ou esse “silêncio”, reforça a necessidade de que os gestores compreendam os efeitos do alto grau de

inserção das plataformas na educação pública. Isso inclui refletir criticamente sobre o “treinamento” dos profissionais da escola para o uso de aplicativos proprietários das Big Techs, aspecto também discutido por Rodrigues e Almeida (2023) e por Saura, Díez Gutiérrez e Rivera Vargas (2021). Esse cenário leva “[...] à dependência de fornecedores específicos, a maioria estrangeira, sem controle público. O letramento tecnológico dos professores [e dos gestores] precisa ser amplo e independente de tecnologias proprietárias e fechadas” (Blikstein *et al.*, 2021, p. 21).

No caso mais específico dos gestores, a formação é, de forma ainda mais contundente, transformada em treinamento para o uso do ferramental tecnológico implantado na rede de ensino. O agravamento dos efeitos negativos dessa “pseudoformação” (Rodrigues; Almeida, 2023), no caso dos gestores, relaciona-se ao papel estratégico que esses profissionais desempenham no contexto escolar. Entretanto, como apontam Gonsales e Amiel (2020), muitos gestores sequer estão cientes de que os dados de educadores e estudantes são coletados e utilizados pelas plataformas inseridas nas escolas, frequentemente apresentadas como gratuitas e associadas ao discurso da inovação e da melhoria da qualidade da educação. Os gestores entrevistados apontam a falta de formação e alguns de seus efeitos, percebidos nas realidades das escolas em que atuam:

“Que a gente sente mais falta é de formação mesmo nesse aspecto, antes de implementar, então assim, os professores não têm esse preparo, essa formação, então vai tudo mesmo tateando às cegas, e vai descobrindo, vão descobrindo, e a vai se ajudando dentro da escola, mas até acontecer...” (GE01, grifo nosso)

“Não, é só o tutorial. Ah, mas nem sempre funciona. Não funciona, porque como eu estou falando, eu sigo o tutorial ao pé da letra para poder fazer no Google. Mas não consigo, não consigo.” (GE07, grifo nosso)

Sem formação, os gestores desconhecem o funcionamento das plataformas, assim como o da Inteligência Artificial baseada em dados (Lima, 2020) e tendem a aceitar quase passivamente (sem questionar) essas tecnologias “gratuitas”. Ainda assim, alguns gestores mencionam, mesmo sem uma compreensão clara, a complexidade da plataformização no contexto da escola e afirmam que os estudantes não estão preparados para esse fenômeno:

“Não vai ter aquela criticidade, não vai ter uma reflexão porque daquilo, nunca vamos tratar com os alunos sobre a mercantilização dos seus dados, não tem esse momento. Porque às vezes nem o professor sabe disso.” (GE01, grifo nosso)

“Olha, a gente pôde observar que muitos dos nossos alunos não estão capacitados para trabalhar com algumas plataformas. (GE10, grifo nosso)

Chama a atenção, nas falas de GE01 e GE10, o fato de os gestores não considerarem a discussão crítica como uma possibilidade a ser construída na escola. GE01 chega a afirmar que “nunca” haverá espaço para esse tipo de discussão no contexto em que atua. GE10 limita-se a afirmar que os estudantes “não estão capacitados”. Ambas as falas parecem ampliar o abismo entre a escola e a sociedade, entre os conteúdos curriculares e a vida. Os achados deste eixo reforçam o que já foi identificado em estudos com professores (Saura; Cancela; Parcerisa, 2023; Saura; Díez Gutiérrez; Rivera Vargas, 2021): a formação relacionada ao uso de plataformas digitais foi e tem sido majoritariamente marcada por processos improvisados, fragmentados e orientados pela urgência operacional, em detrimento de políticas formativas sistemáticas e críticas. Esse tipo de treinamento contribui para a ampliação do uso ingênuo e instrumental das TDIC nos contextos escolares, reforçando processos de formação escolar voltados ao mercado e não à participação cidadã na cultura digital.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo analisar as percepções de gestores escolares sobre as plataformas digitais a partir de dois eixos interdependentes: infraestrutura e formação. Os dados confirmam que a intensificação do uso de plataformas digitais não pode ser compreendida apenas como um desdobramento tecnológico, mas também como um fenômeno institucional e organizacional, no qual a gestão escolar atua como mediadora das transformações no cotidiano educativo. Os depoimentos dos gestores também nos permitiram colocar em destaque a dimensão política da plataformização da educação como um fenômeno liderado pelos grandes conglomerados de tecnologia estadunidenses a partir de interesses essencialmente mercadológicos que vêm instituindo uma nova governança da educação

baseada na coleta massiva de dados. Esse cenário atinge diretamente as escolas reduzindo sua autonomia, precarizando o trabalho docente e fragilizando a formação crítica e cidadã.

