

**ENTRE O CÓDICE E A PLATAFORMA; OS DESAFIOS DA DIGITALIZAÇÃO
NO ENSINO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES SOBRE O CMSP, A AUTONOMIA
DOCENTE E A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NO SÉCULO XXI**

**BETWEEN CODEX AND PLATFORM; THE CHALLENGES OF DIGITIZATION
IN HISTORY TEACHING: REFLECTIONS ON CMSP, TEACHER AUTONOMY,
AND HISTORICAL CONSCIOUSNESS IN THE 21ST CENTURY**

**ENTRE EL CODEX Y LA PLATAFORMA; LOS DESAFÍOS DE LA
DIGITALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: REFLEXIONES
SOBRE EL CMSP, LA AUTONOMÍA DOCENTE Y LA CONCIENCIA HISTÓRICA
EN EL SIGLO XXI**



10.56238/edimpecto2025.090-063

Guilherme Abreu Lima

Mestrando no Programa de Pós-graduação em História
Instituição: Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Franca/Assis
E-mail: g.lima2002@unesp.br

RESUMO

A pandemia de Covid-19 acelerou os processos de digitalização e reorganização estrutural da educação, revelando desigualdades históricas no Brasil, especialmente no acesso às tecnologias digitais. Como resposta emergencial, o Governo de São Paulo criou o Centro de Mídias de São Paulo (CMSP), inicialmente destinado a garantir a continuidade do ensino durante o isolamento social. No entanto, a plataforma ultrapassou seu caráter provisório e consolidou-se como eixo central da política educacional paulista, instaurando um modelo baseado na plataformização e na substituição dos materiais impressos por conteúdos digitais multimodais. Este ensaio analisa os impactos dessa transformação no ensino de História a partir de dois eixos: a mudança de suporte, do impresso ao digital, e a reconfiguração da autonomia docente. Inspirando-se em autores como Chartier, Manguel, Goulemot, Darnton, Santaella e Rüsen, bem como em estudos recentes sobre o trabalho docente no Brasil; argumenta-se que a leitura em telas reorganiza os gestos interpretativos, tornando-os mais fragmentados, enquanto a lógica das plataformas intensifica o controle, burocratiza a prática pedagógica e reduz o professor a executor de conteúdos pré-formatados. No caso da História, essa dupla transformação ameaça a constituição da consciência histórica genética (Rüsen), que depende da mediação crítica do professor e da leitura reflexiva de fontes. Conclui-se que a digitalização e a plataformização, embora irreversíveis, não podem ser naturalizadas: sua apropriação deve estar vinculada à valorização docente, à inclusão digital crítica e à preservação da pluralidade pedagógica, sob pena de empobrecer a formação histórica e cidadã dos estudantes.

Palavras-chave: Digitalização. Plataformização. CMSP. Ensino de História.

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic accelerated the processes of digitization and structural reorganization of education, revealing historical inequalities in Brazil, especially in access to digital technologies. As an emergency response, the Government of São Paulo created the São Paulo Media Center (CMSP), initially intended to guarantee the continuity of education during social isolation. However, the platform surpassed its temporary character and consolidated itself as a central axis of São Paulo's educational policy, establishing a model based on platformization and the replacement of printed materials with multimodal digital content. This essay analyzes the impacts of this transformation on the teaching of History from two perspectives: the change of medium, from print to digital, and the reconfiguration of teacher autonomy. Drawing inspiration from authors such as Chartier, Manguel, Goulemot, Darnton, Santaella, and Rüsen, as well as recent studies on teaching work in Brazil; It is argued that reading on screens reorganizes interpretive gestures, making them more fragmented, while the logic of platforms intensifies control, bureaucratizes pedagogical practice, and reduces the teacher to an executor of pre-formatted content. In the case of History, this double transformation threatens the constitution of genetic historical consciousness (Rüsen), which depends on the critical mediation of the teacher and the reflective reading of sources. It is concluded that digitization and platformization, although irreversible, cannot be naturalized: their appropriation must be linked to the valorization of teachers, critical digital inclusion, and the preservation of pedagogical plurality, otherwise the historical and civic education of students will be impoverished.

Keywords: Digitization. Platformization. CMSP. History Teaching.

RESUMEN

La pandemia de la COVID-19 aceleró los procesos de digitalización y reorganización estructural de la educación, revelando desigualdades históricas en Brasil, especialmente en el acceso a las tecnologías digitales. Como respuesta de emergencia, el Gobierno de São Paulo creó el Centro de Medios de São Paulo (CMSP), inicialmente concebido para garantizar la continuidad de la educación durante el aislamiento social. Sin embargo, la plataforma superó su carácter temporal y se consolidó como un eje central de la política educativa paulista, estableciendo un modelo basado en la plataforma y la sustitución de materiales impresos por contenido digital multimodal. Este ensayo analiza los impactos de esta transformación en la enseñanza de la Historia desde dos perspectivas: el cambio de medio, de impreso a digital, y la reconfiguración de la autonomía docente. Inspirándose en autores como Chartier, Manguel, Goulemot, Darnton, Santaella y Rüsen, así como en estudios recientes sobre la docencia en Brasil, Se argumenta que la lectura en pantalla reorganiza los gestos interpretativos, fragmentándolos aún más, mientras que la lógica de las plataformas intensifica el control, burocratiza la práctica pedagógica y reduce al docente a un ejecutor de contenido preformateado. En el caso de la Historia, esta doble transformación amenaza la constitución de la conciencia histórica genética (Rüsen), que depende de la mediación crítica del docente y de la lectura reflexiva de las fuentes. Se concluye que la digitalización y la plataformización, aunque irreversibles, no pueden naturalizarse: su apropiación debe vincularse a la valorización del docente, la inclusión digital crítica y la preservación de la pluralidad pedagógica; de lo contrario, la formación histórica y cívica del alumnado se verá empobrecida.

