



OUTROS TEMAS

GPS Docente: Prescrição Digital, Currículo e Redes Políticas Digitais em Disputa

Teacher GPS: Digital Prescription, Curriculum, and Digital Political Networks in Dispute

Lhays Marinho da
Conceição Ferreira¹

orcid.org/0000-0003-3619-2545
profdralhaysmarinho@gmail.com

Recebido em: 21 jul. 2025.

Aprovado em: 01 out. 2025.

Publicado em: 19 dez. 2025.

Resumo: Este artigo investiga como guias, plataformas e programas digitais articulados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) operam como estratégias de prescrição da prática docente, produzindo sentidos de qualidade e tecnologia na forma de uma "prescrição digital". A partir da problematização do conceito de GPS docente, propõe-se compreender essas tecnologias como dispositivos discursivos que pretendem guiar, controlar e orientar o trabalho pedagógico, sustentados por um discurso de evidências científicas e de governança educacional. O estudo se fundamenta em uma abordagem pós-estruturalista, dialogando com Jacques Derrida (desconstrução e aporia), Stephen Ball (redes políticas) e Elizabeth Macedo (currículo como prática cultural e discursiva). A pesquisa mobiliza análise documental de plataformas, guias e programas vinculados ao Ministério da Educação e a parceiros privados, compreendidos como redes políticas digitais, que moldam uma narrativa de currículo regulado, instrumental e orientado por métricas. Argumenta-se que tais políticas reforçam um modelo prescritivo, que tende a reduzir a docência a um percurso previamente traçado, tensionando a imprevisibilidade, a autonomia e a inventividade do trabalho pedagógico. O artigo defende, por fim, o deslocamento da tecnologia como mera ferramenta para entendê-la como prática discursiva, inseparável dos jogos de poder e das disputas de significação que constituem o currículo.

Palavras-chave: Currículo; Prescrição Digital; GPS Docente; Redes Políticas Digitais; Tecnologia Educacional; BNCC.

Abstract: Abstract: This article investigates how guides, platforms, and digital programs linked to the National Common Curricular Base (BNCC) operate as strategies for prescribing teaching practices, producing meanings of quality and technology in the form of a "Digital Prescription." By problematizing the concept of Teacher GPS, the aim is to understand these technologies as discursive devices that seek to guide, control, and orient pedagogical work, supported by a discourse of scientific evidence and educational governance. The study is grounded in a post-structuralist approach, engaging with Jacques Derrida (deconstruction and aporia), Stephen Ball (political networks), and Elizabeth Macedo (curriculum as cultural and discursive practice). The research mobilizes a documentary analysis of platforms, guides, and programs linked to the Ministry of Education and private partners, understood as Digital Political Networks, which shape a narrative of regulated, instrumental curriculum oriented by metrics. It is argued that such policies reinforce a prescriptive model that tends to reduce teaching to a previously mapped path, challenging the unpredictability, autonomy, and inventiveness of pedagogical work. Finally, the article advocates for a shift in technology from being merely a tool to being understood as a discursive practice, inseparable from the power dynamics and struggles of meaning that constitute the curriculum.

Keywords: Curriculum; Digital Prescription; Teacher GPS; Digital Political Networks; Educational Technology; BNCC.



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Introdução

Nas últimas décadas, o avanço de plataformas digitais, guias pedagógicos e programas de formação mediados por tecnologias tem reconfigurado modos de prescrever o trabalho docente no Brasil, especialmente em articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Diferentes documentos, políticas e materiais didáticos se apresentam como soluções baseadas em "evidências", com a promessa de garantir qualidade, alinhamento e resultados mensuráveis para a Educação Básica.

Neste artigo, busco investigar como essas ferramentas e materiais, articulados em redes políticas digitais, atuam na produção de um regime de prescrição do fazer pedagógico. Para isso, proponho o conceito de GPS docente como chave de leitura que me permite compreender de que forma dispositivos digitais mapeiam, orientam e controlam a prática educativa. O GPS docente funciona como metáfora e dispositivo discursivo que expressa a tentativa de transformar a docência em um percurso traçado, marcado por rotas, checkpoints e métricas de desempenho.

Assumo como questão central compreender como guias, plataformas e programas digitais vinculados à BNCC sustentam uma lógica de prescrição curricular e docente, moldando sentidos de qualidade, inovação e governança. Interessa-me evidenciar como a combinação de diretrizes curriculares com tecnologias digitais produz deslocamentos na relação entre autonomia docente e controle pedagógico.

