

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

PLATAFORMAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: MODERNIZAÇÃO OU DESCARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO 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

Cómo citar este artículo:

Derisso, J. L., & Duarte, N. (2026). Plataformas digitales en la educación básica: ¿modernización o descaracterización del trabajo pedagógico? *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 30, e026004. <https://doi.org/10.22633/rpge.v30i00.20979>



| Enviado en: 05/01/2026
| Revisiones requeridas en: 15/01/2026
| Aprobado en: 18/02/2026
| Publicado en: 27/02/ 2026

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

¹ Universidad Estatal del Oeste de Paraná (UNIOESTE), Cascavel – PR – Brasil. Profesora Asociada del Colegiado de Pedagogía y del Programa de Posgrado en Educación.

² Universidad Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Profesor Titular de la carrera de Pedagogía y del Programa de Postgrado en Educación.

RESUMEN: El artículo analiza críticamente la plataformización 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.

***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.*

***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.*

Introducción

El término “trabajo pedagógico” contiene dos elementos: por un lado, caracteriza esta actividad como trabajo y, por otro, especifica que su función central es de naturaleza pedagógica. La actividad laboral, en su forma básica, es la acción de transformar objetos y fenómenos materiales con el fin de producir ciertos bienes necesarios para los seres humanos en una sociedad. En el capítulo 5 del primer libro de *El Capital*, Marx (2013, pp. 255-275) analizó el trabajo desde dos perspectivas: la primera, los elementos universales del proceso laboral, presentes en cualquier sociedad, y la segunda, las características del trabajo en la sociedad capitalista, donde esta actividad se convierte en una mercancía capaz de producir plusvalía. Respecto a los elementos universales del trabajo, Marx identificó tres: «Los momentos simples del proceso laboral son, en primer lugar, la actividad dirigida hacia un fin, o el trabajo propiamente dicho; en segundo lugar, su objeto; y en tercer lugar, sus medios» (Marx, 2013, p. 256). El problema radica en que las relaciones de producción inherentes a la sociedad capitalista generan contradicciones e inversiones en las relaciones entre estos tres elementos. Los medios de trabajo dejan de ser meras herramientas a disposición del individuo que realiza la actividad; pasan a formar parte del capital, y el proceso de producción se organiza según parámetros sociales de productividad. Por lo tanto, quienes realizan la actividad laboral no determinan los fines de dicha actividad ni controlan el uso de los medios de acción sobre el objeto de trabajo. No son los medios los que están sujetos a quienes realizan la actividad, sino que son estas últimas las que están sujetas a las formas en que se organiza el proceso de producción; es decir, los individuos asumen la condición de instrumentos, y estos pasan a controlar lo que las personas hacen, cómo lo hacen y el ritmo de sus acciones.

Esta situación genera una disociación entre la individualidad del trabajador y la actividad, si bien en distintos grados, dependiendo de las condiciones específicas en las que se realizan los diferentes tipos de trabajo. Esta alienación o extrañamiento entre el trabajador y su actividad no es meramente una cuestión subjetiva y psicológica, aunque las repercusiones subjetivas son innegables, causando, entre otras cosas, diversas formas de sufrimiento psicológico para el trabajador. Dado que el origen de este fenómeno es socialmente objetivo, por mucho que los individuos busquen involucrarse subjetivamente en su actividad laboral, las condiciones objetivas inevitablemente impondrán obstáculos y límites a esta participación. Como hemos dicho, esta situación presenta gradaciones que dependen tanto del tipo de trabajo como de las circunstancias en las que se realizan las actividades. Sin embargo, esta variabilidad en el grado de alienación en una situación laboral no altera el hecho de que, siempre que el

trabajo se somete a la lógica del capital, se impone una tendencia objetiva a la subordinación del contenido de la actividad a fines externos. Cualquiera que sea la actividad, cuando se somete a la lógica del capital, lo que serían sus fines primarios pasan a ser secundarios, pues siempre están sometidos a los parámetros de la productividad y la rentabilidad.

Este fenómeno es particularmente visible en los ámbitos de la educación y la salud, y no es casualidad, ya que se trata de dos áreas que, si bien tienen propósitos distintos, implican actividades dirigidas a las personas. En las actividades dirigidas a los objetos, la alienación del trabajo no necesariamente perjudica el resultado, aunque esto puede ocurrir en ciertas circunstancias. Sin embargo, cuando la actividad se dirige a las personas, como es el caso de la educación y la salud, la alienación del trabajo necesariamente interfiere negativamente en el resultado.

En las últimas décadas, la educación pública brasileña ha estado sujeta a dos procesos interconectados: la vinculación de las instituciones públicas con las empresas del sector educativo y la organización del trabajo pedagógico según la lógica del neotecnicismo digital. Una forma extrema de la íntima unidad de estos dos procesos es el fenómeno de la imposición autoritaria y traumática de la plataformización de la enseñanza en los sistemas educativos estatales de Paraná y São Paulo.

