

O Referencial e o Autodiagnóstico de Saberes Digitais Docentes do Brasil: a padronização tecnocrática no contexto da plataforma da educação

*The Reference Framework and Self-Assessment of Digital Knowledge for Teachers in Brazil:
technocratic standardization in the context of the platformization of education*

*El Referencial y el Autodiagnóstico de Saberes Digitales Docentes del Brasil:
la estandarización tecnocrática en el contexto de la plataforma de la educación*

Daniela Erani Monteiro Will¹
Universidade Federal de Santa Catarina

Marina Bazzo de Espíndola²
Universidade Federal de Santa Catarina

Roseli Zen Cerny³
Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo: No contexto da plataforma da educação, observamos a reconfiguração das políticas de formação de professores em tecnologias e do Desenvolvimento Profissional Docente. O artigo analisa criticamente a proposição do Referencial de Saberes Digitais Docentes e do Autodiagnóstico de Saberes Digitais Docentes na plataforma digital AVAMEC, desenvolvidos pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) para o MEC. A partir de uma metodologia de abordagem qualitativa e crítica, que contempla pesquisa documental e um estudo topológico-relacional da AVAMEC, discute-se como o Referencial e o Autodiagnóstico, alinhados a políticas globais de competências digitais, reforçam uma lógica neoliberal de desenvolvimento profissional docente, priorizando padronização tecnocrática, responsabilização e performatividade. A articulação público-privada nessas políticas fortalece a mercantilização da educação e a despolitização da formação docente, subordinando-a a interesses corporativos e a uma visão instrumental da tecnologia.

Palavras-chave: Formação docente; Plataforma da Educação; Competências Digitais; Professor; Tecnologia.

Abstract: In the context of the platformization of education, we see a reconfiguration of policies for teacher training and professional development. This article analyzes the Reference Framework for Teachers' Digital Knowledge and a Self-Assessment of Teachers' Digital Knowledge, developed by the Center for Innovation in Brazilian Education (CIEB) for the Ministry of Education (MEC). The methodology is based on a qualitative and critical approach, which includes a documentary research and a topological-relational study of

¹ Doutora em Educação (UFSC). Pós-doc do Programa de Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina (SC), Brasil. E-mail: danielamwill@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1704103543824013>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1557-2568>.

² Doutora em Educação, Gestão e Difusão em Biociências (UFRJ). Docente na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina (SC), Brasil, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica. E-mail: marinabazzo@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5709091266789432>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9292-9914>.

³ Doutora em Educação (PUC-SP). Docente na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina (SC), Brasil. E-mail: rosezencerny@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/038884160155381>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7882-8551>.

AVAMEC digital platform. The results show how the Reference Framework and the Self-Diagnosis, aligned with global digital skills policies, reinforce a neoliberal logic of professional teacher development, prioritizing technocratic standardization, accountability, and performativity. The public-private articulation in these policies strengthens the commodification of education and the depoliticization of teacher training, subordinating it to corporate interests and to an instrumental view of technology.

Keywords: Teacher Training; Platformization of Education; Digital Skills; Teacher; Technology.

Resumen: En el contexto de la plataformización de la educación, observamos la reconfiguración de las políticas de formación de docentes en tecnologías y del Desarrollo Profesional Docente. El artículo analiza la propuesta del Referencial de Saberes Digitales Docentes y del Autodiagnóstico de Saberes Digitales Docentes en la plataforma digital AVAMEC, desarrollados por el Centro de Innovación para la Educación Brasileña (CIEB) para el Ministerio de Educación (MEC). La metodología es de enfoque cualitativo y crítico, con investigación documental y un estudio topológico-relacional de la AVAMEC. Se discute cómo el Referencial y el Autodiagnóstico, alineados con las políticas globales de competencias digitales, refuerzan una lógica neoliberal de desarrollo profesional docente, priorizando la estandarización tecnocrática, la responsabilización y la performatividad. La articulación público-privada en estas políticas fortalece la mercantilización de la educación y la despoliticización de la formación docente, subordinándola a intereses empresariales y a una visión instrumental de la tecnología.

Palabras clave: Formación docente; Plataformización de la Educación; Competencias digitales; Professor; Tecnologia.

Recebido em: 08 de setembro de 2025

Aceito em: 07 de outubro de 2025

Introdução

A plataformização da educação tem reconfigurado não apenas a gestão e as práticas pedagógicas, mas também as próprias políticas de formação e de Desenvolvimento Profissional Docente. No Brasil, a recente publicação do Referencial e do Autodiagnóstico de Saberes Digitais Docentes (SDD) pelo Ministério da Educação (MEC), inseridos na Plataforma AVAMEC, representa um marco significativo neste processo. Estes instrumentos surgem no bojo de políticas como a Política de Inovação Educação Conectada (PIEC), a Política Nacional de Educação Digital e a Estratégia Nacional Escolas Conectadas, propondo-se a orientar e a diagnosticar o desenvolvimento de competências digitais dos professores da Educação Básica.

A adoção de tais instrumentos, contudo, é intrinsecamente política, pois propaga e reforça determinadas concepções sobre a organização econômica e política da sociedade (Selwyn, 2017; Feenberg, 2018). Tal processo ocorre em um contexto de plataformização e digitalização da educação (Saura, Cancela, Parcerisa, 2023), a partir de intensa atuação de coalizões e fundações privadas na gestão de políticas públicas (Brito; Marins, 2020; Duarte,

2022; Fontdevila; Verger; Avelar, 2022; Will, 2025). Isto levanta questionamentos sobre os rumos do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Este artigo parte do pressuposto de que a concepção de DPD subjacente a esses referenciais tende a se alinhar a uma perspectiva individualizante e performática, fundamentada em competências, em detrimento de uma visão ampla, crítica e coletiva da profissionalização.

O objetivo central deste trabalho é analisar o Referencial e o Autodiagnóstico de Saberes Digitais Docentes do Brasil e seus impactos na política de formação de professores para e sobre as tecnologias na educação. Busca-se compreender como esses instrumentos, desenvolvidos em parceria com o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) e articulados com plataformas privadas, (re)configuram a formação docente dentro de um movimento global de reformas educacionais neoliberais.