Para explorar essa questão, adoto uma perspectiva pós-estruturalista, articulando aportes de Jacques Derrida (1996), sobre aporia e indecidibilidade, Stephen Ball (2014), com relação à performatividade e às redes políticas, e Elizabeth Macedo (2006, 2016), que problematiza o currículo como prática cultural e discursiva. Essa base teórica sustenta a análise de como os discursos de evidências, inovação e resultados pretendem ocupar o campo da prática pedagógica.

A pesquisa apresentada mobiliza análise documental de plataformas, guias e programas vinculados a redes públicas e privadas de imple-

mentação da BNCC. Assim, examino fragmentos desses materiais para explicitar como a prescrição digital se organiza como estratégia de controle, mas também como campo de disputa e fissuras que escapam ao prescrito.

Ao apresentar esta análise, busco contribuir para o debate sobre as relações entre tecnologia, currículo e políticas públicas, defendendo a urgência de pensar na docência para além da rota previamente traçada, reconhecendo a dimensão contingente, inventiva e ético-política do trabalho pedagógico como possibilidade de resistência.

1 Perspectiva teórico-metodológica

Neste artigo, desenvolvo uma análise de caráter qualitativo e documental, fundamentada em uma abordagem pós-estruturalista que compreende o currículo como prática cultural e discursiva (Macedo, 2006; Ball, 2014).

Pensar o currículo como prática discursiva implica deslocá-lo da concepção tradicional de transmissão linear de saberes, para compreendê-lo como arena de disputas simbólicas, de significações culturais e de produção de subjetividades. O currículo, nesse sentido, deixa de ser um simples instrumento técnico ou uma lista de conteúdos a serem ensinados e passa a ser compreendido como um artefato cultural, discursivo e político. A escola, por sua vez, deixa de ser apenas um espaço de ensino-aprendizagem formalizado e se constitui como um território ambivalente, fronteiro, de negociação constante de sentidos – em torno do conhecimento, da docência, da tecnologia e dos sujeitos que nela se constituem (Lopes & Macedo, 2011; Macedo, 2006).

Essa compreensão do currículo como produção discursiva é central para a análise de documentos, plataformas e programas vinculados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), interpretando-os como dispositivos reguladores que produzem efeitos sobre a prática docente. Defendo que essas prescrições curriculares digitais – embora apresentadas sob o discurso da inovação e da qualidade baseada em evidências – estão inseridas em redes políticas digitais que buscam padronizar os processos educativos,

reduzindo a complexidade da docência a um roteiro programado, tal como um sistema de GPS que conduz o professor a um destino predefinido.

Lopes e Macedo (2011) propõem entender o currículo como "produção cultural", reconhecendo que ele não se limita à seleção de conteúdos ou competências universais, mas se articula a discursos que constroem e sustentam determinadas visões sobre educação, qualidade, professor e aluno. As políticas curriculares, assim, não operam em um vácuo neutro, e sim em um campo tenso de disputas simbólicas, em que se jogam significados, interesses e projetos sociais concorrentes.

Nesse contexto, torna-se fundamental compreender a atuação das redes políticas. A partir da perspectiva de Stephen Ball (2014), as redes políticas educacionais se constituem como novos arranjos que envolvem governos, empresas, organizações da sociedade civil, fundações e institutos privados, os quais compartilham visões sobre os "problemas" da educação e as suas possíveis "soluções". Essas redes se organizam em torno de interesses econômicos, ideológicos e estratégicos e atuam fortemente na formulação e implementação de políticas públicas, muitas vezes, à margem do debate democrático (Avelar & Ball, 2017).

No caso brasileiro, podemos compreender como essas redes políticas digitais produzem materiais, plataformas, guias e currículos de referência – como os desenvolvidos pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), a Plataforma AVAMEC, o Programa Educação Conectada e a Plataforma Evidências –, que funcionam como vetores de circulação de prescrições pedagógicas. Essas prescrições orientam o que o professor deve ensinar, como deve ensinar, com quais recursos deve trabalhar e como sua atuação será avaliada. A lógica que sustenta tais dispositivos está ancorada na ideia de evidências científicas, frequentemente compreendidas, de forma reducionista, como dados estatísticos que autorizam práticas "eficazes" e replicáveis (Ferreira, 2023; Frangella, Axer & Rosário, 2017).