Palabras clave: Digitalización. Plataformización. CMSP. Enseñanza de la Historia.

1 INTRODUÇÃO

O final do ano de 2019 trouxe à cena mundial um acontecimento que transformaria de forma radical o século XXI: a identificação do novo coronavírus SARS-CoV-2 e, poucos meses depois, a propagação da pandemia de Covid-19. Aquilo que inicialmente parecia uma ameaça restrita a uma região específica se alastrou rapidamente, impulsionado pela alta taxa de transmissibilidade do vírus entre seres humanos, provocando uma crise sanitária global de dimensões inéditas. O impacto foi imediato: sistemas de saúde em colapso, aumento exponencial do número de mortos e a necessidade de adoção de medidas de contenção social que modificaram de maneira abrupta o cotidiano das populações em todos os continentes. Entre essas medidas, destacou-se o chamado “distanciamento social” –ou lockdown–, que implicou a paralisação das atividades presenciais em praticamente todos os setores, com exceção daqueles considerados essenciais. O mundo, assim, precisou transferir para as tecnologias digitais boa parte de suas interações econômicas, sociais, culturais e educacionais.

As consequências desse processo foram amplamente estudadas por diferentes áreas do conhecimento. Para Dimenstein (2020), a pandemia não representou apenas uma ameaça à saúde pública, mas instaurou um conjunto de transformações estruturais nas formas de sociabilidade: fomos atravessados pela ameaça da morte, pelo medo do contágio e, ao mesmo tempo, pelas súbitas alterações em nossas rotinas. Do lazer ao trabalho, do uso dos espaços públicos às relações com o próprio corpo, tudo foi reorganizado sob a sombra da doença. O que parecia, num primeiro momento, ser apenas uma reorganização emergencial de curta duração, mostrou-se mais duradouro, e parte dessas transformações se enraizou no tecido social, estendendo-se para além do período mais crítico da crise.

Na educação, talvez o setor mais sensível às mudanças, o impacto foi imediato e brutal. No Brasil, país marcado por profunda desigualdade social, a necessidade de transferir o ensino para ambientes virtuais revelou fissuras históricas: o acesso à internet, longe de ser universal, tornou-se o critério que dividiu os alunos que puderam continuar seus estudos daqueles que foram excluídos do processo educacional. Segundo relatório do UNICEF (2021), cerca de 40% dos alunos brasileiros em determinadas faixas etárias não conseguiram acompanhar o ensino remoto em 2020. Esses números revelam a gravidade da exclusão digital e indicam que a digitalização da educação não pode ser pensada como simples solução tecnológica, mas deve ser problematizada em termos de desigualdade estrutural.

Foi nesse contexto que, em São Paulo, a Secretaria de Educação lançou o Centro de Mídias de São Paulo (CMSP), uma plataforma digital destinada a garantir a continuidade das aulas para os estudantes da rede pública estadual. Apresentado como um projeto inovador, alinhado às demandas do século XXI, o CMSP nasceu com o duplo objetivo de manter as atividades escolares durante o período de distanciamento social e, ao mesmo tempo, oferecer formação continuada aos professores. Entretanto, o que começou como medida emergencial rapidamente se transformou em política

estrutural: mesmo após o arrefecimento da pandemia, o CMSP consolidou-se como eixo central da prática pedagógica no estado.

Essa permanência suscita questionamentos fundamentais. Afinal, o que significa substituir os materiais impressos –cadernos, livros, apostilas– por recursos digitais multimodais, estruturados quase sempre em slides? Que implicações epistemológicas, semiológicas e pedagógicas estão em jogo? Chartier (1994), ao analisar a passagem do códice para o monitor, já advertia que a mudança de suporte não é neutra: ao alterar a materialidade do texto, modifica-se também a relação que se estabelece entre leitor e leitura. A leitura em telas, fragmentada e desmaterializada, opõe-se à experiência unitária do livro impresso, reorganizando as práticas de interpretação e, conseqüentemente, a construção de sentido. No caso do CMSP, esse deslocamento semiológico se articula à plataformização da educação, fenômeno que, conforme argumenta Bratton (2015), insere as práticas pedagógicas em megaestruturas digitais permeadas por lógicas de controle, burocratização e ideologia.