Las razones que esgrimen los líderes empresariales para subordinar las escuelas públicas a parámetros y procesos mercantilistas impulsados por la tecnología digital son el aumento de la eficiencia y la modernización. Este artículo argumenta que no se trata de una ni de la otra; más bien, se trata de un proceso de descaracterización del trabajo pedagógico, de distanciar el contenido escolar del conocimiento científico, filosófico y artístico en sus formas más ricas y, finalmente, pero no menos importante, de anular la autonomía de docentes y estudiantes, quienes se ven controlados por el ritmo y la lógica de la tecnología digital. Para mayor claridad, es importante señalar que la crítica no se dirige a la tecnología en sí, sino a su inserción subordinada dentro de una lógica mercantilista y controladora.

En clara oposición a este proceso, este artículo se une a quienes defienden la escuela republicana basándose en sus características fundamentales: estatal, gratuita, laica y democrática, tanto en la garantía del acceso universal como en la universalidad del propósito de «socializar el conocimiento sistematizado» (Saviani, 2011, p. 14). Analizar el proceso continuo de descaracterización del trabajo pedagógico, disfrazado de modernización y eficiencia, no es un mero ejercicio de crítica académica, sino un momento necesario de

resistencia activa que, como argumentó Saviani (2006, pp. 235-236), para ser eficaz, debe ser una acción colectiva y proactiva.

El tecnicismo como orientación pedagógica

Dermeval Saviani, en *Historia de las ideas pedagógicas en Brasil* (2021), analiza el tecnicismo como una pedagogía surgida en la segunda mitad del siglo XX, en el contexto internacional de la Guerra Fría, especialmente después de la carrera espacial desencadenada por el lanzamiento del *Sputnik* por la Unión Soviética en 1956. Este evento “provocó una ola de cuestionamientos a la nueva educación”, particularmente porque “la propaganda occidental se había esforzado por convencer a la gente de que la educación en Rusia, además de autoritaria y antidemocrática, era inferior a la educación estadounidense” (Saviani, 2021, p. 340).

En este escenario, se refuerza el argumento de que las escuelas deben responder a las demandas de la industrialización y a la necesidad de una fuerza laboral cualificada, con miras a la formación omnilateral de las personal. Esta postura se basó en la llamada teoría del capital humano, formulada por Theodore Schultz y difundida en Brasil a través de obras como *Valor económico de la educación*, en 1968 (el original en inglés es de 1963), y *Investment in Human Capital: The Role of Education and of Research* (1971, Estados Unidos) (Saviani, 2021). Respecto a la teoría del capital humano, Gaudêncio Frigotto (1989) resume sus implicaciones para la educación de la siguiente manera:

El proceso educativo, ya sea formal o informal, se reduce a la función de producir un conjunto de habilidades intelectuales, desarrollar ciertas actitudes y transmitir un cierto volumen de conocimientos que funciona como generador de capacidad laboral y, en consecuencia, de producción. Según la especificidad y complejidad de la ocupación, la naturaleza y el volumen de estas habilidades variarán. La educación se convierte entonces en uno de los factores fundamentales para explicar económicamente las diferencias en la capacidad laboral y, en consecuencia, las diferencias en la productividad y los ingresos. (Frigotto, 1989, p. 40)

Según Dermeval Saviani (2021, p. 381), con base en

el supuesto de neutralidad científica, inspirado en los principios de racionalidad, eficiencia y productividad, la pedagogía tecnocrática aboga por la reorganización del proceso educativo para

hacerlo objetivo y operativo. De forma similar a lo que ocurría en el trabajo fabril, el objetivo es objetivar la labor pedagógica.

Sin embargo, antes de su formulación en el plan pedagógico, el tecnicismo ya se manifestaba en las escuelas a través del modelo administrativo implementado durante el Estado Novo (1937-1945). Este modelo, implementado bajo la supervisión de los teóricos de la Escuela Nueva, es caracterizado por Rita Duarte (2020) de la siguiente manera:

Las soluciones a la dinámica del sistema escolar brasileño se construyeron gradualmente mediante la importación de la teoría y la práctica de la administración empresarial, que a su vez encontró la base de su pensamiento práctico e ideológico en la Teoría General de la Administración de Taylor y Fayol.

El período de expansión industrial en Brasil fue fundamental para la difusión de las teorías de la administración de empresas en nuestras escuelas. Las técnicas y los propósitos de la fábrica fueron transferidos y adaptados por nuestros académicos de Administración Escolar como un medio generalizable para modernizar nuestro sistema educativo, creando normas, leyes, objetivos, división y jerarquía del trabajo, tal como lo hace una fábrica. (Duarte, 2020, p. 50)

Esta dinámica da lugar al uso de los términos “administración escolar” y “supervisión escolar”, empleados, respectivamente, para designar a quienes gestionan y a quienes supervisan el funcionamiento de las instituciones educativas.