É justamente nesse ponto que a crítica desconstrutivista de Derrida (1998) oferece contribuição; ao

rejeitar a possibilidade de uma verdade única, estável e definitiva, o autor propõe que todo discurso é marcado pela instabilidade, pela contaminação de sentidos e pela impossibilidade de controle total. O conceito de aporia – aquilo que escapa à racionalização e à lógica da resposta pronta – é mobilizado, aqui, para afirmar que o currículo e a prática pedagógica não podem ser integralmente prescritos, pois são atravessados pelo imponderável, pelo singular e pelo imprevisível.

Essa compreensão se alinha à defesa da educação como acontecimento ético e político, e não como um processo técnico-instrumental. Biesta (2013) argumenta que o ensino é uma prática relacional, aberta à interrupção e à alteridade, que não pode ser reduzida a modelos de eficácia mensurável. A tentativa de converter a docência em um trajeto previsível, orientado por instruções passo a passo – como se seguisse um GPS – significa negar o caráter criativo, reflexivo e ético do fazer pedagógico.

Assim, o conceito de "GPS docente" se torna uma chave analítica potente para a crítica às políticas educacionais que associam tecnologia e currículo com uma lógica de controle e padronização. Ele permite desvelar como, sob a retórica da inovação e da personalização do ensino, esconde-se uma tentativa de normatizar a ação docente, esvaziando-a de sua potência criadora. É no tensionamento entre regulação e autoria e entre controle e imprevisibilidade que se localizam as disputas em torno do currículo na contemporaneidade.

O corpus de análise foi constituído de documentos, guias e plataformas digitais produzidos no âmbito de programas vinculados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às suas redes políticas de implementação. Entre os materiais examinados, destaque, por exemplo, guias metodológicos, manuais de aplicação de tecnologias, portais digitais de evidências e conteúdos de formação docente disponibilizados por órgãos governamentais e instituições privadas.

A seleção dos documentos considerou três critérios principais: (i) pertinência ao contexto de implementação da BNCC; (ii) circulação pública e

livre acesso aos materiais; e (iii) caráter prescritivo e orientador do trabalho docente por meio de tecnologias digitais. A organização do corpus seguiu o princípio de evidenciar como esses artefatos se articulam para constituir o que denomino "GPS docente", dispositivo discursivo que traduz a lógica de controle e mapeamento da prática pedagógica.

A análise foi conduzida a partir de operações discursivas de desconstrução, inspiradas em Derrida (1996), considerando a noção de aporia, indecidibilidade e rastreamento de significantes que tensionam o texto. Essa perspectiva me permitiu identificar como os materiais configuram uma narrativa de prescrição digital, ao mesmo tempo que expõem fissuras e aberturas para interpretações múltiplas e práticas de resistência. Com essa escolha teórico-metodológica, busco reafirmar que as políticas curriculares não são neutras nem fechadas em si mesmas, mas constituem campos de disputa simbólica, nos quais o trabalho docente é permanentemente reconfigurado por relações de poder, linguagem e tecnologia.

2 Análise: o GPS docente como dispositivo de prescrição digital

A expressão "GPS docente" é utilizada, aqui, como metáfora crítica para descrever um movimento crescente de prescrição da prática pedagógica, por meio de tecnologias digitais associadas a plataformas, programas e documentos curriculares, especialmente aqueles vinculados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O termo remete ao Global Positioning System (GPS), sistema de localização utilizado para indicar rotas em tempo real – e é mobilizado, nesta análise, para problematizar a lógica de mapeamento, controle e previsibilidade que se infiltra nas políticas públicas educacionais contemporâneas. Trata-se de um modelo pedagógico que propõe conduzir o professor por rotas predeterminadas, estabelecendo um percurso "seguro" para o ensino, como se a ação docente pudesse ser programada, executada e monitorada com precisão técnica.

Essa metáfora foi construída a partir de uma análise crítica desenvolvida na pesquisa de dou-

torado (Ferreira, 2023), que investigou a produção discursiva em torno de plataformas e documentos curriculares digitais elaborados em parceria com o Ministério da Educação. Dentre os materiais analisados, destacam-se o Guia de tecnologias educacionais (Ministério da Educação [MEC], 2018), a Plataforma AVAMEC, a Plataforma Integrada de Recursos Educacionais Digitais, a Plataforma Evidências, bem como as iniciativas do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), responsável por diversos materiais alinhados à BNCC. Esses dispositivos, mais do que oferecerem recursos pedagógicos, constroem um repertório de referências sobre o que ensinar, como ensinar e com que ferramentas ensinar, reduzindo a prática docente a um conjunto de estratégias legitimadas por evidências empíricas e critérios de eficiência.

A partir disso, nesta seção, apresento as perspectivas de alguns desses materiais que compõem o corpus analisado, para explicitar como o conceito de GPS docente se materializa em guias, plataformas e programas digitais articulados à BNCC. Interessa-me destacar como essas tecnologias organizam sentidos de orientação, controle e performance docente, atuando como dispositivos que mapeiam a prática pedagógica por meio de rotas prescritas.

O Guia de tecnologias educacionais, por exemplo, desde sua última edição, em 2018, passou a restringir sua composição à participação de empresas privadas, exigindo que os projetos inscritos fossem compatíveis com os objetivos da BNCC. Essa mudança evidencia a reconfiguração da política curricular como produto de redes políticas que envolvem o setor privado na definição de critérios de qualidade e eficácia, baseando-se em evidências quantitativas e impacto em indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (MEC, 2018). Essa lógica é amplificada pela Plataforma Evidências, que apresenta avaliações técnicas e científicas dos recursos disponíveis, com ênfase em dados empíricos e replicabilidade, o que sinaliza um deslocamento da educação para o campo da tecnocracia.

O Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC), construído com a colaboração do CIEB,

também exemplifica esse movimento. Estruturado em quatro dimensões – visão, formação, recursos e infraestrutura –, o programa não apenas propõe diretrizes técnicas para a incorporação das tecnologias digitais nas escolas, mas também determina, por meio das plataformas e dos currículos de referência, o percurso formativo ideal para os professores. A proposta de formação continuada ofertada na Plataforma AVAMEC, por exemplo, é orientada por modelos de “boas práticas”, validadas institucionalmente, com base em alinhamento à BNCC e ao uso de recursos padronizados.

A noção de redes políticas digitais, inspirada nos estudos de Stephen Ball (2014), oferece uma lente potente para compreender os rearranjos contemporâneos na formulação e implementação das políticas educacionais. Segundo Ball, a produção das políticas já não se dá exclusivamente dentro das instâncias estatais formais, mas por meio de uma teia complexa de relações entre diferentes atores – públicos, privados, filantrópicos e empresariais –, que se articulam em torno de objetivos comuns, ainda que por vias e com interesses nem sempre evidentes. As redes políticas, portanto, funcionam como estruturas móveis e heterogêneas que constroem consensos, compartilham narrativas e produzem dispositivos capazes de prescrever, modular e monitorar a prática docente.

Um exemplo emblemático desse movimento é o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), organização da sociedade civil que, desde 2016, atua em parceria com o Ministério da Educação na produção de documentos e plataformas, como o Currículo de Referência em Tecnologia e Computação, o Itinerário Formativo Cultura Digital e o Guia de Implementação de Estratégias de Aprendizagem Remota. Essas produções, ao mesmo tempo que oferecem diretrizes e recursos, operam como mecanismos de prescrição da ação pedagógica. Isso ocorre porque tais documentos e plataformas não apenas orientam, mas delimitam o que deve ser considerado ensino de qualidade, quais recursos são “adequados” e quais práticas são “eficazes” – tudo ancorado na retórica da inovação e da evidência científica (Centro de Inovação para a Educação Brasileira [CIEB], 2020).

Tais materiais são amplamente disseminados a partir de sites institucionais e ambientes virtuais, como a Plataforma AVAMEC, consolidando um ecossistema digital que vincula a formação docente ao cumprimento de percursos formativos predefinidos e à utilização de conteúdos diretamente associados às competências da BNCC. Nesse modelo, os professores são incentivados a acessar, consumir e replicar “boas práticas” validadas tecnicamente, muitas vezes sem considerar os contextos socioculturais em que atuam. A ideia de eficácia pedagógica é, assim, capturada por uma lógica de desempenho e escalabilidade, como se fosse possível replicar os resultados de uma prática fora de seu contexto original – uma marca clara do racionalismo gerencialista herdado do discurso neoliberal (Avelar & Ball, 2017).

