

## POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: DILEMAS E DESAFIOS NO CONTEXTO DO PROGRAMA JOVEM DE FUTURO

Rodrigo Ferreira Rodrigues  
*Professor do Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH-Ifes)*  
rodrigo.rodrigues@ifes.edu.br

Roberta de Sousa Almeida  
*Professora do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes)*  
roberta.almeida@ifes.edu.br

Marcella Martins Lanes Tononi  
*Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH-Ifes)*  
tononimarcella@gmail.com

Rayane Natividade Dias da Costa  
*Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH-Ifes)*  
rayanenatividade@yahoo.com.br

### Resumo

O artigo analisa a implementação do Programa Jovem de Futuro (JF) nas redes públicas, com foco no papel do Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (SIGAE) no planejamento, monitoramento e avaliação do Circuito de Gestão. A discussão articula referenciais críticos sobre dataficação e governança por indicadores com evidências relativas à conectividade, infraestrutura e competências digitais das escolas, bem como aos efeitos do JF nas proficiências. Entre 2019 e 2025, destacam-se quatro movimentos: (i) consolidação do SIGAE no cotidiano da gestão e expansão do JF para os anos finais do ensino fundamental; (ii) institucionalização do discurso de “avanço contínuo”; (iii) priorização da recomposição de aprendizagens e incorporação de estratégia de gestão para equidade racial; e (iv) manutenção/expansão de parcerias com novos planos de avaliação de impacto. Argumenta-se que a incorporação de metas e rotinas digitais, sem salvaguardas de equidade e tempo protegido para estudo e planejamento docente, tende a reduzir a autonomia dos professores e deslocar o foco das práticas pedagógicas para o cumprimento de protocolos, o que exige políticas formativas e infraestrutura que superem o “treino de plataforma” e se orientem por finalidades pedagógicas claras, custo-efetividade e justiça educacional.

**Palavras-chave:** gestão educacional; formação docente; avaliação de impacto.

### Abstract

The article analyzes the implementation of the Programa Jovem de Futuro (JF) in public school systems, focusing on the role of the Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (SIGAE) in planning, monitoring, and evaluating the Circuito de Gestão. The discussion articulates critical frameworks on datafication and governance by indicators with empirical evidence concerning school connectivity, infrastructure, and digital competences, as well as the effects of JF on learning outcomes. Between 2019 and 2025, four movements stand out: (i) the consolidation of SIGAE in everyday management practices and the expansion of JF to the final years of elementary education; (ii) the institutionalization of the “continuous improvement” discourse; (iii) the prioritization of learning recovery and the incorporation of a management strategy for racial equity; and (iv) the maintenance/expansion of partnerships with new impact evaluation plans. It is argued that the incorporation of digital goals and routines, without equity safeguards and protected time for teacher study and planning, tends to reduce teacher autonomy and shift the focus of pedagogical practices toward protocol compliance. This scenario requires formative policies and infrastructure that go beyond mere “platform training” and are guided by clear pedagogical purposes, cost-effectiveness, and educational justice.

**Keywords:** educational management; teacher training; impact evaluation.

## Introdução

A escola pública, espaço de formação humana e de debate do comum, vem sendo atravessada por um novo léxico de governo orientado por metas e indicadores. Nesse contexto, a gestão plataformizada — sustentada por fluxos de dados e parcerias empresariais — promete eficiência, padronização de rotinas e aceleração de resultados, mas também suscita questões substantivas: quais implicações essa racionalidade produz sobre a autonomia pedagógica, princípio de uma educação democrática e crítica?

O Programa Jovem de Futuro (JF) exemplifica esse movimento ao reorganizar tempos, práticas e decisões por meio de dispositivos técnico-gerenciais que alinham escola, gestão e aprendizagem. Ao fazê-lo, reinscreve na cultura escolar uma lógica de *accountability* que desloca a autonomia para a conformidade e a invenção pedagógica para a aderência a modelos pré-definidos. O conflito é evidente: de um lado, a escola necessita de diagnósticos e acompanhamento para enfrentar desigualdades históricas; de outro, a docência não pode ser reduzida à execução de protocolos prescritos por plataformas e contratos, pois é prática situada, diálogo comunitário e compromisso ético, estético, político e epistemológico, conforme Paulo Freire.