Para tanto, o artigo estrutura-se em quatro partes. Inicialmente, apresentamos a metodologia da pesquisa. Em seguida, discute-se o conceito de DPD, problematizando os limites da autoformação e os riscos da responsabilização individual na era digital. Na sequência, analisam-se os documentos e instrumentos em si, evidenciando seus alinhamentos com agendas internacionais, sua base tecnicista e seu papel na promoção de uma cultura de performatividade que redefine a formação docente em tecnologias sob a lógica da plataformização.

Metodologia

Este trabalho faz parte de uma tese de doutorado que analisou, crítica e relacionalmente, plataformas digitais brasileiras de autoformação de professores da Educação Básica no contexto da plataformização da educação. Dada à centralidade do CIEB na definição de políticas de formação e de avaliação dos professores da educação básica sobre a temática das tecnologias na educação (Duarte, 2022; Will, 2025), neste artigo, analisamos o Referencial de Saberes Digitais Docentes e a implementação do Autodiagnóstico de Saberes Digitais Docentes na plataforma de autoformação docente AVAMEC.

A partir de uma abordagem qualitativa, de perspectiva crítica (Selwyn, 2017), realizamos um estudo documental e topológico desenvolvido na e sobre a AVAMEC (Decuyper, 2021).

A Etnografia de Redes (Avellar; Ball, 2024), que combina pesquisa on-line, mapeamento de redes e métodos etnográficos para capturar a dinâmica e a heterarquia da governança contemporânea, fornece-nos algumas ferramentas para identificar atores-chave, suas estratégias e discursos e acompanhar as relações entre agentes públicos e privados.

Os dados foram coletados em 2024, por meio do engajamento ativo na Plataforma (como usuário leitor, usuário cadastrado e cursista), bem como em legislações e demais documentos de políticas e em sites e plataformas relacionados à AVAMEC.

Investigamos a AVAMEC no sentido de revelar suas dimensões ideológicas, desafiando as compreensões da educação que, por meio dela, são veiculadas, expondo como as tecnologias disseminam ideias sobre as estruturas econômicas e políticas (Selwyn, 2017).

A (re)configuração do Desenvolvimento Profissional Docente: autoformação, competências digitais e os limites da responsabilização individual

O conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), surgido na década de 1980, representa a superação da dicotomia entre formação inicial e continuada, enfatizando a ideia de continuidade (Vaillant; Marcelo, 2016). Hobold (2018) o define como um processo contínuo que incorpora as múltiplas experiências vivenciadas pelos professores em sua trajetória profissional – incluindo relações com alunos e pares, participação em cursos, estudos autônomos, crenças e representações.

Para Imbernón (2011, p. 46), o DPD consiste em “um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua carreira”, sendo a formação permanente apenas um desses elementos, embora frequentemente os termos sejam tratados como sinônimos. A formação não é o único caminho para o desenvolvimento profissional, o qual também abrange dimensões como o crescimento pedagógico, a autocompreensão e o amadurecimento teórico-cognitivo – sempre contextualizados pela situação profissional do docente (Imbernón, 2011).

A aprendizagem da docência é inerente ao desenvolvimento profissional, e a complexidade decorrente da inter-relação desses processos é resultado de uma trama vivencial, constituída por uma rede composta por diferentes espaços, lugares e tempos, que integram uma multiplicidade de gerações pedagógicas. Nesse sentido, o DPD orienta-se para a constante apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios à docência, para os quais a ideia de conhecimento pedagógico compartilhado e redes de interações são imprescindíveis (Cunha; Bolzan; Isaia, 2021).

Imbernón e Canto (2013) defendem que o DPD depende de vários fatores, que podem ou não se fazer presentes na trajetória dos professores, como o salário, o mercado de trabalho, o contexto de trabalho do professor, a progressão na carreira, as estruturas hierárquicas, bem como a formação no decorrer de sua vida profissional.

A concepção de DPD transforma-se face às mudanças nas relações sociais e de trabalho, em especial pela cultura digital. Se antes era ancorado em fases lineares da carreira (como iniciação, estabilização e desinvestimento, conforme Huberman, 2000), hoje, esse processo tornou-se mais complexo: não se define apenas por tempo de serviço, idade ou número de formações, mas principalmente pelas experiências, aprendizagens e conhecimentos dos professores.

Marcelo (2009) afirma que o DPD não pode ser imposto, pois deve estar sob a responsabilidade do professor, que precisa querer investir na profissão. Silva e Cruz (2020, p. 442) refletem sobre essa ideia, apontando que ela vem sendo assumida “[...] nas políticas de formação, acarretando uma responsabilização individual do professor e desresponsabilizando o Estado quanto à unidade formação inicial e continuada”. Nos últimos anos, esse pressuposto também tem se destacado na literatura e em políticas voltadas aos conhecimentos e às competências dos professores, especialmente quanto à abordagem das tecnologias na educação.

Pérez-Gómez (2015, p. 144), ao tratar das novas características relativas à postura dos professores quanto à sua formação, propõe, como uma das “competências profissionais básicas” dos programas de formação docente, a “[...] competência para promover o próprio desenvolvimento profissional e a formação de comunidades de aprendizagem com os colegas e com o resto dos agentes envolvidos na educação”. O mesmo pressuposto aparece nas políticas globais voltadas às *competências digitais dos professores*, na medida em que um dos elementos citados nos documentos de referência refere-se ao desenvolvimento profissional do professor *na e para* a cultura digital.

O documento DigCompEdu é o quadro de referência desenvolvido pela União Europeia para guiar os desenvolvedores de modelos de Competência Digital Docente (CDD). Está organizado em três âmbitos: 1) *competências profissionais dos professores*; 2) *competências pedagógicas dos professores*; 3) *competências dos aprendentes*. No âmbito 1, encontramos a Área 1, intitulada *Envolvimento profissional*, descrita como a capacidade de “Usar tecnologias digitais para comunicação, colaboração e desenvolvimento profissional” (Lucas; Moreira; 2018, p. 16).