Se, por um lado, o CMSP garantiu uma continuidade mínima das atividades escolares em tempos de crise, por outro, ele se tornou símbolo de uma transformação mais ampla: a transição da educação analógica, baseada na materialidade do impresso e na mediação docente, para uma educação digital, dependente de plataformas e atravessada por novas formas de regulação. Não se trata, portanto, de mera atualização tecnológica, mas de uma mudança profunda que atinge tanto a epistemologia do ensino de História quanto a autonomia do professor. Como lembra Santaella (2022), os ambientes digitais caracterizam-se pela multimodalidade e pela multimidialidade, o que exige dos sujeitos novas competências de leitura e interpretação. Sem elas, corre-se o risco de reduzir o processo educativo a um consumo passivo de fragmentos visuais e textuais.

É nesse cenário que se impõe a necessidade de refletir sobre os impactos da digitalização e da plataformização da educação para o ensino de História. Ao mesmo tempo em que abre novas possibilidades de acesso, o digital ameaça a construção de uma consciência histórica crítica, conforme defendida por Rüsen (2012), que depende de mediação, contextualização e análise reflexiva das narrativas históricas. A partir dessa problemática, torna-se de grande valia articular os aportes teóricos da história do livro e da leitura –como Chartier, Manguel, Goulemot, Darnton, Mollier e Sordet– à análise do caso concreto do CMSP, de modo a compreender as tensões entre inovação tecnológica, perda de autonomia docente e fragilidade epistemológica.

A transformação do suporte, da materialidade impressa ao digital, não pode ser analisada de forma simplista como uma mera troca de formatos. O que está em jogo é a própria constituição das práticas de leitura, que sempre foram historicamente situadas. Roger Chartier, em sua clássica reflexão sobre a passagem do códice ao monitor, sustenta que as revoluções do suporte provocam também revoluções cognitivas e epistemológicas. O livro impresso, ao concentrar em um objeto físico uma totalidade, orientava gestos de leitura lineares e permitia ao leitor apreender a obra em sua completude.



O texto digital, ao contrário, fragmenta, desmaterializa e dispersa, oferecendo ao leitor uma multiplicidade de percursos possíveis, mas também exigindo novas competências de navegação. “Ler num monitor não é o mesmo que ler num códice”, adverte Chartier (1994, p. 190).

Essa constatação ecoa em Alberto Manguel, sobretudo em “Uma história da leitura” e “A biblioteca à noite”. Para Manguel (2006), a leitura não é um ato universal e atemporal, mas um gesto cultural moldado por circunstâncias históricas, pelos objetos que a materializam e pelos espaços em que ocorre. Quando a leitura passa a ser mediada por telas, as condições de interpretação também se transformam. A linearidade própria do livro dá lugar a uma leitura mais fragmentada, mais rápida e muitas vezes superficial, marcada pelo “*zapping*” entre fragmentos e janelas. Manguel insiste que os suportes não são neutros: eles participam ativamente da construção epistemológica do sentido das informações em processo de agnição.

O risco que se coloca, portanto, é que a leitura histórica –que exige tempo, reflexão, contextualização e confronto entre narrativas– seja reduzida a um consumo acelerado de fragmentos visuais e textuais, como aqueles que compõem os slides do CMSP. A educação histórica, cujo objetivo é formar uma consciência crítica do tempo, corre o risco de ser substituída por uma pedagogia da pressa, incapaz de sustentar a complexidade da interpretação histórica. Se o livro impresso convidava a uma leitura que implicava corpo e memória –o peso do volume, o gesto de folhear, a marcação de páginas– a tela propõe uma experiência imaterial e volátil, que favorece a dispersão.

Jean-Marie Goulemot (1996), em seu ensaio “O amor às bibliotecas”, reforça essa dimensão simbólica e material da leitura. A biblioteca, lugar de acumulação e de memória, é também espaço de construção identitária. O contato físico com os livros, a possibilidade de percorrer estantes, a materialidade dos suportes impressos criam uma relação afetiva com o conhecimento. Nesse sentido, a substituição integral do material impresso pelo digital, como ocorre no CMSP, não é apenas uma mudança de meio, mas uma perda de experiências culturais significativas. A desmaterialização das fontes compromete a dimensão simbólica da aprendizagem, substituindo o espaço físico da biblioteca (ou sala de aula) e do livro por uma plataforma regulada por códigos algorítmicos.

Robert Darnton (2010), em “A questão dos livros”, questiona as promessas de uma democratização plena via digitalização. Para o autor, embora a internet e os arquivos digitais abram novas possibilidades de acesso, eles também concentram poder em grandes mediadores tecnológicos, colocando em risco a diversidade e a autonomia cultural. Transportando essa reflexão para a educação, é possível indagar se a digitalização radical proposta pelo CMSP amplia de fato o acesso ou se apenas transfere a dependência para novas instâncias de controle. A promessa de modernização tecnológica, tão presente nos discursos oficiais, convive com a realidade da exclusão digital e com a limitação das possibilidades interpretativas impostas pelo formato multimodal e multimidiático dos slides.

Lucia Santaella (2022), ao discutir a natureza dos ambientes digitais, destaca duas características fundamentais: a multimodalidade e a multimidialidade. A primeira refere-se à coexistência de diferentes modos de comunicação em um mesmo suporte – texto, imagem, som, vídeo —; a segunda, à articulação de diferentes mídias em um mesmo espaço – rádio, televisão, cinema ou internet. Para que o leitor seja capaz de extrair sentido desse emaranhado de signos, é necessário desenvolver novas formas de literacia, que permitam articular criticamente linguagens distintas sobre mídias sobrepostas. No entanto, essas competências estão longe de ser universalizadas entre os estudantes da rede pública, o que agrava o risco de uma aprendizagem superficial e fragmentada.