Os resultados mostram que a pandemia da covid-19 catalisou o processo de plataformização da educação nos contextos investigados. No ensino remoto emergencial, os gestores escolares passaram a assumir responsabilidades ampliadas, que incluíram a seleção e/ou a operacionalização de plataformas digitais, a coordenação do trabalho docente com/pelas plataformas e a mediação entre as demandas das redes de ensino, as limitações institucionais e as necessidades da comunidade escolar. Esse reposicionamento evidenciou tanto a importância estratégica da gestão quanto as fragilidades estruturais das escolas públicas.

Quanto à infraestrutura, os gestores apontam tanto limitações de espaço, rede e equipamentos quanto de suporte técnico, o que condiciona não apenas os modos de uso das plataformas digitais nas escolas, mas também a experiência de trabalho e o sentimento de sobrecarga por parte de gestores e professores. Ao mesmo tempo, o uso intensificado dessas tecnologias possibilitou a reorganização de rotinas administrativas e comunicacionais, muitas das quais se mantêm no período pós-pandêmico, sinalizando um processo de institucionalização que extrapola as contingências da crise sanitária, mas cujas implicações negativas, tanto de ordem pessoal quanto coletiva (decorrentes do uso e da manipulação de dados), não são claramente compreendidas pelos gestores.

No que tange à formação dos gestores, os resultados apontam para a predominância de ações de caráter instrumental, pouco articuladas com reflexões pedagógicas ou com um olhar crítico sobre o papel das plataformas digitais nas escolas. Essa limitação reduz as possibilidades de apropriação consciente e de problematização dos impactos institucionais dessas tecnologias, reforçando uma lógica de adaptação às exigências impostas pelas plataformas e marcada por processos formativos improvisados e reativos, em detrimento de formações críticas e contextualizadas.

Ao articular as percepções dos gestores ao referencial adotado, este estudo tem a intenção de contribuir para o aprofundamento do debate sobre a plataformização da educação básica, a partir de uma perspectiva que indica a gestão escolar como instância em que se concretizam os tensionamentos entre as políticas educacionais, os interesses econômicos das

plataformas digitais e o trabalho docente. Assim, buscamos ampliar o foco predominante na literatura, frequentemente centrado em docentes e estudantes, ao destacar o papel estratégico e, muitas vezes, invisibilizado dos gestores escolares. Entretanto, cabe reconhecer as limitações deste estudo: por se apoiar em uma amostra situada, os achados têm caráter contextual e não podem ser generalizados a um conjunto mais amplo, por exemplo, de outras redes públicas estaduais brasileiras. Além disso, o recorte, limitado a diretores e vice-diretores, não capta a complexidade do processo de plataformização, que deve ser complementada pelas vozes de professores, estudantes e famílias.

Referências

BLIKSTEIN, P. et al. Relatório de Política Educacional. Dados para um Debate Democrático na Educação (D3E). São Paulo: D3E; Todos pela Educação, TLTL, 2021. Disponível em: https://d3e.com.br/wpcontent/uploads/2021/04/REL6_d3e_Tecnologia_AF-digital_v6_2204.pdf.

CAVAZZANI, A. L. M.; SANTOS, R. O; LOPES, L. F. Precarização do trabalho docente: plataformas de ensino no contexto da fábrica difusa. **Cadernos Metrópole**, São Paulo, v. 26, n. 59, p. 209-228, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cm/a/Kc3k8J3Yt9D5qpFYxhyVt6S/?format=html&lang=pt> Acesso em: 20 jun. 2026.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br). Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: Pesquisa TIC Educação, ano 2022. São Paulo: CGI.br, 2023. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2022/> . Acesso em: 30 jan. 2026

D'ANDRÉA, C. **Pesquisando plataformas on-line**. Conceitos e Métodos. Salvador: Edufba, 2020.

EVANGELISTA, R. Educação em um cenário de plataformização e de economia de dados. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo: Comitê Gestor de Internet no Brasil, 2024. <https://cgi.br/publicacao/educacao-emum-cenario-de-plataformizacao-e-de-economia-de-dados> Acesso em: 30 de jan. 2026.

GONSALES, P.; AMIEL, T. Inteligência Artificial, Educação e Infância. Educação na contemporaneidade: entre dados e direitos. **Panorama Setorial da Internet**, [s. l.], ano 12, n. 3, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://www.cetic.br/pt/publicacao/ano-xii-n-3-inteligencia-artificial-educacao-e-infancia/> . Acesso em: 1 jul. 2026.