No Brasil, a definição de um referencial de competências digitais docentes é recente. Em 2017, o CIEB, em parceria com o Instituto Natura e a Rede Escola Digital, desenvolveu uma matriz de competências digitais para os professores, atualizada em 2019, incluindo um questionário de autoavaliação para os professores da rede pública. O documento *Competências de professores e multiplicadores para o uso de TICs na Educação* apresenta “[...] as competências necessárias para que os professores façam uso efetivo da tecnologia, tanto dentro da sala de aula quanto em seu processo de desenvolvimento profissional e atualização [...]” além daquelas esperadas para que multiplicadores promovam a adoção de TICs nas redes de ensino. (CIEB, 2019, p. 5).

Podemos notar a presença de uma perspectiva fundamentada em princípios neoliberais, que delega ao professor, autônoma e individualmente, a responsabilidade pelo alcance dessas competências, bem como pela sua autoavaliação. A análise de Castañeda, Esteve e Adell (2018, p. 14) sobre sete propostas internacionais para o desenvolvimento de competências digitais docentes corrobora nossa reflexão ao revelar que se trata de “[...] modelos performativos de avaliação, controle e formação em destrezas técnicas básicas [...], com especial ênfase na natureza individual do professor como profissional”.

De forma geral, os referenciais de competências digitais vinculam o DPD, prioritariamente, à autoformação, em detrimento de uma concepção ampla — que inclui a formação como uma de suas dimensões. Inferimos que o DPD, promovido por tais documentos, incentiva uma prática autoformativa individualizada e mediada por tecnologias, em oposição a processos formativos contextualizados, coletivos e socialmente referenciados.

As atuais políticas relativas às competências dos professores para a cultura digital têm dado ênfase ao DPD realizado por meio da utilização das tecnologias digitais, o que pode reforçar o caráter solitário e individualista da formação continuada e a responsabilização individual do professor pela gestão do seu desenvolvimento profissional.

Ressaltamos, no entanto, os perigos envolvidos em tais definições. Reconhecer o DPD é um imperativo importante, mas de forma a valorizar os professores como intelectuais críticos (Giroux, 1997) e como profissionais da reflexão crítica sócio-histórica, a partir da emancipação das visões acríticas (Contreras, 2002). Não se trata, porém, de responsabilizar os docentes individual e isoladamente pelo seu processo formativo, especialmente o continuado. Este último é essencial e necessita de uma ação individual por parte do professor, mas apoiada em uma política pública que valorize as trocas dialógicas, as reflexões e as sínteses críticas e coletivas. De outro modo, o ideário do desenvolvimento profissional pode reverter-se em prejuízo para os docentes. Unido ao das CDD, pode estar sendo utilizado para induzir os professores a identificar e buscar nas redes digitais, por meio de atitudes autônomas de estudo, a formação de que precisariam e as soluções para os problemas da realidade escolar.

Nesse sentido, Contreras (2002, p. 227) oferece-nos uma reflexão que não é nova, mas que permanece importante:

Sem condições adequadas, o discurso sobre a autonomia pode cumprir apenas duas funções: ou é uma mensagem de resistência, de denúncia de carências para um trabalho digno e com possibilidades de ser realmente educativo, ou é uma armadilha para os professores, que só pretende fazê-los crer falsamente que possuem condições adequadas de trabalho e que, portanto, o problema é só deles.

Imbernón (2011), apesar de considerar imprescindível a participação ativa e crítica do professor nos processos de mudança e inovação, a *partir* de e *em* seu próprio contexto, lembra-

nos de que é a instituição educativa que deve ser o motor da inovação e da profissionalização docente. Assim, o autor defende um processo de profissionalização fundamentado nos valores da cooperação entre os indivíduos.

O professor necessita ter autonomia na gestão da sua autoformação, mas apoiado por processos institucionais que lhe deem condições materiais e objetivas para fazer com que a autoformação seja desenvolvida a partir de escolhas conscientes, éticas e coletivas, em prol de um DPD crítico, que incida sobre os anseios individuais e, ao mesmo tempo, os do coletivo da escola e da rede de ensino.

O Referencial e o Autodiagnóstico de Saberes Digitais Docentes: instrumentos da política de formação de professores sobre tecnologias e educação

Nas atuais políticas públicas, a AVAMEC é definida como o espaço prioritário para que a formação “com tecnologia e para uso de tecnologia” (Brasil, 2021) na educação aconteça. Além disso, tanto o Decreto n° 9.204/2017 (Brasil, 2017) quanto a Lei n° 14.180/2021 (Brasil, 2021), que instituem, respectivamente, o Programa e a Política de Inovação Educação Conectada, preveem a publicação de referenciais para o uso pedagógico da tecnologia.

Em alinhamento com essas políticas, com a Política Nacional de Educação Digital (Lei n° 14.533/2023) e a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (Decreto n° 11.713/2023), em agosto de 2024, o MEC lançou o Referencial de Saberes Digitais Docentes (SDD) e o Autodiagnóstico de Saberes Digitais Docentes na Plataforma AVAMEC.

O Referencial de Saberes Digitais Docentes para o uso de tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, foi desenvolvido de forma a

[...] criar condições para apoiar as secretarias no planejamento de formação continuada; favorecer o autodesenvolvimento dos professores, estimulando a reflexão sobre sua didática enquanto sujeitos atuantes, conforme as necessidades de seu contexto social e educacional (Brasil, 2024a, p. 6).

Acompanhado do Referencial, foi lançado o *Autodiagnóstico de Saberes Digitais Docentes*, definido como um momento para que o professor possa refletir sobre suas “[...] competências e habilidades para o uso de tecnologias na prática pedagógica e desenvolvimento profissional, bem como para demonstrar entendimento e aplicar princípios relacionados à cidadania digital” (Brasil, 2024b). Trata-se de um questionário *on-line* que identifica os “níveis de desenvolvimento” do professor quanto “ao uso de tecnologias digitais na prática pedagógica” (Brasil, 2024b), que foi publicado na Plataforma por meio da inclusão de um novo item no menu principal, até então composto pelo binômio instituições-cursos.