É nesse ponto que se coloca o problema desta pesquisa: compreender as implicações da implementação do JF — enquanto gestão mediada por plataformas e vinculada a interesses empresariais — sobre a autonomia docente na construção de uma educação democrática. O estudo analisa, no período 2019–2025, os efeitos da plataformização da gestão educacional — tomando JF/SIGAE como caso — sobre autonomia pedagógica, inclusão digital e formação continuada de professores em escolas estaduais. A análise articula: (i) literatura crítica sobre plataformização e privatização difusa; (ii) documentação e avaliações do JF/SIGAE; e (iii) evidências recentes sobre desigualdades de acesso e competências digitais docentes (Adrião, 2018; 2022; Ball, 2012; Cetic.Br, 2024; Unesco, 2023).

A escolha do período 2019–2025, no Espírito Santo, justifica-se por abranger fases de adesão, expansão e consolidação do Programa, além dos impactos da pandemia sobre gestão e ensino. Trata-se de etapa estratégica da educação básica, alvo de dispositivos de gestão por resultados e de tensões entre preparação para exames, trabalho e projeto de vida.

A justificativa sustenta-se em três dimensões: (a) democrática, pois a autonomia docente é condição de juízo pedagógico responsável (Freire, 1996); (b) epistêmica, já que nem toda aprendizagem é quantificável e métricas incompletas induzem estreitamento curricular (Selwyn, 2017; Williamson, 2020); e (c) de justiça social, dado que o acesso desigual a conectividade, dispositivos e suporte técnico amplia assimetrias quando metas digitais se tornam obrigatórias (Cetic.Br, 2024; Unesco, 2023).

O objetivo geral é analisar criticamente as implicações do JF, entendido como gestão plataformizada com viés empresarial, sobre a autonomia docente na escola pública. Para tanto, propõem-se três movimentos: (i) mapear os dispositivos técnico-gerenciais que reestruturam o Programa; (ii) identificar efeitos sobre a decisão pedagógica; (iii) compreender como essas transformações afetam ethos profissional, cultura colegiada e função pública da escola.

A pesquisa é qualitativa e exploratória, baseada em análise documental de políticas, normativas e materiais institucionais do JF e do SIGAE (2019–2025). A abordagem qualitativa permite captar sentidos e mecanismos subjacentes à gestão por resultados em contextos reais, valorizando a interpretação situada (Flick, 2018; Creswell & Poth, 2018; Merriam & Tisdell, 2016). O caráter exploratório decorre da escassez de sistematizações nacionais sobre o caso e da intenção de mapear categorias e relações para estudos futuros (Gil, 2019).

Adotou-se análise documental com critérios clássicos de crítica interna e externa (autoria, contexto, finalidade, circulação e coerência), articulada à análise de conteúdo

temática. As categorias combinaram dedução teórica (economia política da educação; redes de políticas; dataficação) e indução empírica a partir dos documentos, organizando-se em: (a) mecanismos (metas, ritos, *dashboards*, assessoria/formação); (b) condições de implementação (infraestrutura, tempo protegido, governança de dados); (c) resultados e heterogeneidades; e (d) riscos e salvaguardas (autonomia, equidade, custo-efetividade). Houve triangulação entre fontes institucionais, acadêmicas e normativas para maior robustez (Bardin, 2011; Bowen, 2009; Cellard, 2008).

O estudo ancora-se em referenciais de políticas educacionais e de políticas públicas, com destaque para as noções de privatização endógena/exógena e redes de políticas (Ball; Youdell, 2008; Ball, 2012), articuladas ao debate sobre dataficação e governança por números (Selwyn, 2017; Williamson, 2020). Esse enquadramento sustenta a opção por análise documental qualitativa e pela construção de um modelo analítico que relacione instrumentos de gestão (SIGAE), mecanismos de implementação e efeitos sobre trabalho docente, currículo e equidade.

Parte-se da premissa de que a autonomia pedagógica não é ornamento, mas condição para uma educação que forme sujeitos de palavra e de mundo — e não apenas operadores de competências mensuráveis. Assim, o exame do JF não busca apenas mensurar ganhos e perdas, mas revelar mecanismos, avaliar efeitos e recolocar a questão normativa essencial: quem decide o que conta como boa pedagogia e com base em que critérios? O estudo busca sustentar uma crítica que auxilie a recompor a autoridade pedagógica como serviço público e, no recorte temporal e territorial definido, oferecer elementos para compreender como liberdade e responsabilidade, tradição e invenção, se conjugam no ato de educar.