LEMOS, A. L. M. O Futuro da Sociedade de Plataformas no Brasil. **Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, v. 46, p. e2023115, 2023. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-58442023000100220&tlng=pt. Acesso em: 30 jan. 2026.

LIMA, S. Educação, Dados e Plataformas: Análise descritiva dos termos de uso dos serviços educacionais Google e Microsoft. [s.l.]: Zenodo, 2020. Disponível em: <https://zenodo.org/record/4012539>. Acesso em: 30 jan. 2026.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. Edições 70, 2021.

MOROZOV, E. **Big Tech**: a ascensão dos dados e a morte da política. Trad. Cláudio Marcondes, São Paulo: Ubu, 2018.

NEVES, V. N. S.; VALDEGIL, D. A.; SABINO, R. N. Ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19 no Brasil: estado da arte. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades – Rev. Pemo**. v. 3, n. 2, p. e325271, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/5271>. Acesso em: 30 jan. 2026.

PALÚ, J.; ARBIGAUS, J. S.; SILVEIRA, A. A. D. Plataformização da educação, da escola pública e suas formas de gestão: entre promessas e realidades. **Revista de Ciências Humanas**, v. 24, n. 2, p. 160–186, 2023. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/4590>. Acesso em: 30 jan. 2026.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

POELL, T.; NIEBORG, D.; VAN DIJCK, J. Platformisation. **Internet Policy Review**, v. 8, n. 4, 2019. Disponível em: <https://policyreview.info/node/1425>. Acesso em: 30 jan. 2026.

RODRIGUES, A.; ALMEIDA, M. E. B. Para Além das Plataformas e do Tecnicismo: Narrativas Digitais e formação docente crítico-reflexiva. **Sisyphus – Revista de Educação**, p. 46-68, 2023. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/28803>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SAURA, G. Filantropocapitalismo digital en educación: Covid-19, UNESCO, Google, Facebook y Microsoft. **Teknokultura – Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales**, v. 17, n. 2, p. 159-168, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5209/tekn.69547>. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/TEKN/article/view/69547>. Acesso em: 8 abr. 2026.

SAURA, G.; CANCELA, E.; PARCERISA, L. Privatización educativa digital. **Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 11–37, 2023. Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/27019>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SAURA, G.; DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J.; RIVERA VARGAS, P. Innovación Tecno Educativa “Google”. Plataformas Digitales, Datos y Formación Docente. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, [S. l.], v. 19, n. 4, p. 111-124, 2021. Disponível em: https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2021_19_4_007. Acesso em: 30 jan. 2026.

SILVA SANTOS, R. B.; LIMA, R. A. O ensino remoto emergencial no contexto da pandemia de covid-19: desafios e possibilidades. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, [S. l.], v. 10, n. 3, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/7552>. Acesso em: 30 jan. 2026.

VALENTE, J. A. A comunicação e a educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. **Revista UNIFESO: humanas e Sociais**, v. 1, p. 141–166, 2014. Disponível em <https://revista.unifeso.edu.br/index.php/revistaunifesohumanasesociais/article/view/17>. Acesso em: 30 jan. 2026.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. Políticas de Tecnologia na Educação no Brasil: visão histórica e lições aprendidas. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 94, p. 1-35, 2020. Disponível em: epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4295/2460. Acesso em: 4 fev. 2026.

VAN DIJCK, J. Seeing the forest for the trees: Visualizing platformization and its governance. **New Media & Society**, v. 23, n. 9, p. 2801–2819, 2021. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1461444820940293>. Acesso em: 30 jan. 2026.

VAN DIJCK, J.; POELL, T.; DE WAAL, M. **The Platform Society**. 1. ed. [s.l.]: Oxford University Press New York, 2018. Disponível em: <https://academic.oup.com/book/12378>. Acesso em: 30 jan. 2026.

XUE, S.; CROMPTON, H. Educational technology research during the COVID-19 pandemic. **Interactive Technology and Smart Education**, v. 21, n. 1, p. 83–107, 2024. Disponível em: <http://www.emerald.com/itse/article/21/1/83-107/1217288>. Acesso em: 30 jan. 2026.

YIN, R. K. **Pesquisa Qualitativa do Início ao Fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZUBOFF, S. **A Era do Capitalismo de Vigilância: A luta por um futuro humano na nova fronteira de poder**. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2020.

Recebido: fevereiro/2026.
Correções requeridas: maio/2026.
Publicado: julho/2026.