La pedagogía tecnicista se institucionalizó en el sistema escolar público brasileño durante la Dictadura Militar, establecida tras el golpe de Estado de 1964 y vigente hasta 1985. En el ámbito económico, este régimen intensificó el fomento de empresas extranjeras que operaban bajo regulaciones que ocultaban su origen, presentándolas como de capital mixto (extranjero y nacional). Se trataba de las llamadas multinacionales, que operaban especialmente en el mercado de bienes de consumo duraderos, como automóviles y electrodomésticos, así como en los sectores químico y farmacéutico. Esta dinámica expresaba el modelo económico que Saviani (2021) denomina modelo independiente-asociado, que «fortaleció los vínculos de Brasil con Estados Unidos». Según este autor:

Con la entrada de estas empresas, también se importó el modelo organizativo que las regía. Y la demanda de capacitación laboral para estas mismas empresas, sumada al objetivo de aumentar la productividad general del sistema escolar, condujo a la adopción de dicho modelo organizativo en el ámbito educativo. (Saviani, 2021, p. 367)

La Reforma Universitaria (Ley N.º 5.540, del 28 de noviembre de 1968) y la implementación de la educación técnica en el nivel secundario (anteriormente bachillerato), establecida por la Ley N.º 5.692, del 11 de agosto de 1971, constituyen hitos en la institucionalización de la pedagogía tecnocrática. Con estas leyes, la educación pasó a orientarse principalmente a la formación no solo de nivel elemental, sino sobre todo de técnicos, ingenieros y gerentes industriales.

Si bien en Brasil la pedagogía tecnocrática surgió en el contexto de una dictadura, a nivel internacional debe entenderse como una derivación de la pedagogía liberal, cuyo principal objetivo es preparar a los individuos para ocupar un lugar específico en la sociedad según sus supuestas aptitudes, ignorando las desigualdades estructurales y contribuyendo a la reproducción de la ideología burguesa. En este sentido, se trata de una pedagogía que busca adaptar al individuo al sistema productivo, concibiendo la educación como un instrumento para la formación de una fuerza laboral acorde con las necesidades del mercado laboral y desvinculada de compromisos con transformaciones sociales más amplias.

Un componente importante del escenario liberal que influye en la pedagogía tecnocrática es la psicología conductual estadounidense, en particular desde la concepción de Skinner. En este contexto, se generalizó la adopción de libros de texto acompañados de cuadernos de actividades, libros completamente organizados como estudio guiado y la enseñanza basada en cuadernos de ejercicios, además de la difusión generalizada de exámenes de opción múltiple, que, en la pedagogía tecnocrática, tenían el significado de una evaluación “objetiva”, es decir, que eliminaba la subjetividad del profesor y el propósito de reforzar los comportamientos “correctos” de los estudiantes.

Incluso en el caso brasileño, no es correcto asociar el tecnicismo únicamente con la dictadura. De ser así, el movimiento de la Escuela Nueva también debería asociarse con contextos dictatoriales, ya que, en Italia, la reforma de Gentile, inspirada por el movimiento de la Escuela Nueva, se llevó a cabo durante el gobierno fascista de Mussolini. Específicamente en lo que respecta al tecnicismo de la década de 1970 en la educación brasileña, se observó una especie de simbiosis entre la psicología genética de Piaget, los principios pedagógicos de la Escuela Nueva y las orientaciones didácticas tecnicistas. Esto se evidencia en el libro *Didática para a escola de 1º e 2º graus*, colección publicada en 1972, en la que participaron profesores de la Facultad de Educación de la 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 y Newton César Balzán (Castro, 1973). Esta colección contiene

textos sobre la Ley n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, educación primaria y secundaria, métodos activos y escuela, técnicas de enseñanza audiovisual, instrucción programada, trabajo dirigido, estudios de campo, pruebas objetivas, etc. El epígrafe de la colección no es un pasaje de Skinner, sino de Jean Piaget. Esto demuestra que Piaget estuvo presente en la educación brasileña durante el auge del movimiento de la Escuela Nueva, durante la fase tecnicista, y continuó estando presente con la llegada del movimiento constructivista en la década de 1980.

El neotecnicismo como expresión del neoliberalismo

Más allá del contexto político de la crisis de la Dictadura y la conquista de un cierto espacio democrático —que permitió la aparición, en el debate educativo, de diversos elementos críticos al modelo educativo adoptado por el régimen militar—, otra crisis se desarrolló paralelamente desde principios de la década de 1970: la crisis de la sociedad capitalista, que condujo a la reestructuración de los procesos de producción, revolucionando las bases técnicas de la producción y llevando a la sustitución del fordismo por el toyotismo.

