

PODE O SUBALTERNO SPEAK? NOTAS DECOLONIAIS SOBRE A PLATAFORMIZAÇÃO DAS AULAS DE INGLÊS DA REDE ESTADUAL PAULISTA

Ana Paula Martinez Duboc^{1*}

Gabrielle Gilio^{1**}

¹Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

Resumo

Este artigo problematiza a relação entre plataformização, neoliberalismo e colonialidade e seus efeitos para o ensino de língua inglesa a partir da implementação da Plataforma SPeak na rede estadual paulista. Com base em uma pesquisa qualitativa exploratória em educação, foram analisados documentos oficiais, publicações e comentários de estudantes na rede social TikTok. A análise evidenciou um número excessivo de atividades e tarefas de produção oral baseadas na repetição de frases pré-definidas, que exigem reconhecimento por algoritmos para progressão no curso. Tal estrutura indica um *revival* de métodos tradicionais de ensino e reafirma imaginários sociais em que a colonialidade da linguagem reposiciona os estudantes em um lócus de déficit a despeito de inúmeros avanços na área. Partindo de debates contemporâneos do campo educacional e dos estudos decoloniais, argumentamos que a plataformização do ensino da língua inglesa, constitui tema merecedor de urgente reflexão posto que este modelo neoliberal pode acentuar a desigualdade social.

Palavras-chave: plataformação da educação; neoliberalismo; decolonialidade; ensino de língua inglesa; desigualdade social.

* Docente do Departamento de Metodologia e Educação Comparada da Faculdade de Educação da USP. Atua nos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Letras bem como no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da FEUSP. Coordena o ELCo, Grupo de Pesquisa “Educação, Linguagem e Colonialidades”. Desde 2021, co-coordena o Projeto Nacional de Letramentos. Sua pesquisa abrange os seguintes temas: educação linguística em perspectiva crítica e decolonial, multiletramentos, letramento crítico e formação de professores de línguas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3136-3504>.

** Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da USP (FEUSP). Sua pesquisa envolve a investigação dos efeitos da plataformização das aulas de língua inglesa da rede estadual paulista. Atualmente, é docente do curso de Licenciatura em Linguagem da Faculdade SESI de Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2735-586X>.



CAN THE SUBALTERN SPEAK? DECOLONIAL NOTES ON THE PLATFORMIZATION OF ENGLISH CLASSES IN THE SÃO PAULO STATE SCHOOL SYSTEM

Abstract

This article problematizes the relationship between platformization, neoliberalism, and coloniality and its effects on English language teaching, based on the implementation of the Speak Platform in the public school system of São Paulo state. Grounded in a qualitative and exploratory educational research approach, the study analyzed official documents, publications and comments posted by students on the social media platform TikTok. The analysis revealed an excessive number of activities and oral production tasks based on the repetition of pre-defined sentences, which require algorithmic recognition to progress through the course. This structure indicates a *revival* of traditional teaching methods and reaffirms social imaginaries in which the coloniality of language repositions students in a locus of deficit, despite numerous advances in the field. Based on contemporary debates in the educational field and decolonial studies, we argue that the platformization of English language teaching, constitutes a topic that urgently deserves reflection, given that this neoliberal model has the potential to accentuate social inequality.

Keywords: platformization of education; neoliberalism; decoloniality; English language teaching; social inequality.

Introdução

Inúmeros e inquestionáveis são os benefícios das novas tecnologias digitais no campo da educação, como atestam os trabalhos seminais de grandes pesquisadores da área da linguagem e dos letramentos (Cope; Kalantzis, 2000; Lankshear; Knobel, 2007; Monte Mór, 2017), entre outros.

Em linhas gerais, testemunhamos, nas últimas décadas, um debate frutífero acerca das principais mudanças no entendimento de leitura, escrita, produção de sentidos – os usos da linguagem, por assim dizer – em resposta às transformações sociais, com destaque para o modo como o advento das novas tecnologias de informação e comunicação afetaram esses entendimentos.

A esse respeito, vale recuperar as contribuições de Monte Mór (2017) quanto à revisão sobre o que entendemos por língua e letramento quando estamos diante de uma sociedade da escrita e de uma sociedade digital. Conforme explica a autora (2017), ainda que já fizesse uso de determinados aparatos tecnológicos, a sociedade da escrita revela práticas de letramento ainda convencionais, uma vez que estamos diante de uma tecnologia do tipo mecânica e analógica. Em outras palavras, os usos da linguagem numa sociedade tipográfica estiveram fortemente calcados em construtos como a centralização dos saberes, a normatividade dos usos linguísticos e a concentração de informações (Duboc, 2015) em uma autoria ainda tímida e participação ainda escassa da parte dos sujeitos em suas mais diversas práticas de letramento.

Inspirada no legado de Castells (1999) em sua discussão sobre a ‘mente tipográfica’ bem como na relação entre letramento, democracia e exclusão posta no cerne do debate dos multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2000), Monte Mór (2017) nos lembra de que essa concentração e normatividade que marcam os usos da linguagem na sociedade tipográfica forja um projeto de educação e de sociedade que almeja, em última instância, o uso controlado e cerceado da linguagem. Disso decorre uma compreensão de leitura como mera decodificação, tolhendo-se a diversidade linguística e a multiplicidade de sentidos na busca por padronização e homogeneização.

O surgimento de novas tecnologias de informação e comunicação no século XXI vêm alterar a construção de sentidos pela e na linguagem, inaugurando, assim, a sociedade digital. Para pesquisadores como Lankshear e Knobel (2003) e a própria Monte Mór (2017), não se trata de mera substituição de aparatos tecnológicos, mas da emergência de uma nova forma de comunicação, interação e produção de sentidos e conhecimentos. Em sua obra seminal, Lankshear e Knobel (2003) discutem uma mudança paradigmática nos entendimentos de língua, texto e autoria na epistemologia digital, circunscrita no entorno da ideia de colaboração, interação, distribuição e desempenho. Os autores (Knobel; Lankshear, 2007) ainda trazem dois importantes aspectos decorrentes da epistemologia digital, qual seja, a emergência de novas tecnologias propriamente ditas (*the new technical stuff*) e principalmente de um novo *ethos*, inaugurando uma nova relação autor-leitor-texto.

Parece-nos importante destacar que ambas as sociedades – da escrita e digital, nos termos de Monte Mór (2017) – não se excluem tampouco seguem em movimento de gradação, mas coexistem na sociedade contemporânea. Nesse sentido, as teorias dos novos letramentos inauguradas nos anos noventa não excluem a construção de sentidos em aparatos analógicos, mas marcam as profundas mudanças possibilitadas pelas tecnologias digitais no que diz respeito às formas de interação.

Este artigo reconhece a imensa contribuição trazida por estudos como os supracitados¹ e esclarece que a crítica aqui posta ao uso de plataformas digitais se volta para casos em que elas se encontram a serviço de agendas educacionais neoliberais. Assim é que o texto tem como objetivo problematizar a intrínseca relação entre plataformaização, neoliberalismo e colonialidade e seus efeitos para o ensino de língua inglesa na Educação Básica. Para tanto, tomaremos como ponto de partida a implementação da Plataforma SPeak nas aulas de língua inglesa da rede estadual de São Paulo tomando como *corpus* de análise documentos oficiais que apresentam a estrutura do curso oferecido pela plataforma, bem como capturas de tela de nove comentários selecionados de duas postagens públicas no TikTok que juntas somam interações de mais de 180 mil usuários, expressando opiniões sobre as atividades propostas pela SPeak. Além da análise das percepções de estudantes por meio da produção de memes e comentários circulantes no TikTok, serão analisados os princípios e conteúdos que perfazem a plataforma propriamente dita. A análise será fundamentada por debates recentes do campo educacional e da educação linguística com ênfase para as contribuições dos estudos decoloniais por acreditarmos constituírem-se uma escolha teórica significativa no exercício de compreensão sobre a relação entre plataformaização e desigualdade social.

Do ponto de vista metodológico, este artigo se insere no bojo da pesquisa qualitativa exploratória em educação, um tipo de investigação dedicado à compreensão de acontecimentos atinentes ao campo educacional bem como à identificação de tendências, problemas ou possibilidades. Em outras palavras, o estudo exploratório visa “compreender e explorar um fenômeno ou questão de interesse tendo como objetivo familiarizar-se com um assunto pouco conhecido ou pouco explorado” no processo de construção de hipóteses (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023, p. 8). A construção discursiva ao longo deste artigo advém, além da análise dos memes e publicações produzidas por estudantes e disseminadas no TikTok, da revisão de literatura focalizando-se debates contemporâneos sobre plataformaização da educação em sua relação com neoliberalismo e colonialidade. Foram analisados, também, conteúdos dispostos em materiais de divulgação disponibilizados no site oficial da Secretaria de Educação de São Paulo (SEDUC-SP), visto que o acesso à Plataforma SPeak é restrito à estudantes e funcionários da rede estadual paulista².

O artigo se organiza da seguinte forma: inicialmente, breves considerações sobre a plataformaização da educação e sua relação com o neoliberalismo serão arroladas como forma de contextualização desse recente fenômeno global. Em

seguida, serão descritos os processos de implementação da plataforma digital SPeak nas aulas de língua inglesa da rede estadual paulista, priorizando-se a análise das bases epistemológicas que fundamentam o novo projeto de ensino de línguas proposto pela *EdTech Education First*³ para as escolas estaduais paulistas. Da análise decorre a constatação de quatro aspectos sobre a platformização do ensino de inglês da rede estadual paulista: i) a redução da complexidade do ato educacional à aprendizagem individual de conteúdos; ii) a redução da agência do professor de inglês na definição de conteúdos linguísticos situados e na mediação das relações pedagógicas; iii) a redução do tempo para trocas linguísticas e culturais entre os estudantes; iv) a redução do estudante como falante do inglês situado em seu eterno lócus de déficit ou deficiência. Dentre esses quatro aspectos constatados em nossa análise, o artigo lança um olhar crítico e decolonial para a posição do estudante de inglês, partindo de memes e publicações divulgadas em redes sociais como o TikTok. O artigo conclui que o *revival* de teorias e métodos de ensino de línguas convencionais somado a um retrocesso na reafirmação de imaginários sociais coloniais representam um retrocesso a despeito dos importantes avanços conceituais das últimas décadas, sendo tema merecedor de urgente reflexão junto à comunidade acadêmica e sociedade civil para a reafirmação da educação para a redução da desigualdade social e o direito de estudantes à educação de qualidade.

Welcome Screen: bem-vindos à pedagogia da plataforma

Caracterizada pela penetração de infraestruturas online em diferentes contextos escolares e universitários (Van Dijck; Poell, 2018), a chamada platformização da educação não é exclusiva do Brasil e faz parte de uma mudança em direção a um novo modelo econômico que Zuboff (2021, p. 18) denomina capitalismo de vigilância, ou seja, extração, análise e processamento contínuos de dados gerados pelos usuários. Além do extrativismo intelectual, uma macroanálise sugere que o novo fenômeno ameaça a governança da educação pública como um todo e, apesar das promessas de democratização e inovação, torna-se um negócio lucrativo que atrai empresas do tipo *EdTech* que, colocando-se na posição de *punto cero*, em termos deciplinares – ou seja, o ponto de partida do conhecimento válido e supostamente infalível – fornecem “soluções” universais e padronizadas às escolas. Essas soluções são altamente orientadas ao conteúdo e colocam todos os atores da escola em uma corrida em direção à responsabilização, eficiência e produtividade.

No contexto da rede estadual paulista, a instituição do Programa Centro de Mídias de São Paulo (doravante CMSP) se dá a partir da formalização pelo Decreto nº 64.982 de 15 de maio de 2020, que regulamenta a criação de uma plataforma pública desenvolvida para a transmissão de conteúdos educacionais a partir de parcerias com instituições privadas do ramo da tecnologia e educação. A instauração do CMSP ocorre, assim, em meio à crise sanitária da COVID-19 que obrigou distanciamento social e o fechamento por tempo indeterminado das

escolas a partir de 23 de março de 2020⁴. O programa CMSP chega às escolas, então, menos de dois meses depois do início do agravamento da pandemia causada pelo coronavírus no Brasil.

Assim, é somente em 2022, com a campanha de vacinação atingindo grande parte da população, que as escolas conseguem, aos poucos, retomar as atividades de forma integral e se deparar com as consequências causadas pelo sucateamento e privatização da educação pública ocorrido durante um momento de vulnerabilidade e crise sanitária.

Venco (2024) define como “janela de oportunidade” as iniciativas da Secretaria de Educação de São Paulo (SEDUC-SP) que, mesmo com a crise sem precedentes que vivenciava a população, impulsiona o ensino à distância que exigia das famílias domínio tecnológico, recursos financeiros para acesso à internet e, com frequência, quantidade de dispositivos tecnológicos necessários para dar conta da educação de mais de um(a) filho(a). Com essa reflexão, concordamos com Venco (2024) para quem “as iniciativas feitas pela SEDUC-SP [...] foram insuficientes para o enfrentamento do ensino a distância, e uma quantidade significativa de crianças e jovens ficou apartada do ensino durante a pandemia” (Venco, 2024, p. 3). A discussão é ampliada por outros autores como Mello *et al.* (2022) ao afirmarem que a instauração do Programa CMSP ocorreu de modo apressado, sem tempo suficiente para analisar e debater a inovação tecnológica na educação. Soma-se, ainda, segundo esses autores, a falta de condições básicas para acesso à internet e às ferramentas tecnológicas para as escolas, visto que a grande maioria das escolas públicas permaneceu sem a infraestrutura para assegurar conectividade aos estudantes, professores/professoras e a gestão escolar. Ainda assim, foi mantida a obrigatoriedade do uso das plataformas digitais independentemente dos recursos oferecidos para a qualidade e possibilidade de acesso a essas atividades, o que representa a “janela de oportunidade” com intencionalidade política em resposta a agendas neoliberais de grande abertura da educação pública para a iniciativa privada.

O Programa CMSP traz a permissão regulamentada de contratos, convênios e parcerias com instituições privadas (São Paulo, 2020)⁵. Há, com isso, um *boost* de *EdTechs* oferecendo conteúdo para a rede estadual paulista para quase todos os componentes curriculares a partir de acesso às plataformas de ensino já prontas para a comercialização. Ou seja, as atividades padronizadas deixam de ser criadas ou planejadas para alcançar os estudantes da rede pública considerando as realidades e demandas locais.

O aumento significativo da privatização a partir das plataformas digitais tem também a pandemia de Covid-19 como justificativa a partir de um “discurso que apontava que a adoção das soluções tecnológicas ofertadas pelo mercado era a única alternativa para garantir a continuidade dos processos educativos” (Mello *et al.*, 2022, p. 908). Com respaldo jurídico, a privatização passa a infectar os órgãos vivos da educação, cuidando para justificar cada ação de forma a garantir apoio público por meio da distorção da realidade. Nesse processo, fortalece-se a imagem da educação pública como precária, um discurso manipulador que parte

da compreensão de que a rede privada vai agregar à educação os investimentos que não foram garantidos pelo poder público. Assim é que a educação se transforma em um valioso empreendimento comercial (Wilke; Feijó, 2023) fruto das benesses de *big techs* que caminham com a lógica do capital.

É notório ainda, como discorre Mello *et al.* (2022), que os termos de adoção dos serviços apresentam pouca transparência e informação sobre os procedimentos de implementação das plataformas a partir da iniciativa privada bem como as implicações do compartilhamento de dados educacionais e pessoais com pessoas jurídicas. Logo, a presença de empresas privadas na educação é seguida de incertezas sobre os reais ganhos das *bigs techs* em relação a disponibilização dos seus serviços (Adrião e Domociano, 2020 *apud* Mello *et al.*, 2022). Ao que tudo indica, o recente fenômeno requer vigilância sobre as condições às quais está exposta a educação pública brasileira, que passa cada vez mais a depender diretamente de um pequeno número de empresas arbitrando de forma totalitária sobre a escolha e o planejamento dos conteúdos dos componentes curriculares “plataformizados”.

Diante desse cenário, em que a presença das *big techs* se intensifica sob o pretexto de suprir lacunas estruturais da educação pública, a análise a partir das reflexões de Selwyn (2017 *apud* Barbosa; Alves, 2023) evidencia como a expansão da privatização educacional passa a configurar-se como um empreendimento multibilionário, no qual os interesses mercadológicos se sobrepõem às necessidades pedagógicas. Essa configuração do setor educacional não apenas desloca o eixo das decisões políticas para agentes privados, mas também introduz novos mecanismos de regulação e controle, que reformulam os processos educativos e aprofundam a lógica neoliberal nas políticas públicas.

A incorporação de plataformas digitais enquanto mediadoras centrais da prática docente e da gestão escolar representa, nesse contexto, uma forma de governamentalidade algorítmica, em que a regulação ocorre por meio de análises de dados gerados por sistemas privados que estabelecem parâmetros e impõem metas baseadas em eficiência, desempenho e produtividade, sem espaço para manifestação das subjetividades dos atores escolares. Os parâmetros da lógica privada colaboram, então, para a aceleração dos “processos de exclusão” como debatido por Wilke e Feijó: “Nesses ambientes, não existe espaço para pessoas improdutivas — segundo as medidas neoliberais que valorizam a busca excessiva pela eficiência e o alcance de resultados imediatos” (2023, p. 12).

Os dados gerados a partir das plataformas digitais não somente representam ameaça à regulação e avaliação do processo de aprendizado que passa a ser reduzido a uma lógica numérica com base em produtividade; a geração e coleta de dados ameaça de forma ainda mais violenta a privacidade de todas as pessoas conectadas à comunidade escolar. A esse respeito, Amiel (2023) discorre sobre a utilização de dados de *big techs* a partir do login de estudantes e sua movimentação pelas plataformas e serviços oferecidos a partir da análise da coleta de dados da Google, com as plataformas Youtube ou Google Maps, por exemplo, que podem ser navegadas também a partir de contas educacionais. As

reflexões de Amiel (2023) organizam a preocupação em relação a coleta de dados a partir da abertura de toda a infraestrutura tecnológica de escolas públicas às instituições privadas que, por meio do controle de dados, delegam a gestão das plataformas educacionais às ferramentas com recursos de inteligência artificial e lucram a partir dos dados associados às contas estudantis por meio de publicidade e marketing (Amiel, 2023, p. 4).

Nessa mesma linha, Zuboff (2021), pesquisadora que popularizou o termo “capitalismo da vigilância”, levanta a problemática e os dilemas impostos diante das configurações tecnológicas e econômicas do cenário de arquitetura digital do século XXI. Segundo a autora, sob os imperativos do mercado e em nome da maximização dos lucros e da inexorável eficiência, a proliferação e adoção de ferramentas tecnológicas e o uso de plataformas digitais “leva os capitalistas de vigilância a adquirirem fontes cada vez mais preditivas de superávit comportamental: nossas vozes, personalidades e emoções” (Zuboff, 2021, p. 19), uma “normalização que nos deixa aprisionados, mas com a sensação de felicidade” (Zuboff, 2021, p. 22). Assim, na sociedade da cultura digital do século XXI, o arsenal tecnológico, ao mesmo tempo em que amplia as promessas e possibilidades de acesso e democratização de bens sociais e culturais, por outro lado, permite a expansão de instrumentos a serviço de relações de maior controle e vigilância de práticas sociais (Zuboff, 2021).

O controle dos dados gerados pelas plataformas são também um recurso para tolher o trabalho dos professores e professoras da rede, que têm a sua atuação autônoma, crítica e criativa restringida aos planos prontos e engessados que oferecem as plataformas digitais. A Resolução da SEDUC nº 04, de 19 de janeiro de 2024 estabelece em seu artigo 2º que a avaliação do desempenho de diretores escolares terá agora, entre seus indicadores, o uso das plataformas digitais, tornando mandatório o uso da tecnologia e, como veremos mais adiante, tornando a própria plataforma o currículo escolar.

É explicitado também que os gestores que não atingirem um grau satisfatório nas avaliações estarão sujeitos a punições que podem incluir remoção de unidade escolar e até designação para outras funções, ação que impactaria diretamente a renda mensal dos funcionários que fossem punidos dessa maneira (São Paulo, 2024, p. 1). Assim, para garantir seus empregos, diretores e diretoras precisam agir como “capatazes digitais” (GEPUD, 2024, p. 1), controlando os números gerados pelos dados da plataforma a respeito da quantidade de acessos, envios de atividades e tempo gasto pelos estudantes e professores durante o uso dos recursos digitais. Os números gerados revelam agora a qualidade do trabalho exercido pela gestão e pelo corpo docente. Quanto maior o tempo de acesso e o número de atividades realizadas, melhor avaliada é a escola e sua gestão. Independentemente da qualidade das ações pedagógicas e das experiências vividas pelos estudantes, o foco para as avaliações e possíveis represálias se dá a partir dos dados sobre quantidade.

Ao discorrer sobre a fala de Renato Feder, então Secretário da Educação do Estado do Paraná (2019 a 2022) e atual Secretário da Educação do Estado

de São Paulo, Barbosa e Alves (2023, p. 4) argumentam que o “fetichismo da inovação tecnológica” é reduzido à avaliação das plataformas a partir de dados quantitativos que são priorizados em relação aos dados qualitativos. A fala do secretário segue a lógica do discurso político que tende a manipular o público a partir de dados incompletos e não suficientes para representar a realidade da educação, anunciando análises numéricas rasas como “foram *milhões* de redações feitas, outros *milhões* de exercícios de inglês concluídos” (Barbosa; Alves, 2023, p. 4, *grifo nosso*).

Assim, com a fiscalização docente a partir de dados numéricos gerados pelas plataformas, educadores são postos em situação de trabalho vigiado, vivenciando o que Silva (2019) define como a “uberização do trabalho docente”, que se caracteriza pelo “trabalho intermitente com o monitoramento e o controle” (Silva, 2019, p. 18). Por conseguinte, afundados em sobrecarga de trabalho, estresse e ansiedade gerados pela instabilidade das plataformas, acesso à internet e as inúmeras demandas das escolas públicas, docentes são frequentemente encontrados em situação de grande angústia (GEPUD, 2024, p. 3), não conseguindo encontrar tempo para viver a profissão que escolheram. Sem tempo para o planejamento relevante, direcionado e condizente com a realidade dos estudantes, ou para criar vínculos, ouvir, contar histórias e mediar conflitos, os professores são reduzidos a “tutores” (Silva, 2019, p. 14), restando-lhes tempo somente para viver a hiperburocratização das plataformas digitais.

À luz das reflexões apresentadas e da análise de Wilke e Feijó (2023, p. 16), é possível observar como a educação homogeneizada e “mecanicista” das sequências didáticas propostas pelas plataformas digitais têm seu foco no “desempenho, eficiência e sucesso”, apresentando uma “pedagogia de alto desempenho que se ergue sobre os pilares do discurso meritocrático, o que desvela o componente da ética neoliberal” (Wilke; Feijó, 2023, p. 16), que estende “a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (Dardot; Laval, 2016, p. 7), onde os sujeitos da educação são donos de si e de suas experiências vividas no processo pedagógico, totalmente responsabilizados pelo seu sucesso e seu fracasso.

Feita essa breve macroanálise do fenômeno da plataformaização da educação em sua interface com o neoliberalismo, focalizaremos, na seção subsequente, os efeitos desse fenômeno sobre as aulas de inglês por meio da análise da Plataforma SPeak, implementada nas aulas de Língua Inglesa do 7º ano à 3ª série do Ensino Médio na rede pública do Estado de São Paulo, estado brasileiro mais populoso que atende 3,5 milhões de alunos distribuídos em pouco mais de cinco mil escolas públicas onde trabalham cerca de 200 mil professores⁶.

Log In: scroll down para acessar a plataforma SPeak

A partir da instauração do Programa Centro de Mídias de São Paulo, os estudantes da rede estadual paulista passaram a ter acesso a diversas plataformas digitais as quais integram a grade obrigatória das aulas dos componentes curriculares de Matemática, Língua Inglesa, Tecnologia, Programação, Língua

Portuguesa, entre outros (São Paulo, 2025). De acordo com o “Documento Orientador - Plataformas Educacionais” (São Paulo, 2025), para acessar os conteúdos, os estudantes devem primeiramente fazer login via Sala do Futuro⁷, página que organiza o acesso a todas as plataformas, a partir de seu Registro do Aluno (RA⁸) e senha cadastrada junto à escola.-

A grande maioria das plataformas disponibilizadas por meio da Sala do Futuro são frutos de parcerias da Secretaria da Educação com instituições privadas como a Alura, Khan Academy, Matific⁹ e Education First (EF), sendo essa última a empresa responsável pela oferta do curso de língua inglesa da plataforma SPeak e sobre a qual pretendemos tratar mais detidamente. Assim, para compreender as bases epistemológicas que fundamentam o projeto de ensino de inglês da plataforma SPeak, parece-nos fundamental lançar um olhar mais detido sobre a EF.

Fundada em 1965 pelo empreendedor sueco Bertil Hult, a empresa EF inicia suas atividades com *tours* educacionais, organizando viagens de grupos de estudantes para o aprendizado da língua inglesa. Com o avanço das tecnologias e a chegada da internet, a EF passa a ser uma das pioneiras no investimento e desenvolvimento de escolas de idiomas online. Passadas mais três décadas, a empresa além de seus programas de intercâmbio, passou a oferecer cursos de graduação e pós-graduação e a estabelecer parcerias com redes públicas e privadas de ensino em mais de 100 países e regiões, contando com 646 escritórios e escolas distribuídos por todo o globo¹⁰.

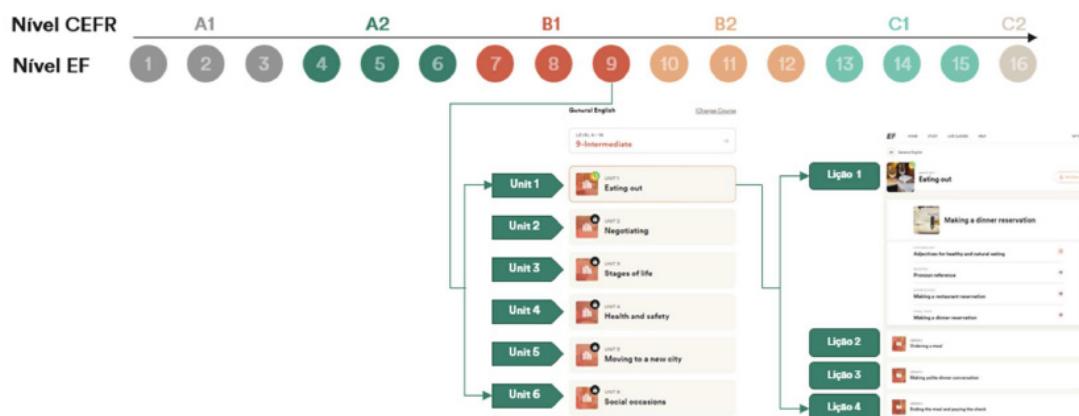
A matéria “*Transforming English teaching — and students lives — in Brazil*” disponível no site da EF conta sobre a parceria estabelecida com a rede pública de ensino a partir da perspectiva da multinacional. Dados numéricos são apresentados para quantificar a abrangência do programa nos estados brasileiros e expressões como “*improve the quality of English language education*”, “*teachers provide personalized support*”, “*help learners accelerate their learning Journey to better understand each other and the world*” e “*impressive results*”¹¹ surgem ao longo do texto para qualificar o que a EF comprehende como realidade das aulas de inglês mediadas pela plataforma. Os dados numéricos reforçam o amplo alcance das plataformas, enfatizando que mais de 3,2 milhões de estudantes e docentes estão matriculados nos cursos, mais de 100 milhões de lições foram feitas e 50 milhões de horas de estudo foram computadas desde o início da parceria com diferentes estados brasileiros desde fevereiro de 2022, incluindo as redes estaduais do Paraná, Mato Grosso, São Paulo e Goiás.

No que diz respeito à plataforma SPeak propriamente dita, a ferramenta é definida como uma “plataforma de estudos personalizados de língua inglesa, visando o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas de acordo com o nível atual de proficiência dos estudantes” (São Paulo, 2025, p. 39).

A plataforma oferece “trilhas de aprendizagem” que contam com testes de nivelamento, exercícios em multimídia de texto, áudio, vídeo/aniimação e atividades de prática da compreensão e produção oral, com exercícios onde os estudantes precisam gravar áudios com frases ou respostas específicas para

conseguirem avançar com as lições (São Paulo, 2025, p. 39). O documento estabelece, também, que as aulas de língua inglesa devem acontecer pautadas em dois momentos: o de utilização de materiais digitais organizados de acordo com temas da BNCC e disponíveis no CMSP e “um volume maior de aulas no nível individual de cada estudante” (São Paulo, 2025, p. 40).

Feito o teste de nivelamento, com duração média de trinta minutos, o estudante passa a ter acesso ao seu respectivo nível linguístico e a navegar pelo curso com o objetivo de concluir diversas unidades, podendo emitir certificados de conclusão de níveis a partir de aproveitamento mínimo de 70% avaliado por um outro teste realizado ao final de cada uma das unidades. A estrutura da plataforma é organizada em “16 níveis, que são divididos em 6 unidades e um teste de nível cada. Cada unidade é composta por 4 lições e cada lição tem seu conteúdo dividido em atividades — geralmente entre 3 e 6 atividades em cada lição” (São Paulo, s. d.). O conjunto de unidades se fundamenta segundo Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR¹²), conforme esquema visual abaixo:



Quadro disponibilizado pela SEDUC (São Paulo, s. d., p. 12)

É possível observar, portanto, que, para acessar as unidades seguintes, os estudantes precisam realizar um grande número de atividades com temáticas relacionadas a tópicos de conversação e situações da vida cotidiana como “dizendo seu nome a alguém”, “alugando um apartamento” e “descrevendo sua casa” (São Paulo, s. d., p. 13 e 15). Os docentes, por sua vez, acompanham o desenvolvimento individual dos estudantes por meio dos relatórios gerados pela plataforma, que informam a quantidade e tempo de acesso às lições, bem como pela observação do Painel BI, onde é possível verificar o nível de cada estudante (São Paulo, 2025, p. 40).

Uma análise preliminar das informações disponibilizadas no site da EF e da SEDUC acerca da plataforma SPeak suscita uma série de preocupações ao nos deparamos com inúmeras ambiguidades, contradições e tensões quando se evidencia um projeto de ensino de inglês calcado em construtos já contestados

por pesquisas contemporâneas. Em linhas gerais, sob uma lógica neoliberal, a plataformização do ensino de inglês da rede estadual paulista vem sendo marcada por quatro constatações: i) a redução da complexidade do ato educacional à aprendizagem individual de conteúdos; ii) a redução da agência do professor de inglês na definição de conteúdos linguísticos situados e na mediação das relações pedagógicas; iii) a redução do tempo para trocas linguísticas e culturais entre os estudantes; iv) a redução do estudante como falante do inglês situado em seu eterno lócus de déficit ou deficiência.

Da primeira constatação, observamos que a EF constrói um imaginário em torno do uso das plataformas, concebendo a aprendizagem individual como um meio de acelerar o processo educativo e permitir que cada estudante se desenvolva em seu próprio ritmo, vivenciando novos desafios intelectuais sem a necessidade de depender de outros colegas da turma para poder seguir progredindo em suas lições. Contudo, estamos diante de um modelo educacional em que o estudante se torna o consumidor, a instituição educacional o provedor e a educação, em si, um *commodity* (Biesta, 2005). Reduz-se, assim, a educação a um processo individual de aprendizagem, transferindo a responsabilidade ao estudante sob a égide neoliberal da competitividade. A aparente liberdade de escolha atribuída aos estudantes na metáfora da trilha de aprendizagem, articulada ao cumprimento de metas na realização de atividades conteudistas, instaura, a nosso ver uma ameaça à função social e democrática da escola, pois aniquila o potencial da relação pedagógica na formação das subjetividades desses estudantes. Nossa argumento encontra respaldo em Biesta, para quem:

If education is indeed concerned with subjectivity and agency, then we should think of education as the situation or process which provides opportunity for individuals to come into presence, that is, to show who they are and where they stand (Biesta, 2005, p. 62)¹³.

Somado ao caráter individualista, constatamos, em segundo lugar, que o desenho curricular para plataformas é homogêneo e universal – porque são mais facilmente controlados e mensurados. Estudantes de distintas regiões, culturas e faixas etárias realizam exatamente as mesmas lições, o que promove a homogeneização da educação e exclui possibilidades de intervenção tanto por parte dos docentes quanto dos próprios estudantes. Trata-se de um curso engessado, pronto, não aberto a alterações, adaptações ou sugestões por parte da comunidade escolar que tolhe a capacidade agentiva do professor para lidar com o universo complexo da sala de aula (Goodwin, 2010) além de toda a autonomia docente para atuar sob a perspectiva de uma pedagogia baseada em projetos, cujas singularidades do contexto local pudessem ser levadas em conta na definição de objetivos linguísticos e educacionais (Jordão, 2014). Nos termos de Freire (2019) em sua denúncia à lógica da educação bancária, testemunhamos, agora, que o professor perde até mesmo a capacidade de transmitir conteúdos, uma vez que os mesmos são pré-estabelecidos pelas *EdTechs*. A plataforma, ao restringir a mediação docente e a participação estudantil, reafirma uma lógica contrária

à pedagogia crítica que Freire e tantos outros teóricos, estabelecendo-se uma situação de contradição em relação ao que se apresenta nos textos do site da EF.

Quanto à terceira constatação, pode-se depreender que, a despeito de se organizar no entorno do desenvolvimento de funções comunicativas, a proposta está muito aquém de uma abordagem sociocultural, calcada na produção de sentidos de modo contextualizado. Essa análise encontra respaldo na própria contradiçãoposta pela situação da implementação do uso das plataformas, pois, se partirmos do pressuposto de que qualquer orientação sociocultural para o ensino de línguas se pauta na interação discursiva e no ensino contextualizado de estruturas linguísticas, a plataforma SPeak não chega, sequer, a uma abordagem comunicativa (Larsen-Freeman; Anderson, 2011) dado o apressamento no cumprimento individual das lições para atingir a meta da aprendizagem, reduzindo-se o tempo de produção oral livre em trocas linguísticas e culturais que dela poderiam emergir.

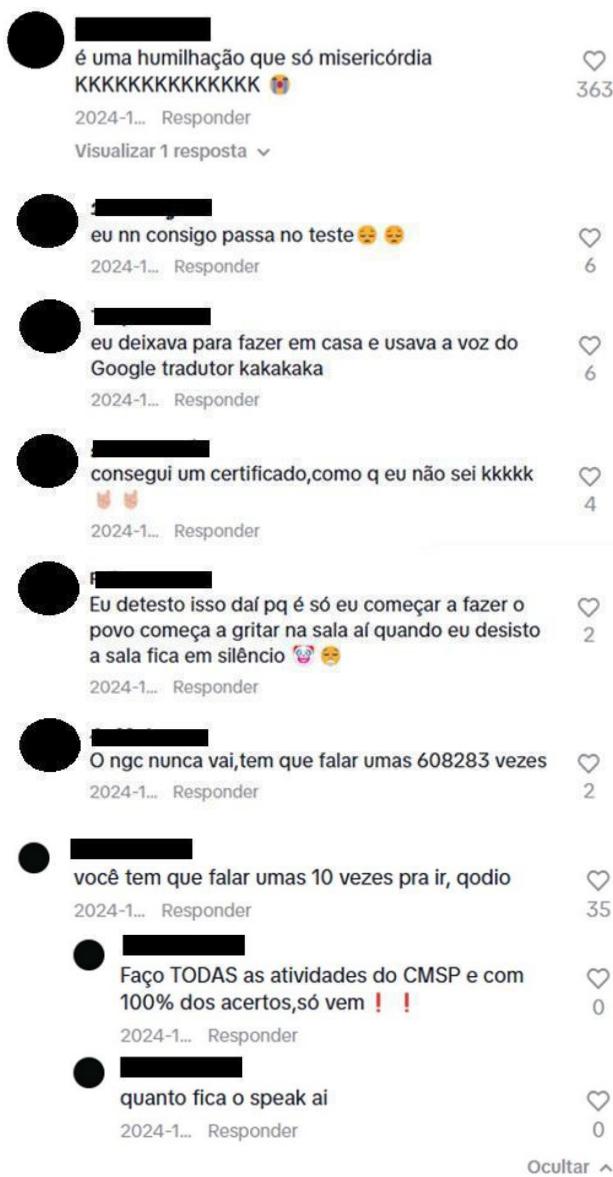
Assim, é irônico pensar que a EF, em seu website, valoriza as trocas humanas e a vivência de outras culturas e experiências enquanto propõe para a SPeak uma estrutura de ensino que inviabiliza trocas de saberes e experiências. Esse modelo vai na contramão de Freire (2019, p. 110), para quem educar é um ato dialógico, que só se realiza plenamente na relação horizontal entre educadores e educandos, reconhecendo a experiência e a voz de cada sujeito como elementos centrais do processo educativo.

Por fim, a quarta e importante constatação é merecedora de atenção: com o advento das plataformas de ensino de inglês, observa-se o ressurgimento de conteúdos linguísticos baseados fortemente na figura universal e hegemônica do falante nativo do inglês do Norte Global, reforçando-se os rastros coloniais historicamente presentes nos usos globais do inglês e no seu ensino como língua estrangeira (Kubota, 2019; Kumaravadivelu, 2014).

A relação dos estudantes com as atividades de prática de produção oral propostas pela SPeak, que se destacam como as mais frequentes na estrutura do curso (São Paulo, s. d., p. 14), são exemplos de tal ressurgimento. Nessas atividades, o estudante é orientado a ler e repetir frases, gravando sua fala para que seja reconhecida pela plataforma. Conforme seu desempenho, pode avançar para a etapa seguinte. No entanto, essas atividades têm gerado frustrações entre os estudantes, devido ao frequente *feedback* negativo recebido durante as gravações. Diante da crescente insatisfação com a plataforma, os adolescentes passaram a expressar suas frustrações utilizando a ferramenta mais popular entre eles: os memes publicados em redes sociais como o TikTok.

Uma pesquisa com as palavras-chave “SPeak” e “CMSP” direciona rapidamente a diversos vídeos que mostram os estudantes nas salas de aula tentando repetir as frases exigidas pela plataforma, sem alcançar bons resultados. Após receberem feedback negativo e repetirem a mesma frase várias vezes, os estudantes riem e transformam em humor suas tentativas frustradas nas atividades propostas.-

Para ilustrar nosso argumento, a figura abaixo mostra um recorte com comentários referentes a dois vídeos gravados de forma semelhante, com estudantes aparentemente do Ensino Médio logados na SPeak e ridicularizando suas próprias tentativas de produção oral. Um dos vídeos possui mais de 158 mil curtidas e 576 comentários enquanto o outro acumula mais de 32 mil curtidas e 212 comentários¹⁴.



Capturas de tela feitas a partir da página pública dos comentários dos vídeos do TikTok sobre a plataforma SPeak. Nomes e fotos do perfil dos usuários foram removidos.

Observa-se, a partir dos comentários, sentimentos de humilhação, frustração e irritação diante das inúmeras tentativas de repetição e gravação da mesma frase em busca da “pronúncia correta” a ser sancionada pelos algoritmos da plataforma. Observam-se também as “artimanhas” dos estudantes para resolverem as atividades, como a estratégia de utilizar a narração do Google Tradutor para conseguir avançar nas tarefas. Além disso, há, nos comentários,

uma presença significativa de estudantes oferecendo-se para realizar as atividades uns dos outros, com páginas específicas no TikTok dedicadas à divulgação desse tipo de serviço. Assim, os estudantes interessados podem “comprar” a realização de suas atividades.

Até o momento presente, não houve melhorias quanto ao reconhecimento da pronúncia dos estudantes em suas atividades de produção oral. De todo modo, algumas hipóteses podem ser aventadas, dentre elas a não distinção entre vozes humanas e vozes sintetizadas. A esse respeito, levantamos uma preocupação: até que ponto o padrão de oralidade esperado não estaria associado à variação hegemônica do inglês estadunidense?

Em um primeiro olhar, a insatisfação dos estudantes é atribuída, por vezes, a problemas de infraestrutura, como ruídos excessivos no ambiente escolar e falhas nos dispositivos eletrônicos utilizados. No entanto, é preciso colocar o fenômeno da plataformização e seus efeitos sobre os atores escolares – aqui, em particular, os estudantes – sob escrutínio crítico e decolonial, de modo a localizar a base de seu descontentamento nos eventuais rastros coloniais dos algoritmos das plataformas, para além da questão de infraestrutura técnica, como abordamos na seção seguinte.

Pode o subalterno SPeak? Um olhar decolonial para a plataformização da rede estadual paulista

“É uma humilhação que só misericórdia kkkkkkkk”. “Você tem que falar umas 10 vezes pra ir, qdrio”. Como dito na seção anterior, atribuir o feedback negativo a problemas técnicos escamoteia uma importante discussão a ser feita, qual seja, a possível colonialidade em plena operação por trás dos algoritmos das plataformas produzidas por *EdTechs*, como o caso da Education First/SPeak. Segundo Veronelli (2015), o pensamento decolonial pode ser compreendido como um tipo de crítica analítica voltada para a compreensão da organização racializada da sociedade desde o século XVI. Além de colocar-se como exercício analítico, a autora enfatiza tratar-se de um projeto programático ou estratégico, por assim dizer, compreendendo a decolonialidade como ação política de reexistência e ressurgência.

Na mesma linha, Souza e Duboc (2021) explicam que o pensamento decolonial inaugura, do ponto de vista cronológico e temporal, uma crítica que busca romper com a ficção de uma história linear, criada pela Modernidade, ao legitimar a co-presença de epistemologias. Os mesmos autores também pontuam que, do ponto de vista espacial e geográfico, a decolonialidade rompe com a ficção do universalismo da Europa moderna, almejando desbancá-la como o ponto de partida do conhecimento - o *punto cero* - da civilização e do progresso.

Os deslocamentos temporais e espaciais pretendidos pela decolonialidade nos levam à compreensão da desigualdade social que atravessa a história tomando-se, como principal categoria de análise, a ideia de raça, outra invenção da modernidade que funcionou como a justificativa de que necessitavam os colonizadores para

a exploração e subjugação dos povos indígenas e africanos (Grosfoguel, 2013). A esse respeito, Bento (2022) sintetiza que o pensamento decolonial instaura “a crítica ao eurocentrismo, a revisão da narrativa histórica colonial e a defesa da emergência de ‘outras’ vozes e saberes advindos do Sul Global” partindo da conscientização de que “as hierarquias de raça e gênero foram fundamentais para a estruturação do pensamento colonial” (Bento, 2022, p. 37).

Assim é que tais estudos expandem as contribuições inauguradas pelos estudos culturais e pós-coloniais ao focalizarem a questão da diferença colonial (Mignolo, 2009), ou seja, o processo de hierarquização dos seres humanos do ponto de vista ontológico (ao se julgar que determinados seres humanos são inferiores) e epistêmico (ao se julgar que determinados seres humanos são racionalmente deficientes).

Importa-nos, aqui, localizar o papel da linguagem nos processos de colonização e o quanto ainda encontramos rastros coloniais em práticas linguageiras assimétricas que teimam na manutenção da colonialidade, como se pode constatar em processos de plataformização do ensino de inglês. A esse respeito, parece-nos relevante recuperar o trabalho pioneiro de Veronelli (2015) sobre o conceito de colonialidade da linguagem, definido pela autora como o processo de desumanização das pessoas colonizadas por meio de sua racialização em sua relação com a linguagem. O conceito decorre da análise da autora sobre a inferiorização dos povos originários da América, os quais, desprovidos de uma gramática, foram tomados pelos europeus como bárbaros, dotados de uma comunicação “simples”. Ou seja, o mecanismo de redução do outro a um lócus de déficit encontrou, na linguagem, a materialização da inferiorização. Nesse sentido, a assimilação linguística encerra um duplo processo de apagamento e sobrevivência em que “falar como um branco” passa a ser sinônimo de “falar como um humano” (Fanon, 2008). Trata-se, nos termos de Fanon (2008) e expandido por Nascimento (2023), da linguagem como zona do não ser das pessoas racializadas.

Que lições podemos tirar do conceito de colonialidade da linguagem (Veronelli, 2015) e da ideia de zona de não ser (Fanon, 2008) na compreensão da posição de estudantes de inglês da rede estadual paulista que hoje se veem obrigados a gravar, incessantemente, suas falas, cuja pronúncia não é aceita? Estaríamos diante de algoritmos coloniais, reforçando-se a hegemonia histórica que marca o ensino do inglês? O que o olhar decolonial evidencia na compreensão de falantes do inglês do Sul Global? Vemos apenas sentimentos de humilhação e frustração? Não. Vemos apatia e indiferença? Tampouco. Em nossa análise, vemos um movimento que parece ecoar rastros coloniais, o que pode ser observado a partir da movimentação dos estudantes nas redes sociais com a repercussão dos vídeos publicados no TikTok.

Transformando suas frustrações em memes, estudantes ridicularizam suas produções linguísticas por não se aproximarem do modelo de falante reconhecido pelo algoritmo da plataforma. Ao assumirem um lugar de insuficiência, reverberam, em certa medida, a automarginalização que Kumaravadivelu (2014)

já identificara dentre professores de inglês não nativos, situados no Sul Global, outrora referenciado na teoria dos círculos concêntricos de Kachru (1985) como o “*expanding circle*”, ou seja, países que assumem o ensino de inglês como língua estrangeira sob forte influência, vale dizer, de uma ideologia hegemônica.

O grande número de memes sobre a mesma temática indica como a colonialidade da linguagem a partir da língua inglesa está profundamente enraizada na sociedade brasileira, visto que a temática de brasileiros tentando falar inglês tem viralizado nas redes sociais já há alguns anos. Assis-Peterson & Cox (2013) nos relembram o famoso caso da entrevista que o então técnico da seleção da África do Sul, Joel Santana, concedeu em 2009 ao final de um jogo entre a seleção sul africana e o Iraque. No vídeo em questão, Joel Santana evidencia um inglês que não se assemelha a um padrão do norte global. Convidando-nos a ceder lugar para a leveza e aceitação diante da sisudez da normatividade, as autoras analisam a repercussão da entrevista de Joel no Youtube ao apresentarem o amplo número de comentários ofensivos que atacavam o técnico a partir de um purismo linguístico que tem o “falante nativo” do Norte Global como falante ideal, reafirmando a desvalorização das variedades locais da língua inglesa.

Dezesseis anos se passaram desde a entrevista de Joel, e hoje nos deparamos com uma geração que não valida suas próprias produções orais e recorre ao humor ou à ironia para autodeclararem seu suposto fracasso linguístico. A geração atual vive, então, o que aqui se chama “Geração Joel Santana 2.0”, representando uma versão atualizada do técnico, que também reconhece em suas produções marcas de um inglês distante do ideal de purismo linguístico calcada nas hegemonias das variedades estadunidense ou britânica e utiliza o humor como forma de resistência, antecipando a zombaria da sociedade que opera pela lógica da colonialidade da linguagem.

Inúmeros são os aspectos a analisar quando comparamos o episódio de Joel Santana e os efeitos da plataformização sobre os estudantes da rede estadual paulista. Para este artigo, importa, por ora, frisar que o chamado ao riso proposto por Assis-Peterson e Cox (2013) parece constituir-se um denominador comum, com a diferença de que hoje a ironia e humor partem dos próprios estudantes em seus memes. Quanto ao agenciamento, podemos dizer que enquanto a ousadia de Joel esteve marcada em sua persistência por uma prática linguageira híbrida, mesclada e genuína - negando-se, inclusive, a contratação de um intérprete na comunicação com seu time - a ousadia da “Geração Joel Santana 2.0” ao recorrerem, taticamente, ao google tradutor, para driblar os algoritmos pode se constituir em uma interessante brecha na sala de aula de inglês (Duboc, 2014) para uma problematização aprofundada das forças centrípetas e centrífugas operantes na língua (Bakhtin, 1981). Em intertexto com Spivak (1985), o estudante subalterno, posto historicamente no lócus de déficit, pode falar e, ao fazê-lo, usa estratégicamente as ferramentas de seu tempo. Aqui parece haver uma copresença de frustração e de resistência, uma resistência que, em certa medida, ressoa a discussão de Windle *et al.* (2017) sobre a gambiarra como design. Embora os autores tenham conceituado a gambiarra como alternativa ao design docente, em

alusão à Pedagogia de Multiletramentos, as reflexões dos autores podem, a nosso ver, ser transpostas aqui para pensar a gambiarra do ponto de vista do estudante, como ato de resistência se o mesmo for problematizado pelo professor de inglês:

A gambiarra, enquanto base de uma experimentação teórica, abarca os sentidos de improvisação, criatividade, ilegitimidade, inadequação e colaboração. Ela aparece como uma técnica de sobrevivência em contextos justamente não contemplados por designs funcionais - os de conflito, contradição, incoerência, e ausência (Windle *et al.*, 2017).

Argumenta-se, então, que a “Geração Joel Santana 2.0” exerce sua ousadia ao adotar a automarginalização por meio do humor como estratégia de resistência às imposições da colonialidade da linguagem que se manifesta na zombaria e piadas dirigidas àqueles que falham em suas produções orais, considerando a distância de suas produções em relação ao imaginário social do modelo de “falante nativo” no Norte Global. Trata-se de uma geração marcada por políticas educacionais atravessadas por uma agenda neoliberal que, ao não ter sua identidade linguística reconhecida – por razões técnicas ou por razões coloniais? – transforma a frustração decorrente da redução de si a um lócus de déficit em antecipação do riso coletivo. Dessa forma, vale-se de “artimanhas” para driblar a lógica algorítmica, operando dentro das plataformas e, ao mesmo tempo, subvertendo-as.

A despeito da estratégia adotada pelos estudantes, que dribla os algoritmos, é preciso nos atentarmos para a possibilidade da plataforma SPeak fomentar a manutenção da colonialidade da linguagem, e, consequentemente, a hegemonia do inglês. Atrelada a interesses neoliberais no cumprimento de metas, a situação torna-se ainda mais alarmante. Ainda, a despeito do riso imbuído na ironia e humor dos estudantes, não podemos nos furtar do compromisso com a interrupção desse incessante sentimento de frustração no combate à automarginalização em nossas produções em língua inglesa.

Conclusões

Este artigo buscou problematizar a relação entre plataformaização, neoliberalismo e colonialidade e seus efeitos para o ensino de língua inglesa na Educação Básica. A análise da Plataforma SPeak adotada nas aulas de inglês das escolas estaduais paulistas revelou um *revival* de teorias e métodos de ensino convencionais a partir de uma proposta conteudista, calcada numa visão instrumental que separa a linguagem de seu contexto espacial e de sua implicação ética (Canagarajah, 2021) em um modelo de educação neoliberal que responsabiliza os estudantes por seus fracassos e individualiza os processos de aprendizagem. Considerando a função do inglês para “compreender o mundo” presente no site da Education First, *EdTech* responsável pelo curso de inglês da plataforma SPeak, questionamos quais mundos podem ser compreendidos em uma plataforma padronizada que propõe os mesmos conteúdos universais a escolas, bairros, cidades e até estados diferentes.

Do ponto de vista do ensino de língua inglesa, propriamente dito, a plataformização também representa um retrocesso na reafirmação de imaginários sociais em que a colonialidade da linguagem preserva os estudantes em um lócus de déficit a despeito de inúmeros avanços na área, como visto na análise dos comentários dos próprios estudantes, aqui tratados como a “Geração Joel Santana 2.0”, geração que faz do siso um riso e, taticamente, utiliza de ferramentas tecnológicas na tentativa de driblar o algoritmo colonialista.

Partindo de debates contemporâneos do campo educacional e dos estudos decoloniais, argumentamos que a plataformização da educação constitui tema merecedor de urgente reflexão posto que este modelo contribui para acentuar a desigualdade social.

Wilke e Feijó (2023) aprofundam essa crítica ao destacar que processos de exclusão tendem a se intensificar em sistemas educacionais voltados para a produtividade e alta performance. Ainda que esse modelo possa funcionar para alguns estudantes que se adaptam à lógica da competitividade, eficiência e da padronização, ele exclui aqueles que não conseguem acompanhar o ritmo esperado. Esses estudantes frequentemente vivenciam sentimentos de frustração, humilhação e incapacidade. Como observa a autora: “a não adequação de muitos ao método torna-os excluídos ou marginalizados em um sistema que valoriza a uniformidade e a produtividade” (Wilke; Feijó, 2023, p. 43).

Não bastassem as forças neoliberais, é preciso vigilância quanto à possível persistência de forças da colonialidade da linguagem e a deslegitimização de práticas linguageiras híbridas e locais na manutenção da supremacia do modelo do falante nativo do Sul Global.

Ainda que sua crítica não se volte ao ensino de inglês, Gee (2004), duas décadas atrás, já problematizava a relação entre um modelo escolar neoliberal pautado no *“learning the basics”* e sua relação com a desigualdade social, corroborando o conceito freiriano de educação como ato político. Embora extenso, concluímos nosso artigo recuperando as palavras do próprio autor e ensejando que aos estudantes da escola pública sejam garantidos o direito a uma educação linguística de qualidade, marcada pelo desenvolvimento de repertórios linguísticos e culturais diversos e ricos como ferramenta de engajamento crítico:

For those who care about disadvantaged children, there are two possible courses of action (not necessarily mutually exclusive). One is to give up on public schools, accept their neoliberal function of delivering ‘the basics’ accountably, and work to provide portfolio-forming activities and experiences, as well as political-critical capacities, for disadvantaged children outside of school and at school at the margins of the neoliberal curriculum. The other is to fight the neoliberal agenda and make schools sites for creativity, deep thinking, and the formation of the whole people: sites in which all children can gain portfolios suitable for success, but success defined in multiple ways, and gain the ability to critique and transform social formations in the service of creating better worlds for all (Gee, 2024, p. 110)¹⁵.

Notas

1. Há inúmeros outros trabalhos que vêm se debruçando sobre a relação entre língua, letramentos e tecnologias digitais, não sendo possível referenciá-los por uma limitação de espaço e necessidade de delimitação de escopo.
2. Recentemente, o Grupo Escola Pública e Democracia (GEPUD) lançou uma nota técnica chamada “Plataformização e Controle do Trabalho Escolar na Rede Estadual Paulista”. Além de analisar os conteúdos das plataformas mais profundamente, a nota técnica critica a falta de transparência da Seduc-SP sobre o funcionamento e os conteúdos das ferramentas digitais justamente por terem o acesso restrito à pessoas da gestão da educação estadual ou das diretorias de ensino e/ou a pessoas com senhas de acesso oferecidas por meio de matrícula das escolas estaduais. A nota argumenta que o material aberto ao público apresenta informações genéricas e limitadas sobre as plataformas, dificultando o trabalho de pesquisa e análise dos conteúdos. Disponível em: <https://www.gepud.com.br/gepud.html>. Acesso em: 10 jul. 2025.
3. A Education First (EF) atua globalmente no setor de educação, oferecendo programas de intercâmbio, cursos de idiomas e, mais recentemente, soluções digitais de ensino por meio de parcerias com redes públicas e privadas de ensino em mais de 100 países, de acordo com informações disponíveis no site oficial da empresa. A EF representa um exemplo paradigmático da entrada de corporações educacionais no setor público, característica central do avanço da lógica neoliberal na educação. Ao oferecer plataformas padronizadas de ensino com base em algoritmos e metas de desempenho, a empresa opera segundo princípios empresariais como escalabilidade, eficiência e mensuração de resultados, contribuindo para a mercantilização da educação e a substituição de propostas pedagógicas contextualizadas por modelos universais e despersonalizados.
4. Mais informações sobre as medidas de isolamento social durante a COVID-19 podem ser encontradas em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/03/16/escolas-publicas-e-particulares-de-sp-comecam-suspensao-de-aulas-nesta-segunda-feira-16.ghtml>. Acesso em: 11 maio 2025.
5. Após a pandemia, por exemplo, houve ampliação de 150% da inserção da Google nas redes estaduais do Brasil (Adrião; Domociano, 2020 *apud* Mello *et al.*, 2022).
6. Números apresentados pela representante da SEDUC-SP no Seminário “Políticas Institucionais de Pós-Graduação Voltadas ao Incremento da Educação Básica no Estado de São Paulo”, organizado pela USP e disponível, integralmente, no site <https://www.youtube.com/live/r9CC4CfpD4E>. Acesso em: 25 abr. 2025.
7. Disponível em: <https://saladofuturo.educacao.sp.gov.br/escolha-de-perfil>. Acesso em: 03 maio 2025.
8. Na rede estadual de ensino, o RA é o número de identificação único e oficial do estudante no sistema de cadastro da Secretaria da Educação.
9. A Alura é uma plataforma de ensino online voltada para tecnologia, programação e inovação, fundada em 2011. A Khan Academy é uma organização educacional sem fins lucrativos fundada em 2008, que oferece conteúdos gratuitos com foco em matemática, ciências e outras áreas. A Matific é uma empresa criada em 2012, que desenvolve atividades interativas de matemática para a Educação Básica em diversos países.
10. Maiores informações encontram-se disponíveis em: <https://www.ef.com.br/about-us/>. Acesso em: 4 maio 2025.
11. “Melhorar a qualidade do Ensino de língua inglesa”; “professores oferecem apoio personalizado”; “ajudar os alunos a acelerarem sua jornada de aprendizagem para compreender melhor uns aos outros e o mundo” e “resultados impressionantes” (tradução nossa).

12. Common European Framework of Reference. Para uma melhor compreensão dos princípios do CEFR, recomendamos acessar <https://coe.int/en/web/common-european-framework-reference%20languages/level-descriptions>. Acesso em: 10 maio 2025.
13. “Se a educação está, de fato, comprometida com a subjetividade e a agência, então devemos concebê-la como a situação ou o processo que oferece às pessoas a oportunidade de se fazerem presentes, ou seja, de mostrarem quem são e onde se posicionam” (tradução nossa).
14. Vídeos acessados de forma pública e disponíveis na plataforma TikTok a partir de pesquisa com as palavras-chaves: speak, cmsp e sala do futuro. Acesso em 07 mai 2025.
15. “Para aqueles que se importam com crianças desfavorecidas, existem dois possíveis cursos de ação (não necessariamente mutuamente exclusivos). Um é desistir das escolas públicas, aceitar sua função neoliberal de oferecer “o básico” de forma responsável e trabalhar para proporcionar atividades e experiências formadoras de portfólio, bem como capacidades político-críticas, para crianças desfavorecidas fora da escola e na escola, às margens do currículo neoliberal. O outro é lutar contra a agenda neoliberal e fazer das escolas locais de criatividade, pensamento profundo e formação de pessoas integrais: locais nos quais todas as crianças possam construir portfólios adequados para o sucesso, mas sucesso definido de múltiplas maneiras, e adquirir a capacidade de criticar e transformar formações sociais em prol da criação de mundos melhores para todos” (tradução nossa).

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS: Os dados de pesquisa estão disponíveis no corpo do documento.

Referências bibliográficas

- AMIEL, T. Open education and platformization: critical perspective for a new social contract in education. **Springer Nature**, 12 set. 2023.
- ASSIS-PETERSON, A. A. de; COX, M. I. P. Standard English & World English: entre o siso e o riso. **Calidoscópio**, v. 11, n. 2, p. 153–166, mai./ago. 2013.
- BAKHTIN, M. M. **The dialogic imagination**: four essays. Austin and London: University of Texas Press, 1981.
- BARBOSA, R. P.; ALVES, N. A reforma do ensino médio e a plataformização da educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1–26, 2023.
- BENTO, C. **Pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022
- BIESTA, G. Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. **Nordic Studies in Education**, vol. 25, n. 1, p. 54-66, 2005
- CANAGARAJAH, S. Rethinking Mobility and Language: From the Global South. **The Modern Language Journal**, vol. 105, p. 570-582, 2021.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DUBOC, A. P. M. Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos. **Estudos em Avaliação Educacional (Impresso)**, v. 26, p. 664-687, 2015

- DUBOC, A. P. M. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N.; MACIEL, R. (orgs.). **Novos letramentos em terra de Paulo Freire**. 1ed. São Paulo: Pontes, v. 1, p. 209-229, 2014.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- GEE, J. P. **Situated language and learning: a critique of traditional schooling**. United Kingdom: Routledge, 2004.
- GOODWIN, A. L. Globalization and the preparation of quality teachers: rethinking knowledge domains for teaching. **Teaching Education**, vol. 21, n. 1, p. 19-32, 2010.
- GROSFOGUEL, R. The structure of knowledge in westernized universities: epistemic racism/ sexism and the four genocides/ epistemicides of the long 16th century. **Human Architecture**, vol. XI, n. 1, p. 73-90, 2013.
- GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA (GEPUD). Plataformização da educação de São Paulo: morte da escola pública? GEPUD, 27 mar. 2024. Disponível em: <https://www.gepud.com.br/gepud.html>. Acesso em: 9 maio 2025.
- JORDÃO, C. M. Pedagogia de projetos e língua inglesa. In: KADRI, M.; PASSONI, T. P.; GAMERO, R. (orgs.). **Tendências Contemporâneas para o Ensino de Língua Inglesa: propostas didáticas para a educação básica**. Campinas: Pontes, 2014.
- KACHRU, B. B. Standards, codification, and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. (eds.). **English in the World: Teaching and Learning the language and the literature**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (eds.). **A New Literacies sampler**. New York: Peter Lang Publishing, 2007.
- KUBOTA, R. A critical examination of common beliefs about language teaching: From research insights to professional engagement. In: FANG, F. WIDODO; H. P. (eds.). **Critical perspectives on global Englishes in Asia: Language policy, curriculum, pedagogy and assessment**. Bristol: Multilingual Matters, p. 10-26, 2019.
- KUMARAVADIVELU, B. The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act? **TESOL Quarterly**, vol. 50, n. 1, p. 66-85, 2014
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies: changing knowledge and classroom learning**. Reino Unido/Nova York: Open University Press, 2003.
- LARSEN-FREEMAN, Diane; ANDERSON, Marti. **Techniques & principles in language teaching**. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 2011.
- LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. de L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, 2023. e-ISSN 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17958>
- MELLO, M. B. de; SANTOS, C. C. de F.; PEREIRA, R. da S. A outra face da era digital: Nova Gestão Pública e controle do trabalho docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 36, p. 899–916, set./dez. 2022.
- MIGNOLO, W. D. Coloniality: the darker side of modernity. In: BREITWIESER, S.; KLINGER, C.; MIGNOLO, W. D. (eds.). **Modernologies: contemporary artists researching modernity and modernism**. Barcelona: MACBA, p. 39–49, 2009.

- MONTE MÓR, W. Sociedade da escrita e sociedade digital: línguas e linguagens em revisão. In: TAKAKI, N.; MONTE MÓR, W. (orgs.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas: Pontes, p. 267–286, 2017.
- NASCIMENTO G. A linguagem como zona do não-ser na vida de pessoas negras no sul global. **Gragoatá**, vol. 28, n. 60, p. 1-19, 2023.
- SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 64.982**, de 15 de maio de 2020. Dispõe sobre a instituição do Programa Centro de Mídias da Educação de São Paulo. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64982-15.05.2020.html#:~:text=Decreta%3A,educacionais%20e%20oportunidades%20de%20aprendizado>. Acesso em: 11 maio 2025.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Documento orientador: Plataformas Educacionais. **Secretaria da Educação**, jan. 2025. Disponível em: <https://atendimento.educacao.sp.gov.br/knowledgebase/article/SED-08153/pt-br>. Acesso em: 10 maio 2025.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Dúvidas da Plataforma Educacional – Education First. **Secretaria da Educação**, [s.d.]. Disponível em: <https://atendimento.educacao.sp.gov.br/knowledgebase/article/SED-07830/pt-br>. Acesso em: 10 maio 2025.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 04**, de 19 de janeiro de 2024. Dispõe sobre a Avaliação de Desempenho de Diretores Escolares.
- SILVA, A. M. da. A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. **Trabalho Necessário**, v. 17, n. 34, set./dez., 2019.
- SOUZA, L. M. T. M.; DUBOC, A. P. M. De-universalizing the decolonial: between parentheses and falling skies. **Gragoatá (UFF)** v. 26, p. 876-911, 2021.
- TRANSFORMING English teaching — and student lives — in Brazil. Education First, 5 jul. 2024. Disponível em: <https://impact.ef.com/stories/transforming-student-lives-in-brazil/>. Acesso em: 4 maio 2025.
- VAN DIJCK, J.; POELL, T.. Social media platforms and education. In: BURGESS, Jean; MARWICK, Alice; POELL, Thomas. **The SAGE handbook of social media**. Londres: SAGE, 2018.
- VENCO, S. ChatGPT na SEDUC-SP: ataque à educação e à docência. **Contrapoder**, 18 abr. 2024. Disponível em: <https://contrapoder.net/colunas/chatgpt-na-sedec-sp-ataque-a-educacao-e-a-docencia/>. Acesso em: 9 maio 2025.
- VERONELLI, G. A. The coloniality of language: race, expressivity, power, and the darker side of modernity. **Wagadu**, Ithaca, vol. 13, 2015.
- WILKE, V. C. L; FEIJÓ, M. S. Aspectos da plataformização educacional na educação brasileira: a “escola do cansaço” na era do Big Data. **Logeion**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 418–437, nov. 2023.
- WINDLE, J. SILVA, F.; MORAES, J.; CABRAL, S. A produção de conhecimento teórico no sul global: repensando a pedagogia de multiletramentos. In: TAKAKI, N.; MONTE MÓR, W. (orgs.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas: Pontes, 2017, 101-117.
- ZUBOFF, S. **A era do capitalismo da vigilância**: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

Data de submissão: 12/05/2025

Data de aceite: 25/06/2025