A Plataforma Integrada de Recursos Educacionais Digitais, por sua vez, reforça esse padrão ao oferecer objetos educacionais previamente categorizados de acordo com as habilidades e competências da BNCC. Os professores, ao interagir com esse repositório, não constroem seus percursos de forma autônoma, e sim operam como usuários de um sistema que oferece respostas pedagógicas prontas. A liberdade docente é, portanto, redesenhada como uma escolha limitada entre alternativas previamente homologadas por instituições externas, reduzindo o espaço para o julgamento profissional e a autoria da prática.

Outro dispositivo relevante é a Plataforma Evidências, que organiza e publica estudos quantitativos sobre o impacto de programas e soluções educacionais. Ao promover uma cultura de gestão orientada por resultados, a plataforma transforma a qualidade pedagógica em uma questão de performance e replicabilidade. A prática docente passa a ser avaliada pelo seu potencial de impacto mensurável, deslocando o foco das interações pedagógicas e do processo formativo para o alcance de metas padronizadas. Como observa Macedo (2016), esse tipo de racionalidade transforma o currículo em política de resultados, de modo a estreitar o campo da experiência e da invenção docente.

As prescrições veiculadas por esses dispositivos

se organizam como itinerários a serem seguidos – com início, meio e fim –, delimitando objetivos, conteúdos, metodologias e formas de avaliação. A metáfora do GPS docente, nesse sentido, revela o deslocamento da docência de uma prática criativa, responsiva e situada para uma execução técnica conduzida por mapas curriculares digitais. Essas rotas pedagógicas configuram uma espécie de "trilha otimizada", semelhante aos comandos de um aplicativo de navegação: "vire à direita na habilidade 3 da competência 5", negando a complexidade relacional e ética do processo educativo.

Análise de que maneira esse movimento posiciona o professor como executor de tarefas previamente determinadas, subordinado a uma lógica de regulação "suave", em que o controle da prática não é mais explícito, mas operado por meio de prescrições digitais legitimadas como científicas (Frangella, Axer & Rosário, 2017). Ainda que os discursos institucionais falem em "autonomia com suporte", o que se observa é uma crescente dependência de plataformas que orientam o planejamento, a execução e a avaliação das aulas. O GPS curricular, nesse contexto, age como ferramenta de vigilância simbólica e prescrição de condutas, reduzindo o espaço para a escuta do contexto, o julgamento docente e a improvisação pedagógica.

O conceito de "prescrição digital" se refere justamente a esse processo de captura da ação docente por tecnologias que prometem organizar o currículo, garantir o engajamento discente e promover a eficácia educacional com base em dados. Tais prescrições são apresentadas como neutras e universais, porém, na verdade, carregam interesses político-econômicos, concepções específicas de aprendizagem e modelos de ensino que reforçam a centralidade da BNCC como política nacional hegemônica (Ball, 2014; Avelar & Ball, 2017).

Essas plataformas e guias, ao prescreverem o que deve ser feito, como e quando, minam a possibilidade de o professor ser autor de sua prática, esvaziando a dimensão ética, relacional e criativa da docência. A metáfora do GPS docente, portanto, não é apenas uma figura de linguagem, mas um dispositivo analítico que explicita as formas sutis

de regulação e controle que estão em curso nas redes políticas digitais analisadas.

Na seção seguinte, exploraremos com mais profundidade como essas redes se articulam e operam na produção de sentidos curriculares, conectando interesses públicos, privados e filantrópicos em torno da implementação de uma pedagogia baseada em prescrição, monitoramento e resultados.

3 O monitoramento por evidências e a narrativa de qualidade

Além dos guias impressos, outro elemento central do GPS docente é a presença de plataformas digitais que organizam o monitoramento, em tempo real, da prática pedagógica, apresentando relatórios de desempenho como "evidências" de qualidade. Um exemplo disso é a Plataforma Conviva Educação – desenvolvida pela Undime, em parceria com instituições privadas –, que oferece ferramentas de gestão, acompanhamento de indicadores de frequência, rendimento e aprendizagem, bem como recursos de formação e apoio técnico para secretarias municipais de educação.

No próprio site da plataforma, identifica-se o seguinte trecho: "O Conviva Educação é uma plataforma gratuita que reúne ferramentas práticas de gestão, conteúdos e materiais para a formação e apoio à equipe técnica das secretarias municipais de educação, visando à melhoria da qualidade da educação pública" (Conviva Educação, n.d.).

Outro exemplo é a Plataforma AVAMEC, ambiente virtual de aprendizagem do Ministério da Educação (MEC) que reúne cursos on-line, trilhas formativas e certificações para professores, gestores e técnicos. Além de ofertar formações, o AVAMEC produz dashboards gerenciais, que registram taxas de conclusão, participação e desempenho dos cursistas. Em seu portal, afirma-se que: "o AVAMEC oferece indicadores de conclusão e desempenho dos cursistas, fornecendo relatórios gerenciais às Secretarias de Educação para acompanhamento e tomada de decisões" (MEC, 2025).

Nesse fragmento, observo como o discurso da "evidência" se articula à noção de rota pedagógica monitorada. O professor é posicionado como sujei-

to que deve ajustar suas ações a partir de dados, relatórios e recomendações técnicas, deslocando a docência de um espaço de criação a um circuito de acompanhamento contínuo.

Essa configuração revela um deslocamento discursivo, no qual evidência passa a ser sinônimo de referência segura, legitimando práticas específicas como modelos universais e produzindo a ideia de que apenas ações validadas quantitativamente são capazes de garantir a qualidade educacional. Assim, constrói-se uma narrativa de objetividade e neutralidade que oculta as dimensões éticas, políticas e culturais implicadas no ato de ensinar.

Assim, passa-se a operar como sinônimo de verdade neutra e universal, produzindo um modelo de prescrição digital que legitima determinados modos de ensinar e invalida outros. Há uma tentativa de conter o imponderável do currículo, por meio da ideia de que métodos validados cientificamente podem garantir qualidade, o que reduz a complexidade da prática pedagógica a uma dimensão técnica, instrumental e mensurável. A docência, nesse cenário, é convocada a seguir rotas pré-programadas, orientadas por guias, plataformas e dashboards que se apresentam como referências seguras.

No entanto, compreender a educação como prática discursiva implica reconhecer que tais evidências não são neutras, e sim produzidas em relações de poder que definem quais saberes são validados e quais são silenciados. A promessa de "acurácia", que sustenta essas plataformas digitais, reforça a performatividade docente descrita por Ball (2014), convertendo o professor em executor de prescrições curriculares predefinidas. Ainda assim, permanece a possibilidade de reinvenção: entre a norma e a prática e entre o cálculo e a vida, há o acontecimento educativo como espaço de criação, resistência e tradução, o que nenhuma plataforma ou prescrição pode capturar integralmente.

Esse movimento também reforça a compreensão da tecnologia como prescrição digital, na qual a função da plataforma não se limita a ofertar dados, mas a produzir guias normativos de conduta docente, orientando o "o que", "como", "quando" e

"com que resultados" ensinar. Há, portanto, uma tentativa de reduzir a educação à ordem do cálculo e da previsibilidade, esvaziando sua dimensão de acontecimento e de abertura ao outro e ao imprevisto.

Essa lógica performativa está em sintonia com o que Stephen Ball (2014) descreve como cultura da performatividade, em que o trabalho docente se torna medido, comparado e auditável. O GPS docente, nesse contexto, assume a função de dispositivo de vigilância simbólica, no qual a prescrição não se limita a definir o "o que" ensinar, mas também "como", "quando" e "com que resultados".

Tal dispositivo, contudo, não elimina a possibilidade de fuga: há sempre brechas entre o prescrito e o realizado – é o que lembra Derrida (1996), ao destacar a aporia como condição de todo texto. Reconheço, portanto, que, mesmo imerso em métricas, o cotidiano da escola resiste, traduz e reinventa essas tentativas de controle. Afinal, ensinar não é aplicar receitas ou seguir rotas pré-programadas, mas criar sentidos, interpelar sujeitos e habitar o imprevisível que constitui o próprio ato educativo.

4 Considerações finais: a educação como travessia e não como rota guiada

A metáfora do "GPS docente", explorada ao longo deste artigo, permite problematizar criticamente o avanço das prescrições digitais sobre a prática pedagógica e os riscos implicados na tentativa de orientar o ensino como se ele fosse um percurso tecnicamente guiável. Nesse processo, a docência é despojada de sua dimensão ética, política e criadora, sendo submetida a um regime de previsibilidade que desconsidera as contingências, incertezas e singularidades inerentes ao ato educativo.

As redes políticas digitais, articuladas a partir da Base Nacional Comum Curricular e fomentadas por organizações como o CIEB, operam por meio de plataformas, guias e currículos de referência que se apresentam como soluções neutras e baseadas em evidências científicas. Entretanto, essas tecnologias não são apenas ferramentas técnicas; são práticas discursivas que carregam

valores, intencionalidades e concepções específicas de sujeito, conhecimento e escola. Ao serem naturalizadas no cotidiano escolar, moldam o que é considerado legítimo ensinar e aprender, limitando os espaços de invenção pedagógica.

Assumir a educação como aporia, como propõe Derrida (1996), significa recusar a lógica da resposta certa, do percurso traçado e da técnica como garantia de êxito. Significa acolher a dúvida, a falha e a incompletude como constitutivas do ensinar. O ato pedagógico não pode ser guiado por GPS, pois não opera em trilhas seguras; ele exige escuta, sensibilidade, improviso e compromisso com o outro e com o acontecimento que não se deixa calcular.

Pensar o currículo como produção discursiva é, também, um gesto de resistência à domesticação da prática docente. Mesmo em meio às tentativas de controle e regulação, a escola permanece como espaço de negociação e disputa de sentidos, em que o professor não é apenas um executor de prescrições, mas produtor de diferenças, autor de possibilidades e leitor crítico dos roteiros que lhe são apresentados.

Finalizamos este artigo reiterando a importância de tensionar o discurso da inovação tecnológica que pretende "melhorar" a educação por meio da prescrição. Ao contrário de apontar caminhos únicos, é preciso construir políticas formativas que afirmem a complexidade da docência e fortaleçam a autonomia dos professores como sujeitos éticos, críticos e criativos.

Enfrentar o GPS docente é, portanto, afirmar a educação como travessia e território de encontro com o imprevisto, é garantir que o ensino permaneça como espaço ético-político de invenção, responsabilidade e reinvenção permanente, com o outro e com o inominável, que escapa às lógicas da mensuração. É reconhecer que o professor não é um operador de trajetos otimizados, e sim um navegador do inacabado, que constrói caminhos junto com seus alunos, em meio às incertezas, contradições e possibilidades que marcam a experiência educativa. Assim, desprogramar o GPS docente é abrir espaço para o imprevisível e para a autoria, garantindo que a educação permaneça

aquilo que Derrida (2018) nomeia como "aporia": uma experiência que, por não se deixar reduzir à técnica, convoca-nos à responsabilidade e à reinvenção permanente.

Referências

Avelar, M., & Ball, S. J. (2017). Redes de governança global na educação: novos atores e novas modalidades de influência. *Educar em Revista*, 33(66), 19-34. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47947>

Ball, S. J. (2014). *Educação Global S.A.: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal* (D. R. Streck Trad.). Penso.

Biesta, G. (2013). *Para além da aprendizagem: educação, democracia e subjetividade*. Autêntica.

Centro de Inovação para a Educação Brasileira. (2020). *Currículo de Referência em Tecnologia e Computação*. <https://curriculodigital.cieb.net.br>

Conviva Educação. (n.d.). *O que é o Conviva Educação*. <https://convivaeducacao.org.br/oque-e>.

Derrida, J. (1996) *Aporias*. Galilée.

Derrida, J. (1998). *A escritura e a diferença*. Perspectiva.

Derrida, J. (2018). *Aporias: morrer – esperar-se nos "limites da verdade"* (P. Eyben & F. W. Rodrigues, Trad.). Horizonte.

Ferreira, L. M. C. (2023). *Prescrições curriculares: problematizando o sentido de tecnologia em redes políticas digitais*. [Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/24562>

Frangella, R. C. P., Axer, L. M., & Rosário, R. S. L. (2017). Políticas curriculares e a Base Nacional Comum: produção de consensos e disputas na alfabetização. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 33(3), 541-558.

Lopes, A. C., & Macedo, E. (2011). *Currículo: debates contemporâneos*. Cortez.

Macedo, E. (2006). Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 285-296. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200007>

Macedo, E. (2016). *Política de currículo no Brasil: textos, redes e significações*. Mercado de Letras.

Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

Ministério da Educação. (2018). *Guia de Tecnologias Educacionais*. <https://guia.edutec.net.br>

Ministério da Educação (MEC). (2025) *Ações integradas para a valorização e qualificação*. <https://www.gov.br/mec/pt-br/mais-professores>

Lhays Marinho da Conceição Ferreira

Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ), financiada por bolsa da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), com nota 10. Doutora em Educação e mestre em Educação, Cultura e Comunicação.

Endereço para correspondência

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Rua São Francisco Xavier, 524

Maracanã, 20550-900

Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.