El modelo fordista se basaba en la instalación de grandes fábricas que operaban con tecnología pesada y de base fija, incorporando métodos tayloristas de racionalización del trabajo; suponía la estabilidad laboral y buscaba la producción masiva de objetos estandarizados a gran escala, acumulando grandes inventarios para el consumo masivo. En contraste, el modelo Toyota se basa en tecnología ligera, flexible y basada en la microelectrónica, y opera con trabajadores polivalentes, buscando la producción de objetos diversificados a pequeña escala para satisfacer la demanda de nichos de mercado específicos, incorporando métodos como el *just in time* que eliminan la necesidad de inventario. Requiere trabajadores que, en lugar de estabilidad laboral, compitan a diario por cada puesto ganado, comprometidos con la empresa y aumentando constantemente su productividad. (Saviani, 2021, p. 429)

La reestructuración productiva descrita por Saviani (2021) se da en el contexto de la llamada globalización de la economía, marcada por políticas de Reforma del Estado guiadas por el llamado “Consenso de Washington”, expresado

En un documento elaborado por el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial, junto con el Departamento del Tesoro de Estados Unidos, con el objetivo de implementar en los países considerados «en desarrollo» o «emergentes» la alineación de sus administraciones y

economías con las necesidades y objetivos del capitalismo internacional desde la perspectiva de la ideología neoliberal. (Derisso & Duarte, 2017, p. 1170)

Asociado a la ideología neoliberal, se ha desarrollado un entorno cultural marcado por el avance del pensamiento posmoderno, que proclama la muerte de las llamadas metanarrativas como rasgo distintivo de una supuesta condición posmoderna, según Lyotard (2000). Desde 1979, año de la publicación de *La Condición Postmoderna*, la influencia de esta tendencia se ha manifestado en la filosofía a través de diferentes vertientes, con distinciones internas relevantes, como el postestructuralismo de Foucault, el neopragmatismo de Richard Rorty, el constructivismo radical de Glaserfeld, el construccionismo social de Berger y Luckmann, así como la teoría de los paradigmas científicos de Thomas Kuhn, el relativismo epistemológico de Boaventura de Sousa Santos y la teoría de la complejidad de Edgar Morin, entre muchas otras. En el caso de la teoría de la complejidad, se apoya “en el principio de incertidumbre del físico Werner Heisenberg para criticar la visión lineal y fragmentada de la ciencia moderna y defender la tesis de la indeterminabilidad de la verdad científica” (Derisso, 2010, p. 52).

Para el posmodernismo, la muerte de las metanarrativas significa la muerte de las metanarrativas.

de la Historia con H mayúscula, de la razón, de la ciencia, de la filosofía, del arte, en la medida en que todo es arte y nada es arte, de la política, que ha sido sustituida por la resistencia cotidiana a poderes difusos y descentralizados, y, finalmente, la muerte del sujeto, al menos de aquel que los posmodernistas consideran el sujeto moderno o el sujeto de la modernidad. (Duarte, 2004, p. 219)

Según Derisso (2010), esta «revisión de la concepción de la ciencia, acuñada por la modernidad», prácticamente descarta «la posibilidad de interferir en la realidad humana y social para transformarla conscientemente, es decir, para hacer una revolución», admitiendo únicamente la posibilidad de «pequeñas interferencias o pequeños arreglos» (p. 52). En otras palabras, el pensamiento posmoderno instrumentaliza la lucha contra las proposiciones teóricas que sustentan las luchas políticas, sociales e ideológicas contra la explotación y opresión de la mayoría de la población por el capitalismo, posicionándose, en este sentido, en el campo de la contrarrevolución.

Impulsadas por la amplia difusión de ideas neoliberales y posmodernas en diversos países, las «pedagogías del aprendizaje a aprender» (Duarte, 2001) cobraron fuerza en Brasil a partir de la segunda mitad de la década de 1980, incluyendo el constructivismo, el aprendizaje

basado en proyectos, la teoría del docente reflexivo y la pedagogía basada en competencias. Para los fines de este estudio, resulta de interés el vínculo entre estas «nuevas» pedagogías y el lema «aprender a aprender», originado históricamente en el movimiento de la Escuela Nueva y alineado ideológicamente, a finales del siglo XX, con las ideas neoliberales y posmodernas (Duarte, 2001, 2004).

En este contexto, destaca la pedagogía basada en competencias, con el sociólogo suizo Philippe Perrenoud como uno de sus principales impulsores. Expresando su preocupación por cierta premura en la implementación de proyectos alineados con su concepción, Perrenoud dejó claro que las competencias se refieren fundamentalmente a comportamientos adaptativos en contextos prácticos específicos.

La descripción de las competencias debe partir del análisis de situaciones y de la acción, y de ahí derivar el conocimiento. Existe una tendencia a avanzar con demasiada rapidez en todos los países que emprenden el desarrollo de programas, sin dedicar tiempo a observar las prácticas sociales e identificar situaciones en las que las personas se enfrentan y se enfrentarán realmente. ¿Qué sabemos realmente sobre las competencias que una persona desempleada, un inmigrante, una persona con discapacidad, una madre soltera, un disidente o un joven de la periferia necesita en su vida diaria? (Gentile y Bencini, 2000, p. 2)

Los ejemplos presentados por el autor resaltan las limitaciones de su propuesta: las necesidades de la vida cotidiana constituyen tanto el punto de partida como el de llegada. Dado que estas necesidades dependen de contextos sociales específicos, los objetivos educativos previstos para los hijos de los trabajadores y los hijos de la burguesía tenderán a ser diferentes. A pesar de la retórica aparentemente progresista empleada por Perrenoud para justificar esta teoría educativa, en la práctica, la pedagogía que defiende se centra en la adaptación de los individuos a las dinámicas sociales establecidas. Si bien el sociólogo francés no vincula esta pedagogía con el neoliberalismo, las conexiones entre la cosmovisión neoliberal y la pedagogía basada en competencias son muy visibles y difíciles de refutar.

Marise Ramos (2008) sostiene que la pedagogía basada en competencias trabaja con una concepción del conocimiento que no busca saber qué es o no es real, sino cómo los sujetos pueden hacer viables sus acciones de adaptación a los cambios, muchas veces impredecibles, del entorno social y natural.

La validez del conocimiento, así entendido, se juzga por su viabilidad o utilidad. Predomina entonces una connotación utilitaria y pragmática del conocimiento. Su viabilidad y utilidad,

lejos de considerarse históricas, se consideran contingentes. Es decir, no existe un criterio de objetividad, totalidad o universalidad para juzgar si un conocimiento o modelo representacional es válido, viable o útil. Con esto, el carácter histórico-ontológico del conocimiento se sustituye por un carácter experiencial. (Ramos, 2008, p. 6)

De hecho, la pedagogía basada en competencias no es la única que adopta esta perspectiva del conocimiento. Es común a todas las pedagogías del aprendizaje a aprender y, como parte de ellas, a las denominadas metodologías activas. Así, desde los cursos de formación docente hasta las aulas de educación básica, la orientación predominante es que el conocimiento debe ser significativo para el alumnado y, en la terminología de estas pedagogías, el conocimiento es significativo cuando ayuda a resolver problemas prácticos de la vida cotidiana.

Una de las principales distorsiones de la educación escolar, promovida por la pedagogía basada en competencias y otras pedagogías de “aprender a aprender”, reside en que la limitación de los objetivos docentes —resultante de la priorización del desarrollo de habilidades para la vida cotidiana— restringe la posibilidad de difundir y adoptar pedagogías que, como la pedagogía histórico-crítica, se comprometen a brindar a niños, adolescentes y jóvenes acceso a conocimientos no cotidianos, como las ciencias sociales y naturales, las artes y la filosofía. Cabe añadir que esta restricción del contenido escolar a conocimientos que supuestamente tienen una aplicabilidad práctica inmediata en la vida cotidiana tiene consecuencias políticas e ideológicas que favorecen los esfuerzos de la clase dominante por perpetuar el capitalismo.

Es interesante observar que la visión pragmática del conocimiento inherente a la pedagogía basada en competencias, inspirada en el neoliberalismo y el posmodernismo, es incorporada por los llamados “conservadores”, como es el caso del actual gobernador del Estado de São Paulo, Tarcísio de Freitas, un declarado partidario de Jair Bolsonaro, el expresidente condenado en 2025 por el Supremo Tribunal Federal por participar en un intento de golpe de Estado. En un discurso reciente, el gobernador expresó una visión que subordina el valor del conocimiento a las demandas de las empresas:

El gobernador Tarcísio de Freitas (Republicanos) afirmó este jueves 13 que el mercado se está desvinculando cada vez más de los diplomas. En su opinión, la educación superior está perdiendo importancia. “Los diplomas son cada vez menos relevantes”, argumentó durante un evento sobre la expansión de la educación secundaria técnica en las escuelas estatales.

“El mercado está cada vez más interesado en saber cuáles son tus habilidades y menos en dónde te graduaste”.

También afirmó que las habilidades que se valoran actualmente -y que permiten el avance profesional- son: dominar el portugués, “saber transformar grandes problemas en problemas más pequeños” y hablar otros idiomas.

¿Sabes comunicarte? ¿Te comunicas bien? Porque un buen gerente es aquel que se comunica el 90 o 95 % del tiempo. (Estadão Conteúdo, 2025)

La pedagogía de las competencias tiende a impedir el acceso a conocimientos más desarrollados, en la medida en que distorsiona el trabajo escolar y educativo, que, en términos de Saviani (2011), debería consistir en “el acto de producir, directa e intencionalmente, en cada individuo singular, la humanidad que es producida histórica y colectivamente por toda la humanidad” (p. 13).

La relación entre el neoliberalismo, el posmodernismo y las pedagogías del aprendizaje no es una mera configuración discursiva ni una afinidad casual. La ofensiva del capital contra la educación pública (y contra los servicios públicos en general) es práctica y concreta. Desde la década de 1980, el capital ha avanzado en dirección contraria al desarrollo de los servicios públicos, poniendo al Estado a su servicio e imponiendo límites a la acción gubernamental mediante reformas político-administrativas destinadas al desmantelamiento y la privatización gradual de los servicios públicos.

En el ámbito educativo, Freitas (2018) denominó este movimiento como la «Reforma Empresarial de la Educación», cuyo objetivo es la privatización total del sistema educativo. Para ello, emplea mecanismos intermediarios, como la «privatización desde dentro», que se logra abriendo las instituciones públicas a la acción directa del capital, que actúa entonces como «socio» del Estado en la prestación de servicios dentro de los sistemas educativos. Esta «privatización desde dentro» se produce mediante la externalización, inicialmente de la limpieza, la alimentación escolar y el suministro de material didáctico, y más recientemente, de la gestión de las propias escuelas, como se observa en el estado de Paraná (Barbosa & Alves, 2023).

Un ejemplo de estos procesos de privatización se puede identificar durante el gobierno de Bolsonaro (2019-2022), cuando se propuso la distribución de *vouchers* (vales educativos) para atender la demanda de educación infantil. Esta propuesta no prosperó, pero es probable que se revise en un momento políticamente más oportuno. El modelo que inspiró a Bolsonaro, originario de Estados Unidos,

Los padres titulares de *vouchers* distribuidos por el Estado eligen las escuelas de sus hijos en el mercado, considerando la calidad que ofrecen, certificada por evaluaciones nacionales (Friedman, 1955; Chub y Moe, 1990). Los padres dejan de ser usuarios de un servicio público y se convierten en clientes de empresas educativas a las que pagan con los *vouchers* recibidos. (Freitas, 2018, p. 32)

En este modelo, los padres podrían agregar valor a los *vouchers* que recibían y así acceder a una escuela de mayor calidad.

En cuanto a la formación del individuo, la realización de lo que se entiende como plena libertad, expresada en la forma más desarrollada de relación interpersonal, ocupa un lugar destacado en la ideología neoliberal: “El modelo fundamental de las relaciones humanas en esta sociedad es la ‘empresa’ que expresa el ‘emprendimiento’ de los seres humanos, constituyendo la fuente de la libertad personal y social y cuya organización más desarrollada es la ‘empresa’” (Freitas, 2018, p. 31).

Por un lado, el objetivo del capital es la privatización de todos los servicios públicos, transformándolos en mercancías; por otro, los medios directamente económicos no se imponen sin procesos de manipulación de la conciencia. En el caso de la educación escolar, esto involucra la conciencia de los padres, los propios estudiantes, el profesorado y otros agentes del sistema escolar, así como la opinión pública en general. A menudo se presentan al profesorado ideas ilusorias sobre pedagogías y metodologías que prometen facilitar la labor educativa al transformar las escuelas en entornos más atractivos para una generación de jóvenes que se cree desinteresada en el contenido curricular. En este sentido, se promete la disponibilidad de materiales didácticos interactivos, destinados a facilitar la labor de quienes enseñan y a facilitar la de quienes aprenden, preferiblemente mediante el uso de las tecnologías digitales de la información y la comunicación.

El tecnicismo, que a finales de la década de 1970 sufrió duras críticas y parecía superado, se revitalizó con el desarrollo de estas tecnologías y demostró ser un fuerte aliado de las pedagogías del aprendizaje a aprender. En un entorno de entusiasmo acrítico por las tecnologías digitales de la información y la comunicación, cobró fuerza la creencia —en realidad, un fetiche— criticada por Duarte (2001) de que «el conocimiento nunca ha sido tan accesible como hoy, es decir, vivimos en una sociedad en la que el acceso al conocimiento se ha democratizado ampliamente gracias a los medios de comunicación, la informática, internet, etc.» (p. 39). En su crítica, realizada a principios de este siglo, el autor afirma que los avances tecnológicos no garantizarían por sí solos un acceso más amplio y democrático al conocimiento.

Tras la pandemia de la COVID-19, se revitalizó el entusiasmo por la educación mediada por la tecnología, ahora bajo el nombre de Educación 4.0 (Previtali & Fagiani, 2022; Lopes et al., 2023).

En este modelo educativo, que avanza rápidamente hacia la digitalización de la enseñanza, el entusiasmo acrítico debe ser confrontado con análisis que consideren aspectos fundamentales de la educación escolar, comenzando por el rol y el lugar de quien enseña: el docente. En la pedagogía digital neotecnicista, es necesario cuestionar si la actividad docente en sí misma sigue siendo viable. A esto se suma el hecho de que el parlamento de extrema derecha en Brasil busca maneras de evitar que los docentes influyan en la cosmovisión de los estudiantes, como se expresa en el Proyecto de Ley n.º 867/2015, la llamada “Escuela Sin Partidos” (*Escola Sem Partido*), a través del cual se difundió la idea de que “el docente no se aprovechará del público cautivo de los estudiantes para cooptarlos hacia tal o cual corriente política, ideológica o partidista” (Brasil, 2015). Este proyecto fue considerado inconstitucional por el Supremo Tribunal Federal, pero dejó su huella en la propagación de una mentalidad de vigilancia sobre las escuelas, los profesores, los currículos y los materiales de enseñanza y complementarios, bajo la constante sospecha de adoctrinamiento izquierdista de niños, adolescentes y jóvenes.

Bajo el pretexto de una cruzada en defensa de los valores de la “familia cristiana tradicional”, el verdadero objetivo de esta nueva cultura de derecha es la difusión del “oscurantismo beligerante” (Duarte, 2018), una ideología que ataca abiertamente la ciencia, las artes y la filosofía, con la consiguiente actitud de hostilidad hacia intelectuales, docentes, científicos, artistas, etc. No sorprende que se difundan cada vez más ideas sobre la educación y la escuela que, en realidad, se oponen a la esencia misma de la labor educativa y al papel del docente como principal agente de la “socialización del conocimiento sistematizado” (Saviani, 2011, p. 14). En este contexto de descaracterización de la educación escolar, cobran impulso las pedagogías del aprendizaje a aprender, rebautizadas como “metodologías activas”, junto con la imponente retórica de la “modernización” de la educación impulsada por las tecnologías digitales de la información y la comunicación, con especial énfasis, actualmente, en la mitificación de la inteligencia artificial.

La pedagogía tecnocrática de las décadas de 1960 y 1970 ya asignaba un rol relativamente pasivo al docente y uno activo al estudiante, si bien con actividades dirigidas por recursos tecnológicos educativos. Lo que observamos hoy es un retorno a este principio, pero de forma más contundente, como se desprende de la siguiente cita:

Una nueva etapa de control sobre docentes y estudiantes está surgiendo a raíz de las tecnologías digitales. Esta combina las demandas definidas por la BNCC (Base Curricular Nacional Común de Brasil) y otras bases derivadas de ella (formación de docentes y directores), métodos de enseñanza y procesos de evaluación, todos integrados en plataformas de aprendizaje, sean híbridas o no. El creciente entusiasmo por combinar tecnologías integradas en dispositivos digitales (celulares, tabletas, computadoras, etc.) está cobrando nuevo impulso, reviviendo la antigua era de la tecnología educativa, cuya trayectoria comenzó en la década de 1970 con los antiguos mainframes de los centros de cómputo. (Freitas, 2021)

En 1996, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN) estableció, como fundamento de su orientación pedagógica, el desarrollo de competencias en las escuelas. Posteriormente, la Reforma de la Educación Media de 2017 reforzó esta directriz, añadiendo elementos de neotecnicismo, al revisar los fundamentos de la teoría del capital humano y reintroducir la formación profesional como última opción para este nivel educativo (Duarte y Derisso, 2017). Ese mismo año, la promulgación de la Base Curricular Nacional Común (BNCC), que regula y dirige el contenido curricular, coronó un proceso que contribuye decisivamente a la plataformización de la educación escolar, acentuando dos ingredientes básicos de las reformas alineadas con la ideología neoliberal: la privatización —mediante la compra de plataformas por parte del Estado— y el reforzamiento de un individualismo ferozmente competitivo.

Esto nos lleva al contexto actual de políticas educativas como las adoptadas en sistemas educativos como los de los estados de Paraná y São Paulo, desde la perspectiva del neoliberalismo y, además, de la extrema derecha: condiciones laborales precarias para el profesorado tras la supresión de derechos docentes previamente consagrados, la compra de plataformas de enseñanza a empresas privadas a precios irrisorios y la degradación del currículo escolar. Esto genera denuncias y resistencia en el ámbito académico y sindical, como se analiza más adelante.

Resistencia a la plataformización de la educación y sus consecuencias.

Con el cierre de las escuelas durante la pandemia de COVID-19, las veintisiete unidades federativas de Brasil adoptaron plataformas digitales de enseñanza. Los sistemas municipales, cuando no lo hicieron, recurrieron a medidas paliativas, como la comunicación a través de redes

digitales o la distribución de materiales impresos, con el fin de facilitar las actividades escolares realizadas en casa. En ese contexto, se evidenciaron varios problemas, entre ellos: dificultades de acceso debido a la falta de equipos y la ausencia o inestabilidad de las conexiones a internet, tanto por parte de los estudiantes como de las propias escuelas; formación docente insuficiente; y el incumplimiento por parte de algunos estudiantes de las directrices de los sistemas educativos o de las escuelas.

Este proceso marcó un hito en la adopción de plataformas digitales por parte de los sistemas educativos públicos, si bien, en aquel entonces, estas plataformas se utilizaban predominantemente como herramientas para facilitar el aprendizaje a distancia. Sin embargo, esta situación difiere de la que se observa actualmente en estados como São Paulo y Paraná, donde las plataformas, especialmente en las asignaturas de Lengua Portuguesa y Matemáticas, comienzan a adoptar características de la pedagogía tecnocrática de las décadas de 1960 y 1970. Esto ocurre en la medida en que...

En pedagogía, el elemento principal pasa a ser la organización racional de los medios, mientras que el profesor y el alumno ocupan un lugar secundario, relegados a la condición de ejecutores de un proceso cuya concepción, planificación, coordinación y control son responsabilidad de especialistas supuestamente cualificados, neutrales, objetivos e imparciales. La organización del proceso se convierte en la garantía de la eficiencia, compensando y corrigiendo las deficiencias del profesor y maximizando los efectos de su intervención. (Saviani, 2021, p. 382)

Al examinar específicamente los procesos de plataformización digital en la educación en los estados de São Paulo y Paraná, se evidencian las principales características del neoliberalismo asociadas al neotecnicismo digital en las escuelas públicas. Una de ellas es la adquisición de plataformas producidas por empresas privadas y la consecuente transferencia de recursos públicos al sector privado. Otra es la precariedad del trabajo docente, que, además de los bajos salarios y la temporalidad, también se enfrenta a la pérdida del control docente sobre las etapas de la labor pedagógica, desde la planificación hasta la evaluación. Un tercer rasgo neoliberal del neotecnicismo es la visión de formar individuos adaptados a la fluidez del mercado laboral, concebidos como jóvenes emprendedores responsables de sus propios éxitos o fracasos. Finalmente, un cuarto aspecto neoliberal de este neotecnicismo digital es la ausencia de debate sobre el grado de responsabilidad del capitalismo en relación con la crisis ambiental, la violencia a escala global, la concentración del ingreso, la crisis de las instituciones democráticas, etc.

En Paraná, el primer contrato para el suministro de plataformas educativas data de enero de 2021, firmado con la empresa Power BI de Microsoft, por un monto de R\$ 1.143.340,00. A principios de 2024, se habían firmado 17 contratos, que, en conjunto, costaron al erario público R\$ 153.355.514,98 (Israel, 2024). En el estado de São Paulo, tras la pandemia de la COVID-19, la Secretaría de Educación firmó el primer contrato a gran escala para la adquisición de plataformas de enseñanza, según noticias publicadas en el periódico *Hora do Povo* (2023), «por más de R\$ 30,8 millones» para la adquisición de «una plataforma educativa para impartir videoclases y juegos digitales sin licitación, a pesar de que la Secretaría de Educación de São Paulo ya contaba con una plataforma con el mismo propósito». Este contrato involucró a la empresa Alura. En 2024, la Secretaría informó la celebración de diez contratos, por un valor total de R\$ 471.073.439,94 (Gepud & REPU, 2025).

En ambos estados se produjo resistencia de los profesores, organizados principalmente a través del Sindicato de Profesores del Sistema Oficial de Educación del Estado de São Paulo (APEOESP) y del Sindicato de Trabajadores de la Educación Pública de Paraná (APP-Sindicato).

En Paraná,

Los educadores y estudiantes reportan estar abrumados por las tareas, con problemas de salud mental, falta de infraestructura, dificultades técnicas y una falta de comprensión de los objetivos de la transición digital. Según una investigación del Instituto IPO y APP-Sindicato, que representa al profesorado de la red estatal, el 83% de los educadores afirma que las plataformas no han mejorado el aprendizaje. Además, el 72,3% afirma que las escuelas no cuentan con el equipo suficiente para cumplir con los objetivos establecidos por el Departamento de Educación. (Fernandes, 2024).

En São Paulo, entre el 13 y el 19 de mayo de 2024, tuvo lugar la llamada “huelga de aplicaciones” —en realidad, un boicot a las plataformas digitales—. El movimiento fue descrito de la siguiente manera en el *sitio web Carta Capital*:

Aproximadamente 70.000 docentes, equivalentes al 35% del profesorado del sistema escolar estatal de São Paulo, se unieron a la llamada “huelga de apps”, durante la cual no utilizarán las plataformas digitales impuestas por el gobernador Tarcísio de Freitas (del partido *Republicanos*) y el secretario de Educación, Renato Feder. Esta estimación proviene del Sindicato de Profesores de Educación Oficial del Estado de São Paulo, Apeoesp, que organizó la huelga entre el 13 y el 19 de mayo. Los profesionales de la educación cuestionan el uso obligatorio de diversas apps

en el aula y sus objetivos de acceso, lo que, según ellos, ha aumentado la presión laboral y ha contribuido a un vaciamiento curricular. (Basilio, 2024).

Dos grupos de investigación de la Universidad de São Paulo elaboraron conjuntamente una nota técnica que tuvo un gran impacto en escuelas, universidades y la prensa, debido a la precisión de los datos recopilados y, sobre todo, a las conclusiones críticas a las que llegaron sobre el proceso de plataformización en las escuelas públicas de São Paulo. Entre los principales puntos destacados se encuentran: la imposición de una lógica empresarial y tecnocrática; la transferencia sistemática de recursos públicos al sector privado; la restricción de la autonomía docente y de la unidad escolar en cuanto al contenido de la enseñanza; la adopción de métodos centralizados de evaluación, no desarrollados ni corregidos por los docentes; la transformación de los docentes en meros ejecutores de guiones preformateados; el deterioro de las condiciones de enseñanza; y la intensificación del control y la vigilancia sobre estudiantes y docentes. En cuanto a la efectividad de las plataformