

PLATAFORMAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: MODERNIZAÇÃO OU DESCARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO?

PLATAFORMAS DIGITALES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: ¿MODERNIZACIÓN O DESCARACTERIZACIÓN DEL TRABAJO PEDAGÓGICO?

DIGITAL PLATFORMS IN BASIC EDUCATION: MODERNIZATION OR DECHARACTERIZATION OF PEDAGOGICAL WORK?



José Luis DERISSO¹
e-mail: joseluisderisso@yahoo.com.br



Newton DUARTE²
e-mail: newton.duarte@unesp.br

Como referenciar este artigo:

Derisso, J. L., & Duarte, N. (2026). Plataformas digitais na educação básica: modernização ou descaracterização do trabalho pedagógico? *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 30, e026004. <https://doi.org/10.22633/rpge.v30i00.20979>



| Submetido em: 05/01/2026
| Revisões requeridas em: 15/01/2026
| Aprovado em: 18/02/2026
| Publicado em: 27/02/2026

Editor: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel – PR – Brasil. Professor Associado do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação.

² Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Professor Titular no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação.

RESUMO: O artigo analisa criticamente a plataformização do ensino na educação básica enquanto estratégia neoliberal de mercantilização e precarização da escola pública. Identifica no tecnicismo da década de 1960 e no neotecnicismo digital as bases pedagógicas desse processo, que substitui o ideal de formação humana integral pela aprendizagem pragmática de habilidades e competências para adaptar os indivíduos às demandas do capital, além de intensificar o controle autoritário sobre o trabalho docente. Com foco nas redes estaduais de ensino de São Paulo e do Paraná, o artigo argumenta que a imposição de plataformas desenvolvidas por “parceiros” privados esvazia conteúdos científicos, filosóficos e artísticos, neutralizando o potencial transformador da educação. Conclui pela necessidade de resistência coletiva e da defesa intransigente de uma escola pública, laica, gratuita e de qualidade, articulada a um projeto de superação da sociedade de classes.

PALAVRAS-CHAVE: Plataformização do ensino. Neotecnicismo digital. Mercantilização da educação. Escola pública.

***RESUMEN:** El artículo analiza críticamente la plataforma de la enseñanza en la educación básica como estrategia neoliberal de mercantilización y precarización de la escuela pública. Identifica en el tecnicismo de la década de 1960 y en el neotecnicismo digital las bases pedagógicas de este proceso, que sustituye el ideal de formación humana integral por el aprendizaje pragmático de habilidades y competencias para adaptar a los individuos a las exigencias del capital, además de intensificar el control autoritario sobre el trabajo docente. Centrándose en las redes estatales de enseñanza de São Paulo y Paraná, el artículo argumenta que la imposición de plataformas desarrolladas por “socios” privados vacía los contenidos científico, filosófico y artístico, neutralizando el potencial transformador de la educación. Concluye con la necesidad de una resistencia colectiva y la defensa intransigente de una escuela pública, laica, gratuita y de calidad, articulada con un proyecto de superación de la sociedad de clases.*

***PALABRAS CLAVE:** Plataformización de la enseñanza. Neotecnicismo digital. Mercantilización de la educación. Escuela pública.*

***ABSTRACT:** This paper critically analyzes the platformization of teaching in basic education as a neoliberal strategy for commodifying and undermining public schools. It identifies the pedagogical foundations of this process in the technicism of the 1960s and in digital neotechnicism, which replaces the ideal of comprehensive human education with the pragmatic learning of skills and competencies to adapt individuals to the demands of capital, in addition to intensifying authoritarian control over teaching work. Focusing on the state education systems of São Paulo and Paraná, the paper argues that the imposition of platforms developed by private “partners” empties scientific, philosophical, and artistic content, neutralizing the transformative potential of education. It concludes by arguing for the need for collective resistance and the uncompromising defense of a public, secular, free, and high-quality school system, articulated with a project to overcome class society.*

***KEYWORDS:** Platformization of education. Digital neotechnicism. Commodification of education. Public school.*

Introdução

O termo trabalho pedagógico contém dois elementos: por um lado, caracteriza essa atividade como trabalho e, por outro, especifica que a função central dessa atividade é de natureza pedagógica. A atividade de trabalho, em sua forma básica, é uma ação de transformação de objetos e fenômenos materiais com vistas à produção de determinados bens necessários aos seres humanos de uma sociedade. No capítulo 5 do primeiro livro de *O Capital*, Marx (2013, pp. 255-275) analisou o trabalho sob dois ângulos, sendo o primeiro o dos elementos universais do processo de trabalho, existentes em qualquer sociedade, e o segundo, o das características do trabalho na sociedade capitalista em que essa atividade se torna uma mercadoria capaz de produzir valor a mais (mais-valor ou mais-valia). Quanto aos elementos universais do trabalho, Marx identificou três: “Os momentos simples do processo de trabalho são, em primeiro lugar, a atividade orientada a um fim, ou o trabalho propriamente dito; em segundo lugar, seu objeto e, em terceiro, seus meios” (Marx, 2013, p. 256). Ocorre que as relações de produção próprias à sociedade capitalista geram contradições e inversões nas relações entre esses três elementos. Os meios de trabalho deixam de ser apenas ferramentas à disposição do sujeito que realiza a atividade, eles são parte do capital, e o processo de produção é organizado segundo parâmetros sociais de produtividade. Com isso, as pessoas que realizam a atividade de trabalho não são as que determinam as finalidades dessa atividade e não comandam o emprego de meios da ação sobre o objeto do trabalho. Não são os meios que se submetem às pessoas que realizam a atividade, mas sim elas que se submetem às maneiras como é organizado o processo de produção, ou seja, os sujeitos assumem a condição de instrumento e os instrumentos passam a controlar o que as pessoas fazem, como elas fazem e o ritmo de seu agir.

Essa situação gera uma relação de dissociação entre a individualidade de quem trabalha e a atividade, ainda que em graus diferentes, a depender das condições concretas em que se realizam os diversos tipos de trabalho. Esse alheamento ou estranhamento existente entre o trabalhador e sua atividade não é uma questão apenas subjetiva, psicológica, embora os reflexos subjetivos sejam inegáveis causando, entre outras coisas, várias formas de sofrimento psíquico no trabalhador. Como a origem desse fenômeno é socialmente objetiva, por mais que as pessoas individualmente busquem se engajar subjetivamente com sua atividade de trabalho, as condições objetivas inevitavelmente imporão obstáculos e limites a esse engajamento. Como dissemos, essa situação contém gradações que dependem tanto do tipo de trabalho como também das circunstâncias em que se realizam as atividades. Essa variabilidade do grau de

alienação existente numa situação de trabalho não altera, entretanto, o fato de que, toda vez que o trabalho é submetido à lógica do capital, impõe-se objetivamente uma tendência à subordinação do conteúdo da atividade a fins que lhes são externos. Qualquer que seja a atividade, quando ela é submetida à lógica do capital, aquilo que seriam suas finalidades precípuas passa a segundo plano, pois são sempre submetidas ao parâmetro da produtividade e da lucratividade.

Esse fenômeno é particularmente visível nas áreas da educação e da saúde, e não é por acaso, já que são duas áreas que, embora tenham finalidades distintas uma da outra, em ambas a atividade se dirige a pessoas. Em atividades dirigidas a objetos, a alienação do trabalho não necessariamente prejudica o resultado, embora isso possa ocorrer em determinadas circunstâncias. Entretanto, quando a atividade se volta para pessoas, como é o caso das áreas de educação e de saúde, a alienação do trabalho necessariamente interfere negativamente sobre o resultado.

A educação pública brasileira vem sendo submetida, nas últimas décadas, de forma bastante acentuada, a dois processos interligados: o de atrelamento da instituição pública a empresas do ramo educacional e o de organização do trabalho pedagógico segundo a lógica do neotecnicismo digital. Uma forma extrema da íntima unidade desses dois processos é o fenômeno da imposição autoritária e traumática da plataformização do ensino nas redes estaduais de ensino nos estados do Paraná e de São Paulo.

Os motivos alegados pelos empresários para a subordinação da escola pública a parâmetros mercantilistas e a processos comandados pela tecnologia digital são os do aumento de eficiência e da modernização. Argumentamos neste artigo que não se trata nem de uma nem de outra, mas sim, pelo contrário, de um processo de descaracterização do trabalho pedagógico, de distanciamento dos conteúdos escolares dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos em suas formas mais ricas e, por fim, mas não com menor importância, de anulação da autonomia de professores e alunos que se veem comandados pelo ritmo e pela lógica da tecnologia digital. Para fins de esclarecimento, é importante notar que a crítica não se orienta à tecnologia em si, mas à sua inserção subordinada à lógica mercantil e de controle.

Em franca oposição a esse processo, este artigo posiciona-se ao lado de todos que defendem a escola republicana a partir de suas características básicas: estatal, gratuita, laica e democrática, quer na garantia de acesso universal, quer na universalidade do propósito de “socialização do saber sistematizado” (Saviani, 2011, p. 14). Analisar o processo em curso de descaracterização do trabalho pedagógico disfarçado de modernização e eficiência não é um

mero exercício de crítica acadêmica, mas um momento necessário da resistência ativa que, como argumentou Saviani (2006, pp. 235-236), para ter efetividade, precisa ser uma ação coletiva e propositiva.

O tecnicismo como orientação pedagógica

Dermeval Saviani, em *História das ideias pedagógicas no Brasil* (2021), analisa o tecnicismo como uma pedagogia que nasceu na segunda metade do século XX, num contexto internacional da Guerra Fria, especialmente após a corrida espacial desencadeada com o lançamento do *Sputnik* pela União Soviética, em 1956. Esse evento “provocou uma onda de questionamentos à educação nova”, sobretudo porque “a propaganda ocidental vinha empenhando-se em convencer que a educação na Rússia, além de autoritária e antidemocrática, era inferior à americana” (Saviani, 2021, p. 340).

Nesse cenário, reforça-se a defesa de que a escola deveria responder às demandas da industrialização e à necessidade de formação de mão de obra qualificada, visando ao desenvolvimento econômico nacional. Tal posicionamento se amparava na chamada teoria do capital humano, formulada por Theodor Schultz e difundida no Brasil por meio de obras como *O valor econômico da educação*, em 1967 (o original em inglês é de 1963), e *O capital humano: investimento em educação e pesquisa*, em 1973 (nos Estados Unidos, 1971) (Saviani, 2021). Sobre a teoria do capital humano, Gaudêncio Frigotto (1989) assim sintetiza suas implicações para a educação:

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. De acordo com a especificidade e complexidade da ocupação, a natureza e o volume dessas habilidades deverão variar. A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda. (Frigotto, 1989, p. 40)

Conforme Dermeval Saviani (2021, p. 381), baseada

no pressuposto da neutralidade científica inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico.

Antes, porém, de sua formulação no plano pedagógico, o tecnicismo já se manifestava nas escolas por meio do modelo de administração implantado durante o Estado Novo (1937-1945). Esse modelo, implementado sob supervisão de teóricos escolanovistas, é assim caracterizado por Rita Duarte (2020):

as soluções para a dinâmica da escola brasileira foram sendo gradativamente construídas importando a teoria e a prática da administração empresarial, que por sua vez encontrou na Teoria Geral da Administração de Taylor e Fayol a base de seu pensamento prático e ideológico. O período de expansão da industrialização no Brasil foi fundamental para difundir as teorias administrativas empresariais em nossas escolas, as técnicas e as finalidades da fábrica foram sendo transportadas e adequadas por nossos estudiosos da Administração Escolar como um meio generalizável de modernizar nosso sistema educacional, criando-se normas, leis, metas, divisão e hierarquização do trabalho, tal qual uma fábrica. (Duarte, 2020, p. 50)

Dessa dinâmica resulta a utilização dos termos “administração escolar” e “supervisão escolar”, empregados, respectivamente, para designar aqueles que dirigem e aqueles que fiscalizam o funcionamento das instituições de ensino.

A pedagogia tecnicista foi institucionalizada no âmbito da escola pública brasileira durante a Ditadura Militar — instaurada a partir do golpe de Estado em 1964 e vigente, em termos institucionais, até 1985. No plano econômico, esse regime intensificou o estímulo à entrada de empresas estrangeiras que operavam sob normas capazes de mascarar suas origens, apresentando-as como de capital misto — estrangeiro e nacional. Eram as chamadas multinacionais, que atuavam especialmente no mercado de bens de consumo duráveis, como veículos automotores e eletrodomésticos, além dos setores químico e farmacêutico. Tal dinâmica expressava o modelo econômico que Saviani (2021) denomina associado-independente, o qual “estreitou os laços do Brasil com os Estados Unidos”. Segundo este autor:

Com a entrada dessas empresas, importava-se também o modelo organizacional que as presidia. E a demanda de preparação de mão de obra para essas mesmas empresas associada à meta de elevação geral de produtividade do sistema escolar levou à adoção daquele modelo organizacional no campo da educação. (Saviani, 2021, p. 367)

Constituem marcos da institucionalização da pedagogia tecnicista a Reforma Universitária (Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968) e a implantação do ensino técnico no segundo grau (antigo colegial), estabelecida pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Com essas legislações, o ensino passa a ser orientado prioritariamente para a formação de mão de obra não apenas elementar, mas, sobretudo, de técnicos, engenheiros e dirigentes industriais.

Se, por um lado, no Brasil a pedagogia tecnicista surge no contexto de uma ditadura, por outro, no plano internacional ela deve ser entendida como um desdobramento da pedagogia liberal, que se preocupa prioritariamente em preparar indivíduos para ocupar um lugar determinado na sociedade conforme suas supostas aptidões, desconsiderando as desigualdades estruturais e corroborando para a reprodução da ideologia burguesa. Nesse sentido, trata-se de uma pedagogia que visa adaptar o indivíduo ao sistema produtivo, concebendo a educação como instrumento de formação de mão de obra conforme as necessidades do mercado de trabalho e desvinculada de compromissos com transformações sociais mais amplas.

Um componente importante do cenário liberal que influencia a pedagogia tecnicista é a psicologia comportamental norte-americana, notadamente a partir da concepção de Skinner. Nesse contexto, difundiu-se a adoção de livros didáticos acompanhados de cadernos de atividades, de livros totalmente organizados como estudo dirigido, do ensino apostilado, somando-se a isso a ampla disseminação dos testes de múltipla escolha, que, na pedagogia tecnicista, tinham o significado de uma avaliação “objetiva”, ou seja, que eliminasse a subjetividade do professor e o significado de reforço dos comportamentos “corretos” dos alunos.

Mesmo no caso brasileiro, não é correto associar o tecnicismo apenas à ditadura. Se assim fosse, a Escola Nova também deveria ser associada a contextos ditatoriais, já que, na Itália, a reforma Gentile, de inspiração escolanovista, foi realizada durante o governo fascista de Mussolini. Especificamente em relação ao tecnicismo da década de 1970 na educação brasileira, havia uma espécie de simbiose entre a psicologia genética de Piaget, os princípios pedagógicos escolanovistas e as orientações didáticas tecnicistas. Isso fica evidente no livro *Didática para a escola de 1º e 2º graus*, que é uma coletânea publicada em 1972, da qual participaram professores da Faculdade de Educação da USP, a saber: Amélia Domingues de Castro, Ana Maria Pessoa de Carvalho, Clara Alterman Colotto, Edna Chagas Cruz, Gilda Cesar Nogueira de Lima, Maria Aparecida Cintra, Nélio Parra e Newton Cesar Balzan (Castro, 1973). Nessa coletânea, há textos sobre a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, o ensino de 1º e 2º

graus, os métodos ativos e a escola, técnicas audiovisuais de ensino, instrução programada, trabalho dirigido, estudo do meio, provas objetivas etc. A coletânea tem como epígrafe não uma passagem de Skinner, mas sim de Jean Piaget. Isso mostra que Piaget esteve presente na educação brasileira durante o auge do movimento escolanovista, durante o tecnicismo, e continuou presente com a chegada do movimento construtivista na década de 1980.

O neotecnicismo como expressão do neoliberalismo

Além do contexto político de crise da Ditadura e da conquista de um certo espaço democrático — que permitia o surgimento, no debate educacional, de variados elementos críticos ao modelo educacional adotado pelo regime militar —, desenvolve-se paralelamente outra crise a partir do início da década de 1970, a crise da sociedade capitalista que conduziu à reestruturação dos processos produtivos, revolucionando a base técnica da produção e conduzindo à substituição do fordismo pelo toyotismo.

O modelo fordista apoiava-se na instalação de grandes fábricas operando com tecnologia pesada de base fixa, incorporando os métodos tayloristas de racionalização do trabalho; supunha a estabilidade no emprego e visava a produção em série de objetos standardizados, em larga escala, acumulando grandes estoques dirigidos ao consumo de massa. Diversamente, o modelo toyotista apoia-se em tecnologia leve de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender a demanda de nichos específicos do mercado, incorporando métodos como o *just in time* que dispensam a formação de estoques; requer trabalhadores que, em lugar da estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade. (Saviani, 2021, p. 429)

A reestruturação produtiva descrita por Saviani (2021) ocorre no contexto da chamada globalização da economia, marcada pelas políticas de Reforma do Estado orientadas pelo chamado “Consenso de Washington”, expressas

num documento produzido pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial juntamente com o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos com o fim de implementar nos países tidos como “em desenvolvimento” ou “emergentes” o enquadramento de suas administrações e economias às necessidades e pretensões do capitalismo internacional na perspectiva do ideário neoliberal. (Derisso & Duarte, 2017, p. 1170)

Associado ao ideário neoliberal, desenvolve-se um ambiente cultural marcado pelo avanço do pensamento pós-moderno, o qual apregoa a morte das chamadas metanarrativas como um traço distintivo de uma suposta condição pós-moderna, conforme Lyotard (2000). Desde 1979, ano da publicação de *A condição pós-moderna*, a influência dessa tendência tem se manifestado na filosofia por meio de diferentes vertentes, com distinções internas relevantes, tais como o pós-estruturalismo de Foucault, o neopragmatismo de Richard Rorty, o construtivismo radical de Glaserfeld, o construcionismo social de Berger e Luckmann e também de Thomas Kuhn com sua teoria dos paradigmas científicos, o relativismo epistemológico de Boaventura de Sousa Santos, a teoria da complexidade de Edgar Morin, entre tantas outras. No caso da teoria da complexidade, ela se apoia “no princípio da incerteza do físico Werner Heisenberg para criticar a visão linear e fragmentária da ciência moderna e para defender a tese da indeterminabilidade da verdade científica” (Derisso, 2010, p. 52).

A morte das metanarrativas significa, para o pós-modernismo, a morte

da História com letra maiúscula, da razão, da ciência, da filosofia, da arte, na medida em que tudo é arte e nada é arte, da política, a qual foi substituída pela resistência cotidiana aos poderes difusos e descentralizados e, finalmente a morte do sujeito, ao menos daquele que os pós-modernos consideram ser o sujeito moderno ou sujeito da modernidade. (Duarte, 2004, p. 219)

Segundo Derisso (2010) essa “revisão na concepção de ciência cunhada pela modernidade”, praticamente descarta “a possibilidade de interferência sobre a realidade humana e social no sentido de transformá-la conscientemente, ou seja, fazer uma revolução”, admitindo apenas a possibilidade de “pequenas interferências ou pequenos arranjos” (p. 52). Em outras palavras, o pensamento pós-moderno instrumentaliza o combate às proposições teóricas que fundamentam as lutas políticas, sociais e ideológicas contra a exploração e a opressão da maioria da população pelo capitalismo, posicionando-se, nesse sentido, no campo da contrarrevolução.

Impulsionadas pela ampla difusão das ideias neoliberais e pós-modernas em diversos países, ganharam força no Brasil, a partir da segunda metade da década de 1980, as “pedagogias do aprender a aprender” (Duarte, 2001), entre elas o construtivismo, a pedagogia dos projetos, a teoria do professor reflexivo e a pedagogia das competências. Para o presente estudo, interessa a vinculação entre estas “novas” pedagogias e o lema “aprender a aprender”, historicamente

originado no movimento escola nova e ideologicamente sintonizado, no final do século XX, com as ideias neoliberais e pós-modernas (Duarte, 2001, 2004).

Nesse contexto, ganha destaque a pedagogia das competências que tem como um de seus principais difusores o sociólogo suíço Philippe Perrenoud. Ao manifestar a preocupação com uma certa pressa na implementação de projetos alinhados com sua concepção, Perrenoud deixou claro que as competências se referem fundamentalmente a comportamentos de adaptação a contextos práticos específicos:

A descrição de competências deve partir da análise de situações, da ação, e disso derivar conhecimentos. Há uma tendência em ir rápido demais em todos os países que se lançam na elaboração de programas sem dedicar tempo em observar as práticas sociais, identificando situações nas quais as pessoas são e serão verdadeiramente confrontadas. O que sabemos verdadeiramente das competências que têm necessidade, no dia a dia, um desempregado, um imigrante, um portador de deficiência, uma mãe solteira, um dissidente, um jovem da periferia? (Gentile & Bencini, 2000, p. 2)

Nos exemplos apresentados pelo autor, evidenciam-se os limites de sua proposição: as necessidades da vida cotidiana constituem o ponto de partida e de chegada. Como essas necessidades dependem de contextos sociais específicos, os objetos educacionais destinados aos filhos dos trabalhadores e aos filhos da burguesia tenderão a ser diferentes. Apesar da retórica aparentemente progressista utilizada por Perrenoud para justificar essa teoria educacional, na prática, a pedagogia por ele defendida centra-se na adaptação dos indivíduos às dinâmicas sociais estabelecidas. Por mais que o sociólogo francês não vincule essa pedagogia ao neoliberalismo, os vínculos entre a visão de mundo neoliberal e a pedagogia das competências são muito visíveis e de difícil contestação.

Marise Ramos (2008) argumenta que a pedagogia das competências trabalha com uma concepção do conhecimento em que não se busca saber o que é ou não real, mas sim de que formas os sujeitos podem tornar mais viáveis suas ações de adaptação às mudanças, no mais das vezes imprevisíveis, do ambiente social e natural.

A validade do conhecimento assim compreendido é julgada, portanto, por sua viabilidade ou por sua utilidade. Predomina, então, uma conotação utilitária e pragmática do conhecimento. Sua viabilidade e utilidade, muito além de serem consideradas históricas, são tidas como contingentes. Ou seja, não existe qualquer critério de objetividade, de totalidade ou de universalidade para julgar se um conhecimento ou modelo representacional é válido, viável ou

útil. Com isto, o caráter histórico-ontológico do conhecimento é substituído pelo caráter experiencial. (Ramos, 2008, p. 6)

Na verdade, a pedagogia das competências não está isolada na adoção dessa visão de conhecimento. Ela é comum a todas as pedagogias do aprender a aprender e, como parte delas, das chamadas metodologias ativas. Com isso, desde os cursos de formação de professores até as salas de aula da educação básica, prevalece a orientação de que sejam trabalhados conhecimentos significativos para os alunos e, na terminologia dessas pedagogias, um conhecimento é significativo quando ajuda a resolver problemas práticos do cotidiano das pessoas.

Uma das grandes distorções da educação escolar endossadas pela pedagogia das competências e das demais pedagogias do aprender a aprender reside no fato de que a limitação dos objetos de ensino — decorrente da priorização do desenvolvimento de competências para a vida cotidiana — restringe, por consequência, a possibilidade de difusão e adoção de pedagogias que, como a pedagogia histórico-crítica, estejam comprometidas com o acesso de crianças, adolescentes e jovens aos conhecimentos não cotidianos como as ciências da sociedade e da natureza, as artes e a filosofia. Talvez não seja demais acrescentar que essa restrição dos conteúdos escolares a conhecimentos que supostamente teriam aplicabilidade prática cotidiana imediata, tem consequências políticas e ideológicas favoráveis aos esforços da classe dominante por perpetuação do capitalismo.

É interessante notar que a visão pragmática de conhecimento própria à pedagogia das competências, de inspiração neoliberal e pós-moderna, é incorporada pelos chamados “conservadores”, como é o caso do atual Governador do Estado de São Paulo, Tarcísio de Freitas, assumido apoiador de Jair Bolsonaro, ex-presidente condenado em 2025 pelo Supremo Tribunal Federal por participação em tentativa de golpe de estado. Em fala recente, o governador expressou uma visão que subordina o valor do conhecimento às demandas das empresas:

O governador Tarcísio de Freitas (Republicanos) disse nesta quinta-feira, 13, que o mercado está cada vez mais “desapegado” do diploma. Na opinião do governador, a formação no ensino superior está perdendo a importância. “O diploma cada vez tem menos relevância”, defendeu ele durante evento sobre a expansão do Ensino Médio Técnico nas escolas do Estado.

“O mercado está cada vez mais interessado em saber quais são suas habilidades e menos onde você se formou.”

Ele ainda afirmou que as habilidades valorizadas atualmente – e que possibilitam ascender profissionalmente – são: dominar o português, “saber transformar problemas grandes em problemas menores”, falar outros idiomas.

“Você consegue se comunicar, você se comunica bem? Porque bom gerente é aquele que se comunica 90, 95% do tempo dele”. (Estadão Conteúdo, 2025)

A pedagogia das competências tende a vedar o acesso aos conhecimentos mais desenvolvidos, na medida em que descaracteriza a escola e o trabalho educativo, que, nos termos de Saviani (2011), deveria consistir no “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (p. 13).

A relação entre neoliberalismo, pós-modernismo e as pedagogias do aprender a aprender não é um mero arranjo discursivo ou uma afinidade casual. O movimento de investida do capital contra a educação pública (e contra os serviços públicos no geral) é prático e concreto. Desde a década de 1980, o capital avançou em direção contrária ao desenvolvimento dos serviços públicos, colocando o Estado a serviço do capital e impondo limites à ação de governos por meio de reformas político-administrativas que visaram à gradual desestruturação e privatização dos serviços públicos.

No campo educacional, Freitas (2018) denominou esse movimento de “Reforma Empresarial da Educação”, cujo objetivo é a privatização total do sistema educativo. Para isso, emprega mecanismos intermediários, como a “privatização por dentro”, que se efetiva pela abertura das instituições públicas à atuação direta do capital, o qual passa a atuar como “parceiro” do Estado na prestação de serviços no âmbito dos sistemas educacionais. Essa “privatização por dentro” ocorre por meio de terceirizações, inicialmente da limpeza, da merenda, do oferecimento de materiais didáticos — avançando, mais recentemente, para a própria gestão das escolas, como se observa no estado do Paraná (Barbosa & Alves, 2023).

Um exemplo desses processos de privatização pode ser identificado durante o Governo Bolsonaro (2019 a 2022), quando foi proposta a distribuição de *vouchers* para suprir a demanda da educação infantil — proposta que não avançou, mas que certamente tende a ser retomada em momento politicamente mais oportuno. No modelo no qual Bolsonaro se inspirou, oriundo dos Estados Unidos,

pais portadores de vouchers distribuídos pelo Estado escolhem no mercado as escolas de seus filhos, considerando a qualidade que elas oferecem, a qual é certificada por avaliações nacionais

(Friedman, 1955; Chub e Moe, 1990). Os pais deixam de ser usuários de um serviço público e passam a ser clientes de empresas educacionais às quais pagam com os vouchers recebidos. (Freitas, 2018, p. 32)

Nesse modelo, os pais poderiam acrescentar valores aos *vouchers* recebidos e, assim, acessar uma escola de melhor nível em termos de qualidade.

No tocante à formação do indivíduo, ocupa destaque no ideário neoliberal a efetivação do que se entende por liberdade plena, expressa na forma considerada a mais desenvolvida de relacionamento interpessoal: “O modelo fundamental das relações humanas nessa sociedade é o “empreendimento” que expressa o ‘empreendedorismo’ dos seres humanos, constituindo a fonte de liberdade pessoal e social e cuja organização mais desenvolvida é a ‘empresa’” (Freitas, 2018, p. 31).

Se, por um lado, o objetivo do capital é a privatização do conjunto dos serviços públicos, transformando-os em mercadorias, por outro, os meios diretamente econômicos não se impõem sem processos de manipulação das consciências. No caso da educação escolar, trata-se da consciência de pais de alunos, dos próprios alunos, dos professores e demais agentes do sistema escolar, além da opinião pública em geral. Aos professores, difundem-se ideias muitas vezes ilusórias sobre pedagogias e metodologias que prometem facilitar o trabalho educativo ao transformar as escolas em ambientes mais atrativos para uma geração de jovens que se acredita ser desinteressada pelos conteúdos curriculares. Nesse sentido, promete-se a disponibilização de materiais pedagógicos interativos que amenizem o trabalho de quem ensina e facilitem o de quem aprende, preferencialmente mediante o uso de recursos das tecnologias digitais da informação e comunicação.

O tecnicismo, que ao final da década de 1970 sofreu duras críticas e parecia ter sido superado, foi revigorado pelo desenvolvimento dessas tecnologias e mostrou-se um forte aliado das pedagogias do aprender a aprender. No ambiente de entusiasmo acrítico pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, ganhou força a crença — na realidade, um fetiche —, criticada por Duarte (2001), segundo a qual “o conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje, isto é, vivemos numa sociedade na qual o acesso ao conhecimento foi amplamente democratizado pelos meios de comunicação, pela informática, pela Internet etc.” (p. 39). Em sua crítica, feita no início deste século, o autor afirma que os avanços tecnológicos não garantiriam por si mesmos um acesso mais amplo e mais democrático ao conhecimento. Após a pandemia de covid-19, o entusiasmo pela educação mediada pela tecnologia foi revigorado, agora sob a denominação de educação 4.0 (Previtalli & Fagiani, 2022; Lopes et al., 2023).

Nesse modelo de educação que, na atualidade, avança a passos largos rumo à plataformização digital do ensino, o entusiasmo acrítico precisa ser confrontado por análises que considerem aspectos fundamentais da educação escolar — começando pelo papel e pelo lugar de quem ensina: o professor. Na pedagogia neotecnicista digital, é preciso questionar se a própria atividade de ensino ainda se mantém viável. Soma-se a isso o fato de que a extrema direita parlamentar no Brasil busca formas de impedir que os professores influenciem a visão de mundo dos estudantes, como ficou expresso no Projeto de Lei nº 867/2015, o chamado *Escola sem Partido*, por meio do qual se difundiu a ideia de que “o professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária” (Brasil, 2015). Esse projeto foi considerado inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal, mas deixou marcas em termos de difusão de uma mentalidade de vigilância sobre escolas, professores, currículos materiais didáticos e paradidáticos, sob permanente suspeita de intenção de doutrinação esquerdista de crianças, adolescentes e jovens.

Sob a aparência de uma cruzada em defesa dos valores da “tradicional família cristã”, o verdadeiro objetivo dessa nova cultura de direita é o de difusão do “obscurantismo beligerante” (Duarte, 2018), que é uma ideologia de ataque ostensivo à ciência, às artes e à filosofia, com uma consequente atitude de hostilidade para com intelectuais, professores, cientistas, artistas etc. Não é de se estranhar que sejam cada vez mais difundidas ideias sobre educação e escola que, na verdade, se opõem à própria essência do trabalho educativo e ao papel do professor como principal agente da “socialização do saber sistematizado” (Saviani, 2011, p. 14). Nesse contexto de descaracterização da educação escolar, ganham alento as pedagogias do aprender a aprender, rebatizadas de “metodologias ativas” aliadas à retórica impositiva da “modernização” da educação trazida pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, com destaque, na atualidade, para a mitificação da inteligência artificial.

A pedagogia tecnicista das décadas de 1960 e 1970 já atribuía ao professor um papel relativamente passivo e ao aluno um papel ativo, porém com atividades dirigidas pelos recursos tecnológicos educacionais. O que se observa hoje é a retomada desse princípio, porém de forma potencializada, conforme se depreende da seguinte citação:

Um novo estágio de controle do magistério e dos estudantes vem na onda das tecnologias digitais. Ele combina demandas definidas pela BNCC – base nacional comum curricular – e demais bases daí derivadas (formação de professores e de diretores), métodos de ensino e processos de avaliação – tudo embarcado em plataformas de aprendizagem – híbridas ou não. O crescente entusiasmo pela combinação de tecnologias embarcadas em artefatos digitais

(celulares, tablets, computadores etc.) ganha um novo impulso, reanimando os velhos tempos da tecnologia educacional cuja trajetória se iniciou ainda na década de 70 com os antigos mainframes dos centros de computação. (Freitas, 2021)

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabeleceu, como fundamento de sua orientação pedagógica, o desenvolvimento de competências nas escolas. Posteriormente, a Reforma do Ensino Médio de 2017 reforçou essa diretriz, acrescida de elementos do neotecnicismo, ao retomar os fundamentos da teoria do capital humano e reintroduzir a formação profissional como alternativa de terminalidade para este nível de ensino (Duarte & Derisso, 2017). No mesmo ano, a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que regulamenta e direciona os conteúdos curriculares, coroou um processo que contribui decisivamente para a plataformização do ensino escolar, acentuando dois ingredientes básicos das reformas alinhadas ao ideário neoliberal: a privatização — por meio da compra de plataformas pelo Estado — e o reforço do individualismo acirradamente competitivo.

Chega-se, assim, ao presente contexto de políticas educacionais como as adotadas em sistemas de ensino como os dos estados do Paraná e de São Paulo, nas perspectivas do neoliberalismo — e, adicionalmente, da extrema-direita: precarização do trabalho do docente após a supressão de direitos até então consagrados do magistério, compra de plataformas de ensino junto à iniciativa privada por valores aviltantes e rebaixamento dos conteúdos escolares. O que enseja denúncias e resistências no âmbito acadêmico e sindical, conforme abordado a seguir.

Resistências à plataformização do ensino e às suas decorrências

Com o fechamento das escolas durante a pandemia de covid-19, todas as vinte e sete unidades federativas do Brasil adotaram plataformas digitais de ensino. Os sistemas municipais, quando não o fizeram, recorreram a medidas paliativas, como a comunicação por redes digitais ou a distribuição de materiais impressos, com o objetivo de instrumentalizar as atividades escolares realizadas no âmbito doméstico. Naquele contexto, evidenciaram-se diversos problemas, entre os quais: dificuldades de acesso decorrentes da falta de equipamentos e da ausência ou instabilidade de conexão à internet, tanto por parte dos estudantes quanto das próprias unidades escolares; insuficiente capacitação dos docentes; e a não adesão de parte dos estudantes às orientações dos sistemas de ensino ou das escolas.

Esse processo constituiu um marco na adoção de plataformas digitais pelos sistemas públicos de ensino, ainda que, naquele momento, tais plataformas fossem utilizadas predominantemente como instrumentos para viabilizar o ensino remoto. Trata-se, contudo, de uma situação distinta da que se observa atualmente em estados como São Paulo e Paraná, nos quais as plataformas — sobretudo nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática — passam a assumir contornos característicos da pedagogia tecnicista das décadas de 1960 e 1970. Isso ocorre na medida em que,

na pedagogia o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, renegados que são a condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (Saviani, 2021, p. 382)

Tomando especificamente os processos de plataformização digital do ensino nos estados de São Paulo e do Paraná, evidenciam-se os principais traços do neoliberalismo associados ao neotecnicismo digital nas escolas públicas. Um deles é a aquisição de plataformas produzidas por empresas privadas e o consequente repasse de recursos públicos ao setor privado. Outro é a precarização do trabalho docente, que, além dos salários aviltantes e dos contratos temporários de trabalho, se depara também com a perda de controle do professor sobre as etapas do trabalho pedagógico, desde o planejamento até a avaliação. Um terceiro traço neoliberal do neotecnicismo é a visão de formação de indivíduos adaptados à fluidez do mercado de trabalho, concebidos como jovens empreendedores responsáveis por seus próprios sucessos ou fracassos. Por fim, um quarto aspecto neoliberal desse neotecnicismo digital é a ausência de qualquer debate sobre o grau de responsabilidade do capitalismo em relação à crise ambiental, à violência em escala mundial, à concentração de renda, à crise das instituições democráticas etc.

No Paraná, o primeiro contrato de fornecimento de plataformas educacionais data de janeiro de 2021, firmado com a empresa Power BI – Microsoft, no valor de R\$ 1.143.340,00. Até o início de 2024, haviam sido assinados 17 contratos que, somados, custaram aos cofres públicos R\$ 153.355.514,98 (Israel, 2024). No estado de São Paulo, passado o período da pandemia da covid-19, a Secretaria de Educação firmou o primeiro contrato de grande vulto para a aquisição de plataformas de ensino, conforme a notícia veiculada no jornal *Hora do Povo* (2023), “por mais de R\$ 30,8 milhões” para aquisição de “uma plataforma de educação para

fornecer videoaulas e jogos digitais sem licitação, mesmo a Secretaria de Educação de São Paulo já tendo plataforma com a mesma finalidade”. Esse contrato envolveu a empresa Alura. Em 2024, a Secretaria informou o estabelecimento de dez contratos, que totalizaram R\$ 471.073.439,94 (Gepud & REPU, 2025).

Em ambos os estados ocorreram resistências do magistério, organizadas principalmente por meio do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) e Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP-Sindicato).

No Paraná,

Educadores e alunos relatam sobrecarga de tarefas, comprometimento da saúde mental, falta de estrutura, dificuldades técnicas e incompreensão dos objetivos da transição digital. Segundo pesquisa do Instituto IPO e da APP-Sindicato, que representa os professores da rede estadual, 83% dos educadores afirmam que as plataformas não melhoraram o aprendizado. Além disso, 72,3% dizem que as escolas não têm equipamentos suficientes para atender às metas estabelecidas pela Secretaria da Educação. (Fernandes, 2024)

Em São Paulo, por sua vez, chegou-se à realização de uma denominada “greve dos aplicativos”, na realidade, um boicote às plataformas digitais — entre os dias 13 e 19 de maio de 2024. O movimento foi assim descrito no *site Carta Capital*:

Cerca de 70 mil professores, o equivalente a 35% dos docentes da rede estadual de São Paulo, aderiram à chamada “greve dos aplicativos”, durante a qual não usarão as plataformas digitais impostas pelo governador Tarcísio de Freitas (Republicanos) e pelo secretário de Educação, Renato Feder. A estimativa é do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, a Apeoesp, que organizou a greve entre 13 e 19 de maio ... Os profissionais da educação questionam o uso obrigatório de diversos apps em sala de aula e suas metas de acesso, o que, segundo eles, elevou a pressão sobre o trabalho e contribuiu para um esvaziamento curricular. (Basílio, 2024).

Dois grupos de pesquisa da Universidade de São Paulo produziram conjuntamente uma nota técnica que repercutiu de forma significativa em escolas, universidades e na imprensa, em razão da precisão dos dados levantados e, sobretudo, das conclusões críticas a que chegaram sobre o processo de platformização das escolas estaduais paulistas. Entre os principais pontos destacados estão: a imposição de uma lógica empresarial e tecnocrática; a sistemática transferência de recursos públicos para o setor privado; a restrição da autonomia docente e das unidades escolares no que se refere ao trabalho com conteúdo do ensino; a adoção de formas

de avaliação centralizadas, não elaboradas ou corrigidas pelos professores; a transformação dos docentes em meros executores de roteiros pré-formatados; a precarização das condições de ensino; e a intensificação do controle e da vigilância sobre discentes e docentes. No que se refere à eficácia das plataformas digitais, medida a partir dos resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), a Nota Técnica afirma que “independentemente de um uso maior ou menor das plataformas, a proporção entre escolas com resultados positivos, negativos ou neutros no Saresp 2024 segue praticamente inalterada” (Gepud & REPU, 2025, p. 28).

Independentemente do processo de plataformização, a precarização das condições de ensino tem sido uma constante nas escolas públicas, expressando-se, em grande medida, na precarização do trabalho docente, refletida no arrocho salarial e nas formas precárias de contratação. No que se refere aos salários, na campanha salarial de 2025, a APEOESP denunciou uma corrosão salarial pela inflação da ordem de 25% no período entre 2009 e 2025. Quanto às formas precárias de contratação,

No que se refere ao vínculo funcional dos professores, no Estado de São Paulo observa-se a coexistência de diversas categorias docentes, sendo as três principais: professor concursado, efetivo após estágio probatório (Categoria A); docentes não concursados, que se tornaram estáveis por força da lei (Categoria F); e professores contratados em caráter temporário (Categoria O). Além dos três tipos de vínculos supracitados, também fazem parte do rol de docentes temporários aqueles denominados como eventuais (Categoria V). (São Paulo, 2023, p. 23)

Os professores eventuais ministram aulas em caráter substitutivo e recebem apenas pelas aulas efetivamente ministradas. Já os professores de Categoria O são regidos por contratos temporários que limitam a 15 dias anuais o afastamento por motivo de saúde, além de não assegurarem o atendimento pelo Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual (IAMSPE), direito garantido aos professores das categorias A e F. Até novembro de 2023, o Tribunal de Contas do Estado de São Paulo registrava a existência de “207.415 vínculos ativos, incluindo docentes, diretores, coordenadores, supervisores e dirigentes de ensino” (São Paulo, 2023, p. 24), dos quais 42,9% correspondiam à Categoria A, 11,7% à Categoria F e 45,4% à Categoria O.

Este quadro de trabalho precarizado contribui para a intensificação do controle e da vigilância sobre os docentes, conforme apontado pela Nota Técnica (Gepud & REPU, 2025),

no sentido de obrigá-los a implementar as plataformas de ensino com menor resistência. Para quase metade do corpo docente, composta por professores temporários, a resistência à plataformização torna-se extremamente limitada. Já entre os professores concursados, a resistência mostra-se mais provável, como evidenciado na greve dos aplicativos organizada pelo sindicato; contudo, as punições têm se tornado cada vez mais frequentes. Isso pode ser observado nas recomendações formuladas pelo Ministério Público do Estado de São Paulo ao governo estadual, entre as quais se destacam: “Induzir e assegurar progressiva autonomia administrativa e pedagógica das unidades escolares, de suas equipes e comunidades inclusive quanto ao uso de plataformas digitais e material digital pré-produzido [...]”, bem como a revisão e anulação de “punições derivadas do uso obrigatório de plataformas digitais e material digital pré-produzido sobre profissionais da educação, como a remoção de escola, a perda da função de diretor designado ou a imposição de frequência a curso, dentre outras [...]” (SintraMog, 2025). A própria existência dessas punições, reconhecidas pelo Ministério Público, evidencia o caráter obrigatório da utilização das plataformas digitais.

Considerações finais

A defesa da escola pública, laica, gratuita e de qualidade exige, no Brasil de hoje, mais do que nunca, o combate intransigente à plataformização autoritária do ensino imposta pelos governos neoliberais. Estes, se pudessem, acabariam simplesmente com os serviços públicos, transformando suas finalidades — saúde, educação, previdência e assistência social — em produtos oferecidos pelo mercado capitalista. Se não o fazem, é porque a resistência ainda existente os impede. Por isso, recorrem a uma privatização “por dentro”, com o objetivo de minar as bases e acabar gradualmente com as conquistas sociais historicamente alcançadas pelos trabalhadores.

Essa luta é inseparável da defesa de uma formação docente sólida — que seja crítica das formas de exploração do trabalho e comprometida com a transformação social — e de uma concepção de educação voltada para a socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos, dirigindo-se pelo ideal de formação omnilateral dos indivíduos. Dessa forma, mais do que nunca se faz necessário o posicionamento crítico em relação às propostas pedagógicas direcionadas para a mera adaptação ao mercado de trabalho e à ordem social vigente.

REFERÊNCIAS

- Barbosa, R. P., & Alves, N. (2023). A reforma do ensino médio e a plataformação da educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. *Revista e-Curriculum*, 21, 1–26. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e61619>
- Basílio, A. L. (2024, 16 de maio). Entenda a “greve” de professores de São Paulo contra plataformas impostas por Tarcísio e Feder. *Carta Capital*. <https://www.cartacapital.com.br/educacao/entenda-a-greve-de-professores-de-sao-paulo-contraplataformas-impostas-por-tarcisio-e-feder/>
- Brasil. (2015). Projeto de Lei nº 867/2015: Institui o Programa Escola sem Partido. *Câmara dos Deputados*. <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>
- Castro, A. D. (Org.). (1973). *Didática para a escola de 1º e 2º graus* (2ª ed., 3ª tir.). Edibell.
- Derisso, J. L. (2010). Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica. In L. M. Martins & N. Duarte (Orgs.), *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* (pp. 51–62). UNESP.
- Derisso, J. L., & Duarte, R. C. (2017). Crítica ao ideário neoliberal na educação: precarização e descaracterização da escola pública paulista. *HISTEDBR On-line*, 17(4), 1169–1185. <https://doi.org/10.20396/rho.v17i4.8651218>
- Duarte, N. (2001). As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, (18), 35–40. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>
- Duarte, N. (2004). A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In N. Duarte (Org.), *Crítica ao fetichismo da individualidade* (pp. 219–242). Autores Associados.
- Duarte, N. (2018). O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. *Espaço do Currículo*, 11(2), 139–145. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.3956>
- Duarte, R. C. (2020). *Gestão escolar e teorias pedagógicas no contexto da sociedade do capital: contribuições da pedagogia histórico-crítica* [Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista]. Repositório Unesp. <http://hdl.handle.net/11449/202248>
- Duarte, R. C., & Derisso, J. L. (2017). A reforma neoliberal do ensino médio e a gradual descaracterização da escola. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 9(2), 132–141. <https://doi.org/10.9771/gmed.v9i2.21857>
- Estadão Conteúdo. (2025, 14 de novembro). “Diploma cada vez tem menos relevância”, diz Tarcísio às vésperas do 2º dia de prova do Enem. *UOL Notícias*. <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2025/11/14/diploma-cada-vez-tem-menos-relevancia-diz-tarcisio-as-vesperas-do-2-dia-de-prova-do-enem.htm>
- Fernandes, M. (2024, 19 de agosto). “Nós estamos trabalhando apenas por metas”, afirmam professores sobre o uso de plataformas na educação pública do Paraná. *Brasil de Fato*.

<https://www.brasildefato.com.br/2024/08/19/nos-estamos-trabalhando-apenas-por-metas-afirmam-professores-sobre-o-uso-de-plataformas-na-educacao-publica-do-parana/>

- Freitas, L. C. (2018). *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. Expressão Popular.
- Freitas, L. C. (2021, 11 de julho). Neotecnismo digital. *Avaliação Educacional – Blog do Freitas*. <https://avaliacaoeducacional.com/2021/07/11/neotecnismo-digital/>
- Frigotto, G. (1989). *A produtividade da escola improdutiva* (3ª ed.). Cortez.
- Gentile, P., & Bencini, R. (2000). Construindo competências: entrevista com Pierre Perrenoud, Universidade de Genebra. *Nova Escola*, 19–31.
- Grupo Escola Pública e Democracia [Gepud], & Rede Escola Pública e Universidade [REPU]. (2025). Plataformização e controle do trabalho escolar na rede estadual paulista [Nota técnica]. Gepud/REPU. <https://repu.com.br/notas-tecnicas>
- Hora do Povo. (2023, 15 de setembro). Governo Tarcísio contrata plataforma para videoaulas por R\$ 30 milhões sem licitação. *Hora do Povo*. <https://horadopovo.com.br/governo-tarcisio-contrata-plataforma-para-videoaulas-por-r-30-milhoes-sem-licitacao/>
- Israel, C. B. (2024). Do trabalho digital ao ensino plataformizado: reflexões sobre os impactos do neoliberalismo digital. *Terra Livre*, 2(63), 183–220. https://doi.org/10.62516/terra_livre.2024.3688
- Lopes, V. P. M., Espírito Santo Filho, E., & Iora, J. A. (2023). Educação 4.0 e neotecnismo digital em tempos de pandemia. *Linhas*, 24(55), 271–293. <https://doi.org/10.5965/1984723824552023271>
- Liotard, J.-F. (2000). *A condição pós-moderna* (6ª ed.; R. C. Barbosa, Trad.). José Olympio.
- Marx, K. (2013). *O capital: crítica da economia política* [Livro 1] (3ª ed.; R. Enderle, C. N. Kashiura Jr., & M. B. Naves, Trans.). Boitempo.
- Previtali, F. S., & Fagiani, C. C. (2022). Trabalho docente na educação básica no Brasil sob indústria 4.0. *Katálysis*, 25(1), 156–165. <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2022.e82504>
- Ramos, M. N. (2008). Pedagogia das competências. In I. B. Pereira & J. C. F. Lima (Orgs.), *Dicionário da formação profissional* (pp. 1–7). Fiocruz.
- São Paulo. (2023). Relatório de fiscalização operacional sobre planejamento do quadro docente. *Tribunal de Contas do Estado*. <https://www.tce.sp.gov.br/contas-anuais>
- Saviani, D. (2006). *A nova lei da educação: LDB – Trajetória, limites e perspectivas* (10ª ed.). Autores Associados.
- Saviani, D. (2011). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (11ª ed.). Autores Associados.

Saviani, D. (2021). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Autores Associados.

Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção e do Mobiliário de Mogi das Cruzes e Região [SintraMog]. (2025, 28 de outubro). MP-SP recomenda que o governo Tarcísio pare de obrigar uso de plataformas digitais nas escolas. *SintraMog*. <https://www.sintramog.org.br/2025/10/28/mp-sp-recomenda-que-governo-tarcisio-pare-de-obrigar-uso-de-plataformas-digitais-em-escolas/>

CRediT Author Statement

- Reconhecimentos:** Não aplicável.
 - Financiamento:** Unioeste e Proap.
 - Conflitos de interesse:** Não houve.
 - Aprovação ética:** Não aplicável.
 - Disponibilidade de dados e material:** Toda a bibliografia utilizada se encontra disponível na internet.
 - Contribuições dos autores:** Ambos os autores são responsáveis pelo artigo.
-

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação
Revisão, formatação, normalização e tradução