Tanto o Referencial quanto o Autodiagnóstico são frutos de uma parceria iniciada em 2018, por meio de um acordo de cooperação técnica firmado entre o MEC e o CIEB, entidade que tem participação como membro consultivo e executivo do PIEC.

O acordo tem por objeto

[...] a cessão de uso gratuito e adaptação da metodologia Guia Edutec, que consiste em processo de diagnóstico e planejamento orientado por modelo de gestão que permite avaliar o quanto a tecnologia está presente nas escolas e nas redes de ensino, em diferentes dimensões (visão, formação, recursos educacionais digitais e infraestrutura). (Brasil, 2018, p. 1).

Além disso, o próprio CIEB, em seu relatório anual de 2023, afirma que prestou apoio técnico ao MEC nesse ano, por meio da Coalizão Tec Educação (formada por CIEB, Fundação Lemann, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Natura e MegaEdu Tecnologia) com vistas à estruturação de um plano de trabalho para alavancar iniciativas dos seis eixos da ENEC: Conectividade, Ambientes e dispositivos, Gestão e transformação digital, Recursos Educacionais Digitais, Competências, Formação e currículo” (CIEB, 2023, p. 6).

O trabalho em coalizões tem desempenhado um papel crucial em algumas reformas educativas recentes devido ao seu forte potencial de endosso às relações entre o setor privado e o Estado (Fontdevila; Verger; Avelar, 2023). A Coalizão Tec Educação reúne as organizações que mantêm as principais plataformas digitais de autoformação docente no Brasil. Foi constituída para apoiar o MEC no planejamento e na execução de ações para a materialização de políticas públicas voltadas à temática das tecnologias na educação.

Quanto ao Referencial e ao Autodiagnóstico de SDD, ambos os documentos baseiam-se na “Metodologia Guia Edutec”, elaborada em 2018 pelo CIEB, a qual consiste em uma “[...] ferramenta *on-line* e gratuita que faz um diagnóstico do nível de adoção de tecnologia educacional por professores e escolas de redes públicas de ensino” (CIEB, 2024).

A imagem a seguir (Fig. 1) mostra a página inicial da Plataforma Guia Edutec, bem como números que indicam o alcance da abordagem do CIEB junto aos professores da Educação Básica:

Figura 1 – Página inicial da plataforma Guia Edutec CIEB



Fonte: Adaptada da plataforma Guia Edutec CIEB (2024).

A elaboração do Referencial e o do Autodiagnóstico de SDD do MEC não contemplaram a participação popular, pelo menos das entidades representativas de professores e da formação de professores. Tampouco estavam presentes os grupos de pesquisa sobre essa temática existentes nas universidades brasileiras. Ao invés disso, por meio de um acordo de cooperação técnica, o CIEB foi a instituição “escolhida” para desenvolver a “metodologia”, testá-la em sua plataforma (mediante a coleta de dados de milhares de professores brasileiros) e, posteriormente, apresentá-la ao MEC como política de Estado. Peroni e Oliveira (2019) destacam que a coletivização das decisões, como parte da construção do processo democrático, cada vez mais é subsumida pelo processo de privatização do público, o que tem consequências para a democratização da educação.

No dia 10 de setembro de 2024, observamos que o Autodiagnóstico contava com 935 respostas. No dia seguinte, as respostas já haviam mais do que dobrado (1.918). Do dia 11 para o dia 13 de setembro, houve um aumento de 105% no total de respostas. E, nos dias que se seguiram, a cada dois dias, observamos um aumento de cerca de 60%, o que revela que o questionário tem tido boa adesão por parte dos professores. Em 11 dias, contabilizamos a participação de 14.162 professores no Autodiagnóstico.

O Autodiagnóstico compõe-se de um questionário com 17 questões fechadas, organizadas nas três dimensões previstas no Referencial de SDD: Ensino e Aprendizagem com uso de tecnologias digitais; Cidadania Digital e Desenvolvimento Profissional.

O questionário do CIEB chama-se *Autoavaliação de Competências Digitais de Professores* e baseia-se na *Matriz de Competências Digitais CIEB*. Os materiais do MEC chamam-se *Autodiagnóstico de Saberes Digitais Docentes*, ao invés de “autoavaliação”, e *Referenciais de Saberes Digitais Docentes*, ao

invés de “matriz de competências”. No Referencial de SDD, porém, não há a conceituação de saberes, nem da relação dos saberes com as competências e habilidades citadas no documento.

Castañeda, Esteve e Adell (2018) ressaltam a importância de uma proposta de competências digitais docentes estar baseada em uma série de decisões explícitas sobre questões complexas: o que se entende por “competência”, o que um professor faz no exercício de sua profissão (e não apenas nos processos de ensino-aprendizagem em sala de aula) e que visão de tecnologia é promovida, por exemplo. Ao analisar alguns dos principais referenciais de competências digitais docentes internacionais, os autores constataram que essas decisões não costumam estar explícitas, nem seus pressupostos são suficientemente debatidos nos documentos ou nos processos de desenvolvimento de quase nenhum dos referenciais, tal como observamos no Referencial de SDD do MEC.

Consta no Referencial a informação de que o documento se organiza “[...] em três dimensões, cada uma delas contendo *saberes* específicos, os quais quando desenvolvidos, colaboram para a intencionalidade pedagógica do uso das tecnologias digitais na prática docente” (Brasil, 2024a, p. 7, *grifos nossos*). Logo a seguir, entretanto, menciona-se que o Referencial “é organizado em 03 dimensões e 12 *competências*” (Brasil, 2024a, p. 9, *grifos nossos*). No documento, afirma-se ainda que, “[...] nos processos de ensino e de aprendizagem, os professores devem articular a tecnologia a conteúdos, *competências e habilidades* curriculares” (Brasil, 2024a, p. 6, *grifos nossos*). E o Autodiagnóstico, na AVAMEC, menciona que

O autodiagnóstico é o momento para que você possa fazer reflexão sobre suas competências e habilidades para o uso de tecnologias na prática pedagógica e desenvolvimento profissional, bem como para demonstrar entendimento e aplicar princípios relacionados à cidadania digital (Brasil, 2024b).

Assim, o Autodiagnóstico proposto pelo MEC, apesar de estar baseado em um documento chamado Referencial de *Saberes* Digitais Docentes, tem enfoque em habilidades e competências.

A proposta de valorização dos saberes docentes, especialmente dos saberes da experiência, entendidos como os saberes específicos da docência (Tardif, 2014) tem sido tomada, quase sempre, como um paradigma que rompe com a já tão criticada racionalidade técnica da formação docente (Diniz-Pereira, 2014). Logo a expressão “saberes”, no Referencial, pode ter sido empregada tanto para fazer com que os referidos documentos não ficassem tão parecidos com os do CIEB, uma estratégia para ocultar a participação contundente de uma entidade não pública na sua elaboração, quanto para demonstrar um afastamento da racionalidade técnica, numa tentativa de externar uma visão holística em relação aos conhecimentos necessários ao ofício docente para a integração das tecnologias. Essa tentativa, porém, logo se esvai, visto que, no decorrer de todo o documento, o enfoque está em

competências e habilidades para o uso das tecnologias. Dessa forma, a utilização do termo “saberes” parece mais uma camuflagem do que a expressão de uma compreensão crítica acerca do que constitui a formação docente.

O enfoque em habilidades e competências apresenta alinhamento com as “políticas educacionais globais” (Ball, 2022), com as demais políticas educacionais padronizantes brasileiras, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Base Nacional Comum (BNC)-Formação Inicial de Professores e a BNC-Formação Continuada de Professores (Hypólito, 2021), assumidas e disseminadas, inclusive, em plataformas digitais de autoformação docente de fundações privadas (Will, 2025). Cruz, Moura e Nascimento (2024) destacam que as concepções de competências e habilidades que pautam essas políticas não são atuais, mas originárias de propostas e orientações de organismos internacionais que remontam aos anos de 1990.

O desenvolvimento de competências e habilidades na formação de professores respalda-se na defesa de ajuste ao perfil socioeconômico do mundo do trabalho, pertencente às novas relações sociais dos processos de financeirização do capital, de modo a reiterar uma política de formação de professores focada em resultados e metas, com ênfase nos saberes práticos, expropriando ou limitando a condição intelectual na formação e no trabalho docentes (Sandri; Gonçalves; Deitos, 2024).

O foco em competências e habilidades relaciona-se com o que Verger, Parcerisa e Fontdevila (2019) apontam como o Movimento Global de Reforma Educacional (GERM). Segundo os autores, trata-se de um conceito metafórico, indicando que a maioria das reformas educacionais adotadas atualmente no mundo respondem a problemas e prioridades semelhantes e seguem uma lógica política comum. Nesse contexto, as avaliações nacionais são um componente essencial e um instrumento central, usados cada vez mais para fins de responsabilização, bem como para garantir que, em sistemas educacionais cada vez mais descentralizados, as escolas alcancem e cumpram os padrões de aprendizagem definidos centralmente. Responsabilização, descentralização e padrão são, assim, as principais características desse movimento global de reformas educativas.

Tanto o Referencial quanto o Autodiagnóstico demonstram alinhamento a esses movimentos políticos, ao proporem uma listagem e um instrumento de diagnóstico de competências e habilidades que podem ser tomados como padrão tanto de atuação quanto de formação dos professores, assim como instrumentos de responsabilização docente. As listas de competências facilitam a “conferência”, a avaliação tecnicista dos professores baseada em “diagnóstico”, além de favorecerem a “modelagem” da formação, padronizando e limitando a formação e a ação docentes.

O Autodiagnóstico tem como objetivo classificar o “nível de desenvolvimento” dos professores por meio de uma escala linear, baseada, prioritariamente, nos diferentes tipos de usos das tecnologias na prática docente, do mais simples (“iniciante”) ao mais “avançado” (“liderança”):

Nível 1 – Iniciante: Tem pouco ou nenhum contato com tecnologias digitais nos processos de ensino e de aprendizagem e quando as utilizam o foco é, principalmente, para preparar aulas, gerenciar tarefas administrativas ou comunicar-se com outros atores escolares. Necessitam de apoio para utilizar tecnologias na prática pedagógica e estímulo para ampliar seu repertório e aplicar seus saberes digitais no contexto pedagógico. [...] Nível 5 – Liderança: Domina a tecnologia e atua como um líder e mentor para seus colegas. Inspira outros professores, influenciando políticas educacionais e práticas pedagógicas através de seu conhecimento avançado e visão estratégica, contribuindo para a transformação digital no ambiente educacional (Brasil, 2024b).

A classificação serve para o professor identificar seus “pontos fortes e áreas a melhorar” e, a partir disso, buscar o seu “desenvolvimento contínuo”, com vistas a “[...] estabelecer um plano de desenvolvimento pessoal focado nas áreas que precisam de aprimoramento”. O Autodiagnóstico pode ser respondido uma vez a cada ano, a fim de que o professor possa “comparar as informações para monitorar o seu desenvolvimento” (Brasil, 2024b).

“Plano de desenvolvimento pessoal”, “aprimoramento” e “monitoramento” são conceitos e práticas vinculados ao setor empresarial e têm se estabelecido na educação especialmente em razão da influência que o setor privado exerce no desenvolvimento das políticas educacionais, da BNCC às Diretrizes Nacionais Curriculares para a Formação Docente. Saura, Cancela e Parcerisa (2023) explicam que a participação de entes privados na educação pública tem promovido, entre outras coisas, a “cultura da performatividade”, que é regida pela busca do rendimento constante, da quantificação e da mensurabilidade, na qual o discurso é hegemonizado por meio de noções como qualidade, excelência, eficácia, eficiência e efetividade, que modificam o cotidiano das escolas e as identidades docentes.