### **Programa Jovem de Futuro (JF)**

O Instituto Unibanco (IU) elaborou o Programa Jovem de Futuro (JF) como tecnologia educacional voltada ao “aperfeiçoamento contínuo da gestão escolar orientada para resultados de aprendizagem” (Instituto Unibanco, 2017, p.11). A proposta fundamenta-se na elevação das taxas de conclusão e na redução das desigualdades sócio educacionais na rede pública. Iniciado em 2008, passou por sucessivos ajustes metodológicos até consolidar sua terceira geração, implementada no Espírito Santo em 2015, apresentada pelo próprio Instituto como a transformação do programa em política da rede (Insper, 2022).

O desenho do JF combina dispositivos técnico-gerenciais e metas de desempenho, articulados à lógica de gestão por resultados. Sua expansão nacional foi acompanhada pela criação do SIGAE, plataforma que integra planejamento, monitoramento e avaliação e tornou-se o eixo do programa, organizando rotinas escolares em torno do ciclo PDCA (planejar–fazer–chechar–agir) e promovendo a convergência de gestores e professores a partir de indicadores de processo e de resultado.

No Espírito Santo, a adoção do JF coincidiu com esforços estaduais de expansão da cobertura digital e de reorganização da gestão escolar, o que favoreceu sua institucionalização. Contudo, ao mesmo tempo em que o programa é apresentado como meio para melhoria contínua, reforça a lógica de *accountability* e induz a conformidade com padrões definidos externamente, colocando em questão os limites entre apoio técnico e restrição da autonomia pedagógica.

### **Referencial Teórico e Epistemológico**

Dialogamos no referencial teórico e epistemológico com três eixos principais.

O primeiro é o da “plataformização e dataficação” da educação, fenômeno que, nas últimas duas décadas, promoveu a tradução de processos formativos em dados comparáveis, introduzindo mecanismos de padronização e performatividade (Van Dijk; Poell; De Waal, 2018; Selwyn, 2017; Williamson, 2020). Tais processos reconfiguram decisões curriculares, formas de avaliação e rotinas docentes, deslocando o centro da deliberação pedagógica para sistemas de indicadores e protocolos padronizados (Grek, 2009; Grek; Ozga, 2010).

No Brasil, iniciativas do terceiro setor de interesse empresarial, como o JF, difundiram metodologias de gestão por resultados apoiadas em plataformas digitais, em especial o SIGAE, que integra planejamento, acompanhamento e avaliação em tempo quase real (Insper, 2022).

O segundo eixo refere-se à “privatização difusa e às redes de políticas”, fenômeno que articula Estado e atores privados na definição de métricas, instrumentos e soluções educacionais. Essa forma de regulação é descrita como “governar por números”, em que comparações, metas e benchmarks passam a orientar decisões, reduzindo o espaço de deliberação das comunidades escolares (Grek, 2009; Grek; Ozga, 2010).

A plataformização da educação intensifica esse processo ao combinar arquiteturas técnicas, modelos de negócio e massificação de dados, introduzindo mecanismos de dataficação que traduzem práticas educativas em informações quantificáveis. Entre seus efeitos, destacam-se padronização de práticas, intensificação do registro e monitoramento e indução pedagógica por indicadores. Como alerta a literatura, nem toda aprendizagem “conta” nos painéis, o que tende a reorientar o ensino para o mensurável (Van Dijck; Poell; De Waal, 2018; Selwyn, 2017; Williamson, 2020).

A atuação de redes do terceiro setor empresarial evidencia esse movimento, ao articular fundações, consultorias e *think tanks* em políticas de “melhoria” educacional que terceirizam instrumentos de gestão, métricas, formações e plataformas, estruturando o cotidiano escolar (Adrião, 2018; 2022; Rodrigues, 2020). No plano internacional, *policy networks* articulam governos e *edubusiness*, deslocando práticas e valores públicos para princípios privados de eficiência e competitividade (Ball, 2012).

A privatização educacional pode ser entendida como processo que reorganiza finalidades, meios e formas de controle da escola pública. A distinção clássica entre privatização endógena — incorporação de lógicas empresariais ao setor público — e exógena — transferência de etapas do serviço a atores privados — permanece útil, ainda que suas fronteiras sejam porosas e interdependentes (Ball; Youdell, 2008). Essa tipologia tem orientado análises sobre reformas sustentadas por métricas, contratos e auditorias que tornam a escola “mais empresarial” ou deslocam parcelas da gestão para privados.

Na economia política da reforma educacional, Ball (2012) identifica o papel das redes de políticas e do ‘filantropocapitalismo’ na difusão da Nova Gestão Pública, articulando governos, fundações e empresas em torno de métricas, auditorias e soluções padronizadas. Verger, Fontdevila e Zancajo (2016) ampliam essa leitura ao sistematizar múltiplas vias de privatização — como reformas de Estado, incrementais, PPPs históricas, por omissão ou por catástrofe — que se materializam conforme condicionantes locais e trajetórias nacionais.

No Brasil, pesquisas descrevem a “privatização do público” como processo no qual instituições privadas passam a definir e executar dimensões centrais da política — gestão, currículo e oferta — por meio de parcerias, assessoramentos e sistemas de monitoramento (Adrião, 2018; Adrião; Venco, 2022). Essa incidência levanta riscos de captura do fundo público e de precarização do trabalho docente. Arranjos de PPPs, contratuais e de infraestrutura, também têm sido analisados por órgãos como o Ipea, que reforçam a necessidade de transparência e de avaliações de custo-efetividade (Fernandez et al., 2016).

Por fim, a gestão educacional com plataformas, *analytics* e painéis digitais acentua o risco de performatividade e de deslocamento do encontro pedagógico para o cumprimento de protocolos. Tal cenário demanda salvaguardas explícitas de equidade, ética e governança de dados (Selwyn, 2017; Williamson, 2020), além de cláusulas que assegurem autonomia e controle público quando plataformas e formações são providas por parceiros privados.

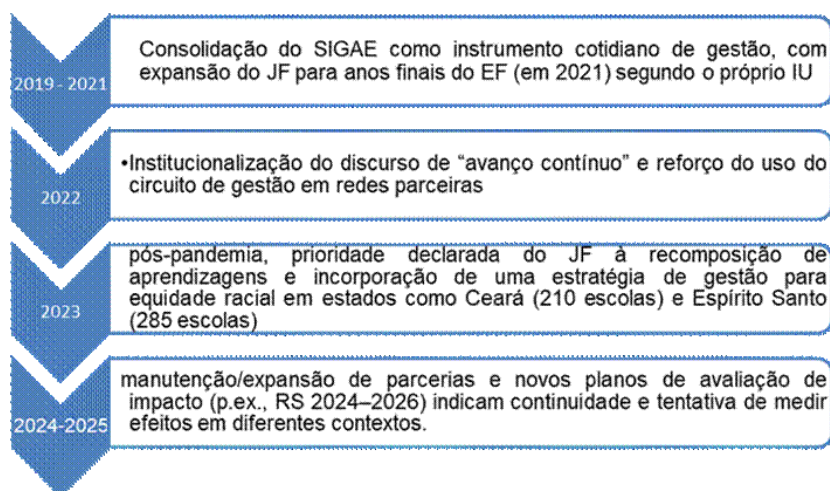
O terceiro eixo é o da “formação continuada e autonomia pedagógica”, que parte do princípio de que a docência exige percursos formativos ancorados na prática, na colaboração e na reflexão crítica. A literatura descreve como eficazes aquelas formações que dialogam com os conteúdos e realidades concretas, favorecendo

aprendizagens contextualizadas e coerentes com o currículo e com o Projeto Político-Pedagógico (Darling-Hammond; Hylér; Gardner, 2017; Cochran-Smith; Lytle, 1999). No contexto da plataformização, urge incluir temas como letramento digital e governança de dados, de modo que professores possam compreender o que os indicadores capturam e o que silenciam, documentar adaptações pedagógicas e refletir criticamente sobre o uso de tecnologias (Williamson, 2020; Selwyn, 2017). A recomendação central é assegurar transparência, controle público e salvaguardas de autonomia, para que plataformas sejam meios de apoio à escola e não instrumentos de conformidade.

### O caso JF/SIGAE (2019–2025): mecanismos e evidências

O SIGAE constitui a plataforma central do Programa JF, destinada a monitorar as etapas do chamado Circuito de Gestão (planejar–fazer–checar–agir). Sua estrutura oferece painéis com indicadores de processo e de resultado, relatórios e rotinas de acompanhamento em “quase tempo real”. Documentos institucionais o descrevem como suporte ao planejamento, acompanhamento e avaliação de escolas, regionais e órgãos centrais, articulando governança, assessoria técnica, formação, mobilização e gestão do conhecimento (Instituto Unibanco, 2022).

Segundo o IU, o SIGAE busca simplificar o planejamento e ampliar a transparência interna por meio de metas e rotinas padronizadas que organizam planos de ação. Entre seus principais componentes estão: indicadores de presença, fluxo e desempenho em avaliações externas; formação e assessorias alinhadas ao circuito de gestão; comparações entre escolas e regionais; e monitoramento periódico associado a ritos de prestação de contas.



**Figura 1: Linha do tempo da implementação do JF/SIGAE (2019–2025)**

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de páginas e relatórios do Instituto Unibanco.

Reconhecemos da Figura 1 que o JF tem implementado, desde sua gênese, uma intervenção indutora de práticas e levantamento de dados plataformizados com pouco diálogo com a realidade objetiva. Dois aspectos merecem atenção. O primeiro é a heterogeneidade: embora alguns estudos reivindiquem robustez entre redes e ao longo do tempo, a literatura internacional indica variabilidade importante por rede, coorte e intensidade de uso, recomendando cautela contra transferências automáticas de efeito. O segundo é a generalização, uma vez que avaliações em curso (por exemplo, o plano RS 2024–2026) destacam a necessidade de medições interativas e métricas de custo, ainda pouco transparentes no debate público.

O Relatório GEM/UNESCO (2023) reforça que tecnologias e plataformas devem ser meios, não fins, e recomenda que sua adoção seja orientada por finalidades pedagógicas claras, análises de custo-efetividade e princípios de equidade. Essa

advertência se torna ainda mais relevante no contexto brasileiro, marcado por assimetrias de infraestrutura digital. Dados recentes indicam que, embora as escolas estaduais apresentem melhores indicadores de conectividade, persistem limitações de rede para acessos simultâneos (41%), restrições ao Wi-Fi estudantil (35%→26% liberadas; 48%→58% restritas entre 2020 e 2023) e forte dependência de sistemas digitais de gestão (96% adotam algum sistema de diário, matrícula ou notas) (Cetic.Br, 2024).

Dessa forma, ao tornar obrigatórias metas e rotinas digitais sem tempo protegido para estudo e planejamento e sem apoio equitativo de infraestrutura, suporte técnico e formação crítica, o risco é estreitar a autonomia docente e deslocar o foco do encontro pedagógico para o cumprimento de protocolos.

Trabalhos acadêmicos apontam, nesse sentido, que o JF opera uma “privatização do público”, importando lógicas empresariais competitivas para o interior da rede estadual de ensino médio e produzindo efeitos sobre a gestão democrática (Peroni e Caetano, 2016). No plano internacional, as redes de “filantropocapitalismo” e “*policy networks*” reconfiguram a governança educacional, ampliando o peso das métricas e a circulação de soluções padronizadas (Ball, 2012).

### **Formação continuada de professores: do adestramento ao desenvolvimento profissional**

Quatro movimentos se destacam na análise do Programa JF e de seu dispositivo SIGAE: (i) a institucionalização do discurso de “avanço contínuo”; (ii) a padronização de rotinas que comprimem tempos de estudo e planejamento; (iii) a centralidade de indicadores que induz o ensino ao mensurável; e (iv) a geração de dependências tecnológicas e epistemológicas em relação a provedores privados. O risco, mais do que tecnológico, é epistêmico-político: quando instrumentos definem finalidades, a escola perde voz sobre o que conta como boa pedagogia.

A literatura especializada descreve como eficazes os processos formativos que se ancoram em conteúdos e práticas contextualizadas, humanizadas e coerentes com o currículo e com o Projeto Político-Pedagógico (PPP), favorecendo aprendizagens situadas e colaborativas (Darling-Hammond; Hylar; Gardner, 2017; Cochran-Smith; Lytle, 1999). Nesse sentido, formação continuada não pode restringir-se a treinamentos técnicos, mas deve ampliar a capacidade reflexiva e crítica dos docentes.

No contexto da plataformização, torna-se urgente incorporar temas como letramento digital, governança de dados e uso crítico de tecnologias emergentes, incluindo a inteligência artificial. É necessário que professores compreendam o que os indicadores capturam e o que silenciam, que possam documentar adaptações pedagógicas e que tenham clareza sobre os direitos relacionados aos dados próprios e dos estudantes (Williamson, 2020; Selwyn, 2017).

O Programa JF, ao organizar a gestão escolar em torno de metas e painéis digitais, configura um caso paradigmático de plataformização: redesenham-se rotinas, decisões e critérios de valor por meio de instrumentos privados que normatizam práticas e deslocam a deliberação pedagógica para lógicas de mensuração e conformidade. Avaliações associadas ao programa identificam efeitos estatisticamente significativos, embora modestos, sobre proficiências ao final do ensino médio (Insper, 2022). Esses resultados, embora relevantes para evitar reducionismos, não legitimam a substituição do juízo pedagógico pela aderência a métricas.

Quando metas e rotinas digitais são implementadas sem tempo protegido para planejamento e estudo, e sem critérios de equidade, tende-se a estreitar a autonomia docente, deslocando o foco do encontro pedagógico para o cumprimento de protocolos. Normativamente, a formação continuada precisa ir além do “treino de plataforma” e centrar-se no desenvolvimento profissional crítico. Isso implica: (i) cláusulas explícitas de salvaguarda da autonomia docente nos arranjos institucionais com plataformas; (ii) transparência sobre dados e critérios de avaliação; (iii) tempo protegido para estudo e

planejamento; e (iv) políticas de formação voltadas ao uso crítico de evidências e à reflexão situada. Essa agenda reafirma a autonomia pedagógica como fundamento de uma educação democrática e resguarda a finalidade pública da escola diante de racionalidades privadas.

Em síntese, JF e SIGAE materializam uma racionalidade plataformizada que, sob o léxico da eficiência, induz privatização ao naturalizar instrumentos, métricas e protocolos privados como critérios de valor público. A crítica aqui não é tecnofóbica; é epistêmico-política: tecnologia é meio, não fim. Colocar a autonomia docente e o direito à educação como norte é condição para que plataformas sirvam à escola — e não o contrário.

Do ponto de vista teórico, a plataformização implica a dataficação de processos educativos — a tradução de práticas, tempos e decisões em dados comparáveis — e a consequente governança por números. A literatura crítica mostra que esse regime favorece padronização, intensificação do registro e indução da prática por indicadores, reorientando o trabalho para o mensurável e comprimindo o espaço do juízo pedagógico situado. Em termos de regulação, trata-se de um movimento que naturaliza protocolos e *benchmarks* como critérios de valor, reduzindo a capacidade de deliberação das comunidades escolares.

Nessa moldura, JF e SIGAE funcionam como instrumentos de privatização difusa: não se trata de vender a escola pública, mas de terceirizar instrumentos e critérios de gestão — plataformas, métricas, formações e protocolos — providos por atores do terceiro setor de interesse empresarial. Tal configuração consolida dependências tecnológicas e epistemológicas, alinhando o cotidiano escolar a racionalidades de mercado (eficiência, mensurabilidade, competitividade) e reconfigurando a autoridade pedagógica em aderência a metas.

Importa reconhecer que avaliações associadas ao JF apontam efeitos modestos, porém significativos, nas proficiências ao final do ensino médio, com heterogeneidade entre redes e ao longo do tempo. Esse resultado é importante para evitar reducionismos na crítica. Todavia, sem tempo protegido para estudo e planejamento, sem transparência nos modelos e sem critérios de equidade digital, a centralidade dos indicadores tende a estreitar a autonomia docente e deslocar o foco do encontro pedagógico para o cumprimento de protocolos, com risco de estreitamento curricular e de despolitização do trabalho coletivo.

### **Considerações finais**

Organizando a análise por categorias, no eixo do currículo/planejamento, a plataformização tende a induzir roteiros e prazos padronizados. A margem de adaptação depende de regras locais, da força do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e da existência de mecanismos formais para registrar justificativas pedagógicas no próprio sistema (e validá-las em instâncias colegiadas). No eixo da avaliação/indicadores, a predominância de metas e comparações inter-escolas pode direcionar o ensino para itens mensuráveis, sub-representando aprendizagens complexas e contextuais; por isso, é imprescindível combinar dados de resultado com evidências processuais e qualitativas e explicitar limites interpretativos dos painéis. No eixo da gestão democrática/participação, a mediação por atores privados desloca decisões para circuitos técnicos-gerenciais; contrapesos participativos — comissões paritárias, atas públicas, pactuação de metas e revisão periódica de indicadores — são essenciais para resguardar finalidades públicas e colegiais.

Desse diagnóstico derivam contribuições práticas: (i) cláusulas de salvaguarda da autonomia em acordos com plataformas, assegurando margens de decisão didático-curricular e vedando prescrições automáticas; (ii) transparência algorítmica e de dados, com publicação de fórmulas, fontes e pesos, auditáveis com participação docente; (iii) tempo institucional protegido para estudo e planejamento colaborativo orientado ao uso pedagógico crítico dos dados; (iv) princípio de equidade digital como condição de implementação — conectividade, dispositivos e suporte técnico-pedagógico; (v) política de dados educacionais que defina titularidade, acesso, finalidade, retenção,

interoperabilidade e portabilidade (evitando *lock-in* e usos comerciais) e (vi) avaliação de impacto plural, que combine resultados de aprendizagem com evidências sobre clima escolar, engajamento e inovação didática.

Como agenda de pesquisa, propõe-se acompanhar os usos docentes do SIGAE no cotidiano (observando planejamento, reuniões pedagógicas e traduções locais dos painéis), explorar a heterogeneidade de efeitos por áreas e séries/anos e mapear as condições de possibilidade da autonomia — tempo, formação e colegialidade — em escolas de perfis distintos. É igualmente necessário traçar fluxos decisórios no ciclo de metas, identificando quem decide o quê e como tais decisões incidem sobre o PPP. Assim podemos considerar, conforme quadro 1:

EIXO	SITUAÇÕES	EVIDÊNCIA	PROPOSIÇÃO
<b>Autonomia</b>	Registro no SIGAE de adaptações curriculares justificadas pelo PPP	Campos de “observações pedagógicas” usados para justificar mudanças?	Campo obrigatório para justificativa pedagógica; validação colegiada
<b>Prescrição</b>	Roteiros e prazos impositivos derivados do painel	Reuniões focadas em “bater meta” e não em problemas de aprendizagem	Metas pactuadas e revisão periódica dos indicadores
<b>Formação</b>	Uso dos dados para estudo de casos e planejamento colaborativo	Horário protegido de estudo de dados e trocas entre pares	Política de formação continuada centrada em análise didática
<b>Controle</b>	Monitoramento orientado a ranqueamento/comparação	Cobrança individualizada por números sem mediação pedagógica	Protocolos de uso ético de dados e feedback formativo

**Quadro 1: Relação entre situações, evidências e proposições no JF/SIGAE**

Fonte: Elaborado pelos autores.

O problema de pesquisa indagou como a implementação do JF/SIGAE incide sobre a autonomia docente em redes públicas; o objetivo geral foi analisar criticamente tais implicações para orientar decisões de política e de gestão escolar. As evidências documentais e a literatura crítica indicam que a centralidade de indicadores e ritos de monitoramento, sem salvaguardas de equidade e sem tempo institucional para estudo e co-planejamento, tende a deslocar a docência para a conformidade de protocolos, estreitando o espaço do juízo pedagógico situado.

Sustentamos, portanto, três teses que relacionam a autonomia, a formação continuada e a gestão de dados. Em relação à autonomia a concebemos como princípio regulador. A autoridade docente — pública, coletiva, colaborativa, democrática, eticamente comprometida e responsável — não é adereço; é condição de possibilidade de uma educação democrática. Qualquer ação, de formação ou gestão que se referenciam em plataformas e dados educacionais deve contemplar e resguardar a autonomia, vedando prescrições automáticas e prevendo mecanismos de contestação pedagógica fundamentada. A formação continuada crítica, colaborativa e reflexiva como princípio norteadores de qualquer ação formativa, seja no espaço micro - da escola - quanto macro - do sistema - precisa superar e transpor o “treino de plataforma” ou assimilação de dados como indicadores de qualidade sem reflexão crítica, requer uma política formativa que promova leitura crítica de dados, estudo de casos reais, co-planejamento entre pares e acompanhamento formativo. É indispensável tempo protegido na jornada, coerência com o PPP e protagonismo docente na interpretação e no uso pedagógico das informações. Por fim, a gestão de dados realiza-se com transparência e equidade. Plataformas devem ser meios subordinados a finalidades educativas: publicar fórmulas,

pesos, fontes e incertezas; assegurar interoperabilidade e portabilidade para evitar *lock-in*; e condicionar a adoção a infraestrutura mínima (conectividade, dispositivos, suporte) que previna novas camadas de desigualdade.

Em síntese, recompor a autonomia docente não significa, simplesmente, rejeitar dados, mas reordená-los a serviço da pedagogia e do processo de aprendizagem. Onde houver conflito entre métricas e o projeto formativo da escola, deve prevalecer a responsabilidade intelectual do professor, o debate público e a finalidade educativa — e não a mera aderência a *dashboards*. Ao reafirmar a formação continuada em chave crítica e a gestão democrática dos dados, preserva-se a capacidade da escola pública de decidir, justificar e aprender com seus próprios caminhos — condição indispensável para manter sua função social e democrática diante da plataformização.

## Referências

- ADRIÃO, T. A corrosão da educação pública no Brasil: privatizações e precarização. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, v. 27, n. esp.2, 2022.
- ADRIÃO, T. Dimensões da privatização da educação básica no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8–28, 2018.
- BALL, S. J. **Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary**. New York: Routledge, 2012.
- BALL, S. J.; YOUDELL, D. **Hidden privatisation in public education**. Brussels: Education International, 2008.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BOWEN, G. A. Document Analysis as a Qualitative Research Method. **Qualitative Research Journal**, v. 9, n. 2, p. 27–40, 2009.
- FERNANDEZ, R. N. et al. **Parcerias público-privadas: uma alternativa para a educação brasileira**. Brasília: IPEA, 2016.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CETIC.BR. **TIC Educação 2023: principais resultados**. São Paulo: NIC.br, 2024. Disponível em: <https://cetic.br>. Acesso em: 04 set. 2025.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. **Review of Research in Education**, v. 24, p. 249–305, 1999.
- CRESWELL, J. W.; POTTH, C. N. **Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches**. 4. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2018.
- DARLING-HAMMOND, L.; HYLER, M. E.; GARDNER, M. **Effective Teacher Professional Development**. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, 2017.
- FLICK, U. **An Introduction to Qualitative Research**. 6. ed. London: SAGE, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- GREK, S. Governing by Numbers: The PISA ‘Effect’ in Europe. **Journal of Education Policy**, v. 24, n. 1, 2009.
- GREK, S.; OZGA, J. Governing Education through Data. **British Educational Research Journal**, v. 36, n. 6, p. 937–952, 2010.
- INSPER; INSTITUTO UNIBANCO. **Avaliação de Impacto do Programa Jovem de Futuro**. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.insper.edu.br>. Acesso em: 04

set. 2025.

INSTITUTO UNIBANCO. **Circuito de Gestão: princípios e métodos**. Percurso formativo de gestão escolar para resultados de aprendizagens. [s. l.: s. n.], 2017.

INSTITUTO UNIBANCO. **SIGAE – Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação**: apresentação institucional. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br>. Acesso em: 04 set. 2025.

MERRIAM, S. B.; TISDELL, E. J. **Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation**. 4. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2016.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. Atuação em Rede e o Projeto Jovem de Futuro: a privatização do público. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 407-428, abr./jun. 2016.

RODRIGUES, R. F. **A ação social do “Movimento Colabora Educação” em políticas educacionais interfederativas**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) — UFES, Vitória, 2020.

SELWYN, N. **Education and Technology: Key Issues and Debates**. 2. ed. London: Bloomsbury, 2017.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education – A tool on whose terms?** Paris: UNESCO, 2023.

VAN DIJCK, J.; POELL, T.; DE WAAL, M. **The Platform Society: Public Values in a Connective World**. Oxford: Oxford University Press, 2018.

WILLIAMSON, B. The Datafication of Teaching in Higher Education. **Teaching in Higher Education**, v. 25, n. 4, p. 351–362, 2020.

VERGER, A.; FONTDEVILA, C.; ZANCAJO, A. **The Privatization of Education: A Political Economy of Global Education Reform**. New York: Teachers College Press, 2016.