Quando se observa o funcionamento do CMSP, percebe-se que o suporte digital adotado pressupõe uma familiaridade prévia com essas novas literacias. O problema é que, como demonstram os estudos de Gilster (1997) e de pesquisadores mais recentes, como Buckingham (2019), a literacia digital não se limita a dominar “clicks” em teclas e plataformas; trata-se de um conjunto de competências cognitivas e críticas que vão desde a navegação técnica até a capacidade de avaliar fontes, comparar informações e construir sentido. Assim, quando os materiais didáticos são integralmente digitalizados e organizados em slides, sua efetividade pedagógica depende do domínio de habilidades que, em muitos casos, os estudantes ainda não possuem.

Essa condição é particularmente grave para o ensino de História. A análise de fontes históricas, a compreensão de narrativas, a construção de relações temporais entre passado, presente e futuro exigem tempo e leitura de profundidade. Como observa Rüsen (2012), o objetivo da educação histórica é formar uma consciência histórica genética, capaz de orientar o sujeito no fluxo do tempo. Essa consciência, no entanto, só pode se formar mediante uma relação crítica com as narrativas, o que pressupõe familiaridade com o suporte e mediação qualificada. Ao deslocar o foco do livro para o slide, o CMSP altera radicalmente as condições de possibilidade dessa aprendizagem.

Assim, a mudança de suporte no ensino público paulista, longe de ser uma simples modernização, revela-se como uma transformação epistemológica com efeitos profundos. O risco é que a promessa de inovação se converta em fragilização da prática educativa, não apenas pela exclusão digital que afasta milhares de estudantes, mas também pela precarização da leitura e da interpretação histórica. Chartier, Manguel, Goulemot, Darnton e Santaella convergem, cada um a seu modo, na advertência de que os suportes nunca são neutros e que a transição para o digital implica reconfigurações simbólicas, cognitivas e políticas que precisam ser cuidadosamente analisadas.

Se a mudança de suporte altera o regime de leitura e de construção de sentidos, a consolidação do CMSP como eixo estruturante do trabalho pedagógico revela, por sua vez, a inscrição do ensino na lógica mais ampla da plataformização. Essa lógica não é apenas técnica; ela opera como forma de racionalização e gerenciamento do trabalho docente, reorganizando tempos, tarefas e formas de controle de desempenho. Em linhas gerais, plataformas educacionais tendem a converter a aula –

evento singular, situado e dependente da mediação de um sujeito– em fluxos codificados de entrega, registro e monitoramento, com baixa tolerância à contingência pedagógica e à invenção didática. A consequência, do ponto de vista do professor, é um deslocamento progressivo do seu lugar de autor/mediador para o de operador de uma interface, em que a curadoria e a decisão pedagógica são estreitadas por sequências pré-roteirizadas e por indicadores de cumprimento.

As análises recentes publicadas em periódicos brasileiros reforçam esse diagnóstico. Em dossiê da “Cadernos CEDES”, Viegas (2025) sustenta que a “plataformização do trabalho” amplia mecanismos de controle e gerência orientados por padrões de “eficiência de mercado”, integrando e padronizando as práticas em nome de métricas de desempenho que reconfiguram as relações de trabalho na educação. Ao reunir funções de planejamento, execução, registro e avaliação sob a mesma arquitetura, a plataforma expande a capacidade de monitoramento do sistema sobre o cotidiano docente, com impactos diretos na autonomia profissional e no sentido do trabalho intelectual pedagógico. Em outra frente, estudos sobre a precarização do trabalho docente –como o de Cavazzani (2023), na “Cadernos Metrópole”– mostram que as iniciativas de plataforma conformam uma “fábrica difusa”: um tecido produtivo expandido e descentrado, no qual se intensificam as demandas de disponibilidade, a fragmentação das tarefas e o acoplamento entre performance e dados, aproximando a docência de um regime maquinico de produção educacional.

A intensificação do trabalho, registrada amplamente no período do ensino remoto emergencial, oferece a face empírica dessa racionalidade. Pesquisas em periódicos como “Revista Katálýsis” e “Revista Brasileira de Educação” apontam para o alongamento da jornada, a colonização do tempo livre e a difusão de dispositivos de vigilância e autocontrole que alteram a ecologia do trabalho pedagógico –uma ecologia na qual a improvisação criativa e a temporalidade da escuta, essenciais ao ensino de História, são comprimidas por prazos, *scripts* e *dashboards*. Previtali (2022) analisa a reconfiguração do trabalho na Educação Básica a partir de 2020, enfatizando as novas formas de mediação tecnológica que incidem sobre o fazer docente; Silvestre (2023), por sua vez, examina os efeitos do remoto na jornada e no tempo livre, registrando a expansão de exigências e a sobreposição de papéis na rotina dos professores. Essa gramática de responsabilização e de dados dialoga com reflexões de matriz foucaultiana sobre controle no campo educacional, como as provocações de Mendonça (2015) que discutem dispositivos de vigilância e adestramento introduzidos por modelos gerenciais e avaliativos, iluminando a forma como a plataforma opera capilarmente no corpo da escola.

Não se trata apenas de mais trabalho, mas de uma alteração do regime de autonomia. A literatura brasileira vem discutindo a noção de “autonomia controlada”, isto é, uma autonomia de superfície que, na prática, é estrangulada por metas, indicadores e currículos prescritos. Em análise sobre políticas e gerencialismo educacional, Piolli (2015), na “Cadernos CEDES”, mostra como



reformas orientadas por metas e *benchmarks* reorganizam o cotidiano escolar e estreitam a decisão pedagógica, impondo um horizonte de “*accountability*” que redefine, de acordo com o autor, o que conta como “bom trabalho docente”. Esse movimento se articula com tendências mais amplas de regulação por resultados e privatização por dentro das redes públicas, como discutido por Hypolito (2010), ao analisar políticas curriculares sob a égide do neoliberalismo: a promessa de eficiência e qualidade, traduzida em instrumentos e plataformas, converte-se em dispositivo de orientação do trabalho, uniformizando práticas e tornando-as auditáveis.

No debate mais recente sobre interesses privados na educação pública, trabalhos publicados em na revista “Educação & Realidade” observam que a plataformização desloca a seleção de conteúdos e métodos para instâncias extraescolares, frequentemente empresariais, com efeitos sobre a autonomia docente e sobre a pluralidade pedagógica. Essa transferência de decisões curriculares para atores privados e algoritmos implica risco de empobrecimento cognitivo e cultural, na medida em que prioriza formatos escaláveis e padronizáveis, em detrimento da pesquisa de fontes, do trabalho com documentos e da variação contextual que caracterizaria uma “boa aula de História”. A leitura histórica, vale sublinhar, demanda ambientes onde a contingência da aula –debate, hesitação, retorno a um parágrafo difícil, confrontação entre versões– seja acolhida como parte do método; ao modular o tempo e a linguagem da aula por slides e *checklists*, a plataforma tende a expulsar justamente esses momentos de alta densidade interpretativa.

Por outro lado, também é importante notar que nem toda reflexão sobre plataformas é encerrada pela conclusão de um possível determinismo técnico. Estudos recentes em “Educação em Revista” (UFMG) enfatizam o entrelaçamento entre humanos e não humanos nas práticas pedagógicas, buscando aprofundar a simples oposição “professor vs. máquina” e chamando atenção para a agência distribuída em rede. Silva (2024), por exemplo, discute o “protagonismo de humanos e não humanos” na plataformização da aprendizagem, mostrando que docentes e equipes técnicas inventam táticas de reapropriação e ressignificação das ferramentas. Essa linha é valiosa para o ensino de História porque recoloca o professor no centro como autor de determinadas mediações pedagógicas –alguém que poderia subverter *scripts*, recontextualizar imagens, reencadear fontes e reabrir perguntas–, desde que haja condições institucionais e formativas para fazer valer essa autoria.

Entretanto, para que a agência docente não se reduza à exceção heroica em meio ao maquinário, é preciso enfrentar o contexto institucional que incentiva a padronização e a dataficação da aula. A experiência do CMSP, descrita no seu projeto, é exemplar: slides com sequências pré-determinadas, exercícios de prática igualmente prescritos e uma arquitetura de referências que, não raro, dissocia imagem e texto (como no caso da pintura de Cândido López) conformam um regime de leitura que privilegia o reconhecimento rápido e a resposta objetiva, em detrimento da problematização.



Quando a plataforma se torna a referência última, a aula deixa de ser o lugar da investigação histórica para se converter em estação de passagem por conteúdos atomizados. É aqui que as reflexões de Manguel e Chartier voltam a incidir: suportes e dispositivos não apenas veiculam o texto; eles modelam a experiência de leitura e, portanto, as formas de pensar.

O que se joga, então, na disputa em torno da autonomia docente, não é um luxo corporativo, mas a possibilidade mesma de uma educação histórica crítica. A autonomia, nesse caso, não significa arbitrariedade, e sim poder de mediação: decidir quando desacelerar, que fonte priorizar, que imagem confrontar, quando suspender a sequência para discutir um anacronismo, que silêncio ouvir. Quando a plataformização integra essas escolhas a uma matriz de otimização, a aula perde sua espessura e profundidade histórica. E isso reaparece empiricamente em pesquisas sobre identidade e trabalho docente no contexto remoto, que registram a erosão do sentido profissional e a dificuldade de sustentar vínculos pedagógicos sob rotinas moduladas por plataformas.

Nada disso implica abdicar do digital. Pelo contrário: há usos críticos de tecnologias, inclusive das novas Inteligências Artificiais, que podem restituir mediações possivelmente perdidas, por exemplo, quando um assistente conversacional é configurado para operar como tutor de fontes históricas, oferecendo contextualização, bibliografias cruzadas e perguntas problematizadoras; ou quando a geração de imagens é guiada por prompts historicamente informados, articulados a referências iconográficas, de modo a corrigir a superficialidade imagética dos slides e ativar uma leitura lenta das cenas. O ponto nevrálgico dessa discussão é quem orquestra essas mediações: se o professor –com tempo, formação e respaldo institucional– ou se a plataforma –com métricas, templates e cronômetros. Entre essas duas soluções técnicas semelhantes, está uma diferença pedagógica e política decisiva.

Dessa maneira, o debate sobre a plataformização da educação não pode ser compreendido apenas como um embate entre a tradição impressa e a modernidade digital, nem tampouco como uma oposição simplista entre professores e tecnologias. A questão é estrutural: trata-se de compreender de que modo a incorporação massiva de plataformas educacionais reorganiza o ecossistema do ensino, redistribui competências e redefine o papel dos sujeitos envolvidos. No caso do ensino de História, essa reorganização é particularmente crítica, pois atinge diretamente a possibilidade de construir uma consciência histórica orientada, interpretativa e crítica.

Jörn Rüsen (2012) lembra que a consciência histórica não se constitui por meio da memorização de fatos, mas por meio da mediação narrativa que possibilita ao indivíduo articular passado, presente e futuro em uma unidade de sentido. Esse processo é inevitavelmente hermenêutico e exige um sujeito mediador –o professor– capaz de interrogar narrativas, conectar documentos, levantar hipóteses e provocar comparações. Quando a plataformização reduz o professor a executor de conteúdos predefinidos, a função hermenêutica se fragiliza. O ensino corre o risco de se tornar



reprodutivista, ancorado em slides que apresentam sequências fechadas, sem margem para problematização.

Essa tendência foi amplamente percebida no cotidiano da rede pública paulista. Professores relatam que o tempo de planejamento, leitura e debate em sala de aula foi comprimido por tarefas burocráticas vinculadas ao CMSP: registro de frequência, aplicação de exercícios padronizados, preenchimento de relatórios digitais. A aula, antes espaço de invenção e improviso, passa a ser rigidamente moldada por *scripts* de plataforma. Essa “burocratização do tempo docente”, como caracterizam estudos recentes na área da sociologia da educação, representa não apenas desgaste físico e mental, mas a perda do sentido pedagógico da atividade (Reis, 2023).

Mollier (1997), ao analisar a emergência da cultura midiática de massas na Belle Époque, descreve como a industrialização da imprensa reduziu a diversidade de vozes e ampliou a homogeneização cultural. O paralelo com o presente é evidente: se antes a padronização vinha das grandes editoras e jornais, hoje ela é imposta pelas plataformas digitais, que organizam e filtram conteúdos a partir de lógicas algorítmicas. Essa homogeneização é incompatível com o ensino de História, que deve valorizar múltiplas fontes, perspectivas conflitantes e a complexidade da experiência humana.

Não se trata, evidentemente, de rejeitar as tecnologias digitais em bloco. Ao contrário, elas podem ser instrumentos poderosos para o ensino de História, desde que utilizadas criticamente. Chartier e Manguel ressaltam que cada suporte reconfigura os gestos de leitura; reconhecer essa reconfiguração é o primeiro passo para não naturalizar a leitura em telas e, ao contrário, construir pedagogias específicas para esse ambiente. Ainda assim, Darnton adverte contra a ilusão de uma democratização automática pelo digital; mas, em diálogo com Santaella, é possível pensar que, com políticas adequadas de formação e inclusão, os ambientes multimodais podem se converter em espaços de novas formas de criticidade.

Nesse ponto, a centralidade do professor se mostra inegociável. Estudos mais recentes, como os de Silva (2024) apontam que mesmo em ambientes de plataformização os professores desenvolvem **táticas de ressignificação**: subvertem roteiros, recontextualizam imagens, criam debates a partir de materiais pré-formatados. Esse protagonismo, porém, não pode depender apenas da agência individual e heroica do docente; precisa ser respaldado por políticas públicas que assegurem condições de trabalho, tempo de planejamento e liberdade pedagógica. Sem isso, a tendência é que a lógica algorítmica e burocrática da plataforma se imponha, corroendo lentamente o sentido crítico da educação.

O caso do CMSP é exemplar: o erro grave sobre a assinatura da Lei Áurea, veiculado em setembro de 2023 pela grande mídia, evidencia que a dependência exclusiva de slides centralizados e padronizados pode conduzir a distorções históricas, sem que haja mecanismos de correção imediata.



Quando o professor é reduzido a mero transmissor, sua capacidade de intervir criticamente diante de tais falhas se esvazia. O risco não é apenas epistemológico, mas também político: uma sociedade que aprende História por meio de conteúdos errôneos e acríticos compromete sua própria capacidade de pensar o passado e de agir sobre o presente.

Portanto, a reflexão final que se impõe é que a digitalização e a plataformização, embora inevitáveis no cenário contemporâneo, não podem ser naturalizadas como soluções neutras ou universalmente positivas. Elas devem ser permanentemente interrogadas em seus efeitos sobre a prática docente, sobre a autonomia pedagógica e sobre a formação crítica dos estudantes. No ensino de História, essa vigilância é ainda mais necessária, pois se trata de uma disciplina que não apenas transmite conhecimentos, mas forma modos de pensar o tempo, a política e a sociedade.

Em síntese, ao longo desse ensaio, buscou-se examinar como os processos de digitalização e plataformização impactam o ensino de História na contemporaneidade, a partir da análise do caso emblemático do Centro de Mídias de São Paulo (CMSP). Partindo do contexto pandêmico, em que a criação da plataforma surgiu como resposta emergencial a uma crise sem precedentes, discutiu-se como sua permanência, após o arrefecimento da pandemia, sinaliza uma reconfiguração estrutural das práticas pedagógicas e do papel do professor.

O primeiro aspecto abordado foi a mudança de suporte, do impresso ao digital multimodal. Chartier, Manguel, Goulemot, Darnton e Santaella, cada um em sua chave de análise, convergem em mostrar que os suportes não são meros meios neutros de transmissão, mas instâncias que moldam a leitura, a interpretação e a própria constituição da experiência cognitiva. A passagem do códice para a tela introduz discontinuidades que afetam diretamente a forma como os estudantes se relacionam com os textos históricos, substituindo a linearidade e a materialidade do livro pela fragmentação e pela volatilidade do digital. Essa transformação não é apenas técnica, mas epistemológica, e coloca em risco a profundidade da leitura histórica, que exige lentidão, comparação de fontes e reflexão crítica.

O segundo aspecto tratado foi a plataformização do trabalho docente. A partir de Bratton e de pesquisas recentes publicadas em periódicos nacionais, destacou-se que as plataformas educacionais não apenas oferecem ferramentas, mas reorganizam o ecossistema pedagógico, centralizando funções e impondo lógicas de controle, monitoramento e padronização. O CMSP exemplifica essa dinâmica ao comprimir a autonomia docente, transformar a aula em sequência de slides pré-roteirizados e sobrecarregar os professores com demandas burocráticas. Estudos brasileiros analisados em revistas como “Cadernos CEDES”, “Cadernos Metrópole” e “Revista Katálisis” reforçam que a plataformização intensifica o trabalho, expande mecanismos de vigilância e redefine a autonomia profissional como mera “autonomia controlada”. O resultado é uma erosão do sentido pedagógico da atividade docente e uma diminuição de sua capacidade de mediar criticamente os conteúdos.



No ensino de História, esses dois movimentos –mudança de suporte e plataformização– convergem de forma particularmente problemática. Como lembra Rüsen, o objetivo da educação histórica é a formação de uma consciência histórica genética, capaz de articular passado, presente e futuro e orientar o sujeito em sua experiência temporal. Essa formação depende de uma relação crítica com narrativas, de uma mediação hermenêutica e de um espaço de problematização que só pode ser sustentado por um professor com tempo, autonomia e condições de trabalho. Quando a aula é fragmentada em slides e o professor se vê reduzido a operador de conteúdos, a possibilidade de formação histórica crítica se enfraquece.

O risco que se delineia é o de uma educação histórica reprodutivista, centrada na transmissão de informações descontextualizadas, em detrimento da problematização, da escuta e do debate. A substituição do livro pela tela, como apontam Chartier e Manguel, reorganiza os gestos de leitura; a centralidade da plataforma, como discutem Bratton e Reis, reduz a agência docente; e a ausência de políticas robustas de literacia digital, como alerta Santaella, amplia a desigualdade de acesso e de competências. O resultado é um cenário em que a promessa de uma suposta inovação convive com uma factual fragilidade da aprendizagem, expondo os estudantes a uma formação incompleta, incapaz de sustentar o pensamento crítico e a consciência cidadã plena.

Contudo, não se busca encerrar a análise em tom de fatalismo. As tecnologias digitais, longe de serem descartadas, podem ser apropriadas de modo crítico e criativo. Professores, como mostram pesquisas recentes, já desenvolvem táticas de ressignificação das plataformas: subvertem roteiros, introduzem debates, reorganizam conteúdos. A incorporação de ferramentas como a inteligência artificial, se guiada por uma pedagogia crítica, pode ampliar a capacidade de contextualizar, de conectar fontes, de propor questões. Mas, para que isso ocorra, é preciso que a agência docente seja reconhecida, protegida e fortalecida, e não corroída pela lógica algorítmica.

É nesse ponto que a reflexão de Goulemot sobre o “O amor às bibliotecas” ressoa como metáfora potente: não se trata apenas de conservar livros, mas de preservar espaços de experiência, memória e liberdade intelectual. No ensino de História, preservar a mediação docente e a diversidade dos suportes é condição para que a aula continue a ser um lugar de formação crítica e emancipadora. A digitalização, sem dúvida, é irreversível; mas o modo como ela será incorporada dependerá de escolhas políticas e pedagógicas.

Assim, a conclusão que se propõe é dupla: em primeiro lugar, é necessário reconhecer que a digitalização e a plataformização não são neutras e que seus efeitos podem ser nocivos ao ensino de História se não forem acompanhados por políticas de formação crítica, inclusão digital e valorização docente; em segundo lugar, é preciso afirmar que a centralidade do professor não é negociável: sem ele, não há consciência histórica, não há cidadania crítica, não há emancipação possível. O desafio, portanto, não é resistir ao digital em si, mas resistir à sua apropriação acrítica, mercadológica e



burocrática, construindo práticas que transformem as tecnologias em instrumentos de emancipação e não de submissão.

Conclui-se, enfim, que a tarefa do presente é dupla: de um lado, diagnosticar os riscos da plataformização da educação, como se fez ao longo deste ensaio; de outro, projetar alternativas em que a literacia digital, a criticidade e a mediação docente possam coexistir. O ensino de História, por sua própria natureza, deve ser espaço de problematização e de abertura para o tempo; reduzir essa experiência à cadência de slides é empobrecer não apenas a disciplina, mas a própria possibilidade de formar sujeitos capazes de agir no mundo. Nesse sentido, mais do que modernizar ferramentas, é urgente modernizar o compromisso político com a educação pública, crítica e transformadora.

REFERÊNCIAS

- BRATTON, Benjamin H. *The Stack: On Software and Sovereignty*. Cambridge: MIT Press, 2015.
- BROWN, Cheryl. Chapter 1: Introduction to Digital Literacy. In: SCHWARTZ, Michelle (ed.). *Digital Citizenship Toolkit*. Toronto: Ryerson University, [s.d.]. Cap. 1. Disponível em: <https://www.saskoer.ca/digcit/chapter/chapter-1/>. Acesso em: 28 ago. 2025.
- BUCKINGHAM, David. *Manifesto pela educação midiática*. São Paulo: Centro de Estudos da Mídia, 2019.
- CAVAZZANI, André. Plataformização, financeirização e precarização do trabalho: a fábrica difusa. *Cadernos Metrópole*, São Paulo, v. 25, n. 56, p. 347-371, 2023.
- CHARTIER, Roger. Do códice ao monitor: a trajetória do escrito. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 8, n. 21, p. 185-199, 1994.
- DARNTON, Robert. *A questão dos livros*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- DIMENSTEIN, Magda. Pandemia, subjetividade e modos de viver. *Psicologia & Sociedade*, v. 32, e022010, 2020.
- DIMENSTEIN, M.; SIMONI, A. C. R.; LONDERO, M. F. P. Encruzilhadas da democracia e da saúde mental em tempos de pandemia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 40, p. 1-16, 2020.
- FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. *Cenário de exclusão escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na Educação*. Brasília: CENPEC/UNICEF, 2021.
- GILSTER, Paul. *Alfabetização digital*. Nova Iorque: John Wiley & Sons, 1997.
- GONÇALVES DA SILVA, Nathália Aparecida; CAROLEI, Paula. Plataformização da educação pública: desafios para autonomia docente e inclusão discente. *Revista Docência e Cibercultura*, [S. l.], v. 8, n. 4, 2024.
- GOULEMOT, Jean-Marie. O amor às bibliotecas. In: CHARTIER, Roger (org.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1996.
- GRUDLEWSKA-BUDA, Katarzyna; WIKTORCZYK-KAPISCHKE, Natalia; WAŁECKA-ZACHARSKA, Ewa; KWIECIŃSKA-PIRÓG, Joanna; BUSZKO, Katarzyna; LEIS, Kamil; JUSZCZUK, Klaudia; GOSPODAREK-KOMKOWSKA, Eugenia; SKOWRON, Krzysztof. SARS-CoV-2—Morphology, Transmission and Diagnosis during Pandemic, Review with Element of Meta-Analysis. *Journal of Clinical Medicine*, [S.l.], v. 10, n. 9, p. 1962, 3 maio 2021. DOI: 10.3390/jcm10091962.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1356, 2010.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MANGUEL, Alberto. *A biblioteca à noite*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- MOLLIER, Jean-Yves. O surgimento da cultura midiática na Belle Époque: a instalação de estruturas de divulgação de massas. In: CHARTIER, Roger; MARTIN, Henri-Jean (orgs.). *História da leitura no mundo contemporâneo*. São Paulo: Ática, 1997.



PIOLLI, Evaldo. Trabalho docente, gerencialismo e “nova gestão pública”: implicações para a autonomia escolar. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 35, n. 95, p. 335-354, 2015.

PREVITALI, Fabiane Silva. Reestruturação produtiva e o trabalho na Educação Básica. *Revista Katálisis*, Florianópolis, v. 25, n. 3, p. 565-578, 2022.

REIS, D. M. Educação Plataformizada: novos contornos da Política Educacional do Estado de São Paulo. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 34, n. 78, p. 191–209, 2025. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2025.v34.n78.p191-209. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/faeeba/article/view/22785>. Acesso em: 28 ago. 2025.

RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Tradução de Peter Horst Rautmann et al. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2022.

SANTAELLA, Lucia. *Humanos hiper-híbridos*. 1. ed. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2022.

SILVA, Danielli Santos da. O Centro de Mídias de São Paulo e a educação em tempos de pandemia. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 12, 2021.

SILVA, Danielli Santos da. A CoInfo no contexto dos professores da SEDUC: um estudo de caso sobre o uso do aplicativo CMSP. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, São Paulo, v. 17, n. esp., p. 01-20, 2021. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1634>. Acesso em: 28 ago. 2025.

SILVESTRE, Bruno M. Trabalho docente e ensino remoto emergencial: extensão da jornada de trabalho e expropriação do tempo livre. *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, e280054, 2023.

SILVA, Rodrigo. Plataformização e protagonismo docente: entre humanos e não humanos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 40, e37682, 2024.

VIEGAS, Rúbia. Plataformização do trabalho e intensificação da docência. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 45, n. 97, p. 11-30, 2025.