Essa cultura tem se materializado em políticas educacionais de controle dos professores: avaliações padronizadas, processos de prestação de contas, programas de incentivo financeiro, sistemas de promoção etc., que se fortalecem com a onipresença da digitalização, pois o controle dos registros digitais não tem horários e espaços fixos (Saura; Cancela; Parcerisa, 2023). Para os autores, essas mudanças no controle digital são expressões externas do que um professor faz diariamente, com vistas a torná-lo “visível por meio do dígito”. E, dessa maneira, não é mais necessário que o professor seja controlado diretamente de fora, com espaço e horário delimitados.

Agora, é o próprio professor que se controla. O autocontrole digital é infinito. E, por meio de todas essas mudanças, a expressão máxima da subjetividade neoliberal digitalizada está sendo gerada. O professor, que acredita ser livre, se auto-explora e se autocontrola sem as limitações do plano analógico (Saura; Cancela; Parcerisa, 2023, p. 29).

O Autodiagnóstico de SDD utiliza a tecnologia digital para gerar dados valiosos sobre as práticas desenvolvidas nas escolas públicas e as atitudes dos professores no campo da integração de tecnologias à educação, mas se fundamenta em princípios que, ao invés de apoiar o desenvolvimento profissional docente, defendem a transformação dos conhecimentos dos professores em medidas quantificáveis, para facilitar o controle e o monitoramento do trabalho e da autoformação docente.

O Autodiagnóstico, fundamentado em padrões internacionais como os da Unesco e de outros países — à semelhança das políticas educacionais padronizantes brasileiras, tais como a BNCC e as BNCs de formação docente (Hypólito, 2021), apresenta-se na AVAMEC como uma estratégia de implementação das bases nacionais de promoção do uso instrumental de tecnologias na educação. Integrado à oferta de cursos, esse instrumento reforça a difusão de um modelo homogêneo de competências docentes digitais, alinhado a perspectivas externas e a lógicas de evidência internacional.

Ademais, a inclusão do Autodiagnóstico de SDD na AVAMEC promove modificações nos objetivos da Plataforma, que deixa de ser somente um local de oferta de cursos autoinstrucionais para se constituir em um instrumento de avaliação das “competências” dos professores relativas ao “uso de tecnologias digitais”, ao passo que os resultados do Autodiagnóstico são usados como “guias” do professor na escolha dos cursos a realizar na Plataforma (boa parte deles, ofertados por fundações privadas). A AVAMEC atua na (re)modelagem da autoformação do professor ao desenvolver um novo propósito político, pedagógico e epistemológico, baseado no controle do que deve ser aprendido a partir do que foi definido na política. Configura-se, assim, um duplo mecanismo de controle do trabalho docente: pela mensuração performática do uso de tecnologias e pela manipulação da formação continuada.

A AVAMEC, dessa forma, promove uma perspectiva de desenvolvimento profissional docente plataformizada, baseada na oferta de cursos autoinstrucionais elaborados a partir de um direcionamento limitado às habilidades e competências da BNCC e do Referencial de (*pseudos*) saberes digitais docentes.

Como advertem Castañeda, Esteve e Adell (2018), uma abordagem baseada somente no uso da tecnologia para a definição de competências digitais docentes tem consequências importantes e indesejáveis, que se tornaram invisíveis para aqueles que usam esses modelos: um modelo de ensino linear e mal definido pedagogicamente, uma visão neutra e ingênua da tecnologia, um uso não

intencional e pouco inteligente da tecnologia e uma definição de competência baseada nas necessidades instrumentais dos processos produtivos, que evita as dimensões sociais.

Referencial e Autodiagnóstico de Saberes Digitais Docentes: plataformas digitais de autoformação docente e a articulação público-privada

O lançamento do Referencial e do Autodiagnóstico de SDD, baseados em competências, “coincidiu” com algumas ações realizadas por plataformas de autoformação docente de fundações privadas, o que demonstra suas conexões com as ações governamentais.

Alguns dias após o lançamento do Referencial, o Observatório ProFuturo, desenvolvido pela Fundação Telefônica Vivo e Fundación la Caixa, as quais mantêm a Plataforma Escolas Conectadas, divulgou uma matéria jornalística intitulada *Competência digital docente: o desafio urgente da transformação digital*, a qual cita um recente relatório da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), nomeado *Competência Digital Docente para a Transformação Educacional*, informando que se trata da análise “[...] de um dos maiores desafios contemporâneos: a competência digital dos professores” (Observatório ProFuturo, 2024). Em 1º de novembro de 2024, a Plataforma Nova Escola anunciou uma *live* sobre “a importância das competências digitais dos professores”. O evento também ofereceria a oportunidade de tirar dúvidas com os autores do novo curso “Tecnologias e competências digitais na educação”.

No mesmo período, o tema da mais atual ação do PIEC, materializada na AVAMEC a partir da parceria com o CIEB, ganha espaço e relevância também em plataformas de fundações privadas. Tal como a BNCC, o Referencial e o Autodiagnóstico de SDD, ancorados na BNC-Formação, são potencializados para se tornarem “objetos de mercado” (Hypolito, 2021), na medida em que apontam critérios quantificáveis, padronizáveis nacionalmente, desvinculados dos contextos concretos em que os professores atuam, homogeneizando a atuação dos professores para a integração de tecnologias e tornando-a comensurável. Exemplos disso são as ações propostas pelas plataformas Nova Escola e Escolas Conectadas, publicizadas logo em seguida à divulgação do Referencial e do Autodiagnóstico.

A inclusão do Referencial e do Autodiagnóstico de SDD na AVAMEC vem reforçar a formação baseada em competências proposta na BNCC, que avançou para a BNC-Formação Inicial e BNC-Formação Continuada. Se, devido à pandemia, acompanhamos certa letargia na implementação das BNC na formação docente (Hypolito, 2021), nesse momento, podemos dizer que as ações são retomadas com força total, pelo menos no que se refere à formação para o “uso de tecnologias”.

Tal ação vem acompanhada de ampla divulgação e de apoio aos professores por parte das plataformas privadas, como a Nova Escola e a Escolas Conectadas, mantidas por Fundação Lemann, Fundação Telefônica Vivo e Fundación la Caixa, que fazem parte da Coalização Tec Educação, Movimento Todos pela Educação e Movimento Profissão Docente.

No Referencial de SDD (Brasil, 2024a), a elaboração de conteúdo é creditada a Larissa Santa Rosa de Santana, colaboradora do CIEB. Em seu perfil no LinkedIn, ela se identifica como “consultora especializada em tecnologia educacional” e atua como consultora da Organização dos Estados Ibero-Americanos no MEC, na Coordenação-Geral de Tecnologia e Inovação da Educação Básica. A mesma rede social revela que Julci Rocha (fundadora da Assessoria Redesenho Edu e professora do Instituto Singularidades) e Lilian Bacich (diretora da Tríade Educacional, professora do Singularidades e consultora do Instituto Península) colaboraram na revisão do documento durante sua elaboração. Importante notar que ambas as instituições – Singularidades e Instituto Península – ofertam cursos na AVAMEC.

A ação *das e nas* plataformas, públicas e privadas, estabelece-se em rede, com o objetivo de reforçar a política, colaborando na disseminação dos conceitos nela contidos. “Os principais atores que articularam a aprovação da BNCC estão muito preocupados, neste momento, em monitorar a sua implementação, que é por onde o mercado educativo se movimenta de fato” (Hypolito, 2021, p. 45). Assim, diagnosticar quais competências digitais estão “faltando” nos professores é, para esses atores, uma necessidade urgente para a adequada implementação da BNCC.

As articulações com entidades privadas têm feito parte dos cursos oferecidos na AVAMEC para os professores da Educação Básica, com destaque para o Instituto Península e a Fundação Telefônica Vivo (Will, 2025). No caso do Referencial e do Autodiagnóstico de SDD, tal como aponta Peroni (2013, p. 29), “[...] a parceria entre o público e o privado acaba sendo ‘a política’ pública, com grandes implicações para as relações federativas na consecução do direito à educação”.

Conclusões

Ressaltamos que a elaboração do Referencial e do Autodiagnóstico de SDD ocorreu à margem da participação democrática de entidades representativas de professores e das universidades, sendo conduzida exclusivamente por agentes privados, o que contribui para a normalização da ocupação do público pelo privado.

A adoção desses instrumentos na AVAMEC e sua articulação com plataformas de autoformação geridas por fundações privadas ilustram não apenas a fusão entre políticas públicas e interesses corporativos, mas também a institucionalização de um modelo de formação e avaliação docente alinhado aos princípios neoliberais. Ao priorizarem competências digitais padronizadas, tais

ferramentas ignoram saberes experienciais e particularidades locais, reforçando mecanismos de controle fundados na performatividade e em uma lógica de padronização tecnocrática.

A plataforma AVAMEC, ao internalizar essa lógica, reforça uma abordagem instrumental no uso de tecnologias educacionais, distanciando-se de uma perspectiva crítica e contextualizada. Já o Referencial e o Autodiagnóstico de SDD, ao categorizar docentes conforme níveis de proficiência tecnológica, exercem papel central na reconfiguração da formação continuada sobre a temática das tecnologias na educação. Ao definir metas de desempenho pré-estabelecidas, promovem a homogeneização tanto dos processos formativos quanto das práticas pedagógicas, submetendo-os a um modelo de ação predefinido.

Esses dispositivos materializam uma atualização da agenda neoliberal na educação, que transfere aos professores a responsabilidade pela formação e avaliação – inserindo-se em uma dinâmica econômica perversa, na qual os trabalhadores são compelidos a adaptar-se individualmente a um mercado instável e precarizado. Ao invés de apoiar o desenvolvimento profissional docente, defendem a transformação dos conhecimentos dos professores em medidas quantificáveis, para facilitar o controle e o monitoramento do trabalho e da autoformação docente. Assim, a formação continuada deixa de ser um direito coletivo para converter-se em ônus individual, revestido pela retórica ilusória de empoderamento via tecnologia.

Nesse contexto, a reflexão crítica sobre o papel das tecnologias na educação torna-se marginalizada, impossibilitando análises que problematizem seus impactos sociais, as relações de poder subjacentes ou mesmo a complexidade ideológica – conforme salienta Selwyn (2014) – presente na imbricação entre valores dominantes e práticas cotidianas.

Diante disso, urge construir resistências críticas que confrontem a mercantilização da educação e promovam processos formativos verdadeiramente democráticos e emancipatórios.

Referências

AVELAR, M.; BALL, S. J. Etnografia de rede: mudança de perspectivas, abordagens e métodos para analisar a nova governança educacional. *In*: MAINARDES, J.; BALL, S. J. *Pesquisa em políticas educacionais: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2024.

BALL, S. J. *Educação Global S. A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. 23. ed. Ponta Grossa: UEPG, 2022.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017. Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, Seção 1, 2017. Available at: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9204.htm. Access at: 8 mai. 2024.

BRASIL. *Acordo de cooperação técnica que entre si celebram o Ministério da Educação e o Centro Brasileiro de Inovação para a Educação Brasileira*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Lei nº 14.180, de 1º de julho de 2021. Institui a Política de Inovação Educação Conectada. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, Seção 1, 2021. Available at: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114180.htm. Access at: 11 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, Seção 1, 2023. Available at: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114533.htm. Access at: 25 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Referencial de Saberes Digitais Docentes*. Brasília: SEB, 2024a. Available at: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/20240822MatrizSaberesDigitais.pdf>. Access at: 9 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plataforma AVAMEC*. Brasília, 2024b. Available at: <https://avamec.mec.gov.br/>. Access at: 13 set. 2024a.

BRITO, S. H. A. de; MARINS, G. A. M. de B. Fundação Lemann e o Programa de Inovação Educação Conectada: em pauta as relações entre público e privado no campo das políticas educacionais. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, p. 1-18, 2020. Available at: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77558>. Access at: 26 dez. 2022.

CASTAÑEDA, L.; ESTEVE F.; ADELL, J. ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *Revista de Educación a Distancia*, [S. l.], v. 56, p. 31-32, 2018. Available at: <https://doi.org/10.6018/red/56/6>. Access at: 14 jun. 2023.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. *CIEB notas técnicas #8: Competências de professores e multiplicadores para uso de TICs na educação*. São Paulo: CIEB, 2019. Available at: <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2020/08/NotaTecnica8.pdf>. Access at: 4 nov. 2024.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. *Relatório Anual CIEB 2023*. [S. l.: s. n.], 2023. Available at: https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2024/06/Relatorio-Anual-CIEB-2023_Completo_web_vf.pdf. Access at: 4 nov. 2024.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. *Guia Edutec: O que é o Guia Edutec?* [S. l.], [202-?]. Available at: <https://guiaedutec.com.br/>. Access at: 3 out. 2024.

CONTRERAS, J. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, A. G.; MOURA, A. C.; NASCIMENTO, L. S. As competências socioemocionais: a BNC-Formação e a BNC-Formação continuada. In: VASQUINHO, T.; LAMOSA, R. *Educação e modelagem do comportamento da classe trabalhadora no século XXI*. Parnaíba: Terra Sem Amos, 2024. p. 103-137.

CUNHA, M. I. da; BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, M. (org.). *Enciclopédia brasileira de educação superior*. Vol. 2. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2021. p. 282-356.

DECUYPERE, M. The Topologies of Data Practices: A Methodological Introduction. *Journal of New Approaches in Educational Research*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 67-84, 2021. Available at: <https://doi.org/10.7821/naer.2021.1.650>. Access at: 23 abr. 2024.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. *Perspectivas Em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 34-42, 2014. Available at: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15>. Access at: 6 out. 2024.

DUARTE, P. F. Educação para o século XXI e o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB): uma conexão estratégica. *Revista Trabalho Necessário*, [S. l.], v. 20, p. 42, p. 1-17, 2022. Available at: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53523/32470>. Access at: 1 dez.

FEENBERG, A. *Tecnologia, modernidade e democracia*. Tradução de Eduardo Beira. Portugal: Inovatec, 2018.

FONTDEVILA, C.; VERGER, A.; AVELAR, M. Sector privado y políticas públicas: una sistematización de las estrategias de actores no estatales en la promoción de reformas educativas. *Revista Española de Educación Comparada*, [S. l.], n. 42, p. 133-150, 2022. Available at: <https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.35942>. Access at: 28 mai. 2023.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais*: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HOBOLD, M. de S. Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. *Práxis Educativa*, v. 13, n. 2, p. 425-442, maio/ago. 2018 2018. Available at: <http://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10336/6245>. Access at: 14 nov. 2022.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto editora, 2000.

HYPOLITO, Á. M. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. *Revista Práxis Educacional*, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 35-52, 2021. Available at: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8915>. Access at: 28 set. 2024.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional*: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F.; CANTO HERRERA, P. J. La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinética, Revista Electrónica de Educación*, [S. l.], 41, p. 1-12, 2013. Available at: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99828325009>. Access at: 27 set. 2022.

LUCAS, M.; MOREIRA, A. *DigCompEdu*: Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2018. Available at: <https://ria.ua.pt/handle/10773/24983>. Access at; 23 abr. 2025.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Available at: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>. Access at: 24 abr. 2025.

OBSERVATÓRIO PRÓ FUTURO. Competência digital docente: o desafio urgente da transformação digital. 16 out. 2024. Available at: <https://profuturo.education/pt->

br/observatorio/competencias-xxi/competencia-digital-docente-el-reto-urgente-de-la-transformacion-digital/. Access at: 18 out. 2024.

PÉREZ-GÓMEZ, A. *Educar na era digital*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2015.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, C. M. B. de. O marco regulatório e as parcerias público-privadas no contexto educacional. *Práxis Educacional*, [s. l.], v. 15, n. 31, p. 38–57, 2019. Available at: <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i31.4657>. Access at: 28 set. 2024.

PERONI, V. M. V. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In: PERONI, V. M. V. (org.). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da Educação*. Brasília: Líber Livro, 2013. p. 9–32.

SANDRI, S.; GONÇALVES, A. M.; DEITOS, R. A. BNC-formação inicial e continuada de professores: noção e dimensões da profissionalização docente. *Revista e-Curriculum*, [S. l.], v. 22, p. e65693–e65693, 2024. Available at: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e65693>. Access at: 3 nov. 2024.

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. Available at: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.27019>. Access at: 10 nov. 2024.

SELWYN, N. A tecnologia educacional como ideologia. In: SELWYN, N. (Org.). *Distrusting Educational Technology: critical questions for changing times*. Tradução de Giselle Martins dos Santos Ferreira. New York: Routledge, 2014. p. 1–74.

SELWYN, N. Educação e Tecnologia: questões críticas. In: FERREIRA, G. M. dos S.; ROSADO, L. A. da S.; CARVALHO, J. de S. (Orgs.). *Educação e Tecnologias: abordagens críticas*. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2017. *E-book*. Available at: <https://ticpe.files.wordpress.com/2017/04/ebook-ticpe-2017.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2024.

SILVA, K. A. C. P. C. da; CRUZ, S. P. da S. As pesquisas sobre ciclos de vida profissional docente: revisão da literatura. *Formação Em Movimento*, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 439–458, 2020. Available at: <http://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/614/900>. Access at: 27 set. 2024.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. *El ABC y D de la Formación Docente*. Barcelona: Narcea Ediciones, 2016.

VERGER, A.; PARCERISA, L.; FONTDEVILA, C. The growth and spread of large-scale assessments and test-based accountabilities: a political sociology of global education reforms. *Educational Review*, [s. l.], v. 71, n. 1, p. 5–30, 2 jan. 2019. Available at: <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1522045>. Access at: 4 dez. 2024.

WILL, D. E. M. *Plataformas digitais brasileiras como contextos sociotécnicos de autoformação de professores da educação básica: uma análise crítica*. 2025. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, 2025. Available at: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/265337/PEED1810-T.pdf?>. Access at: 15 out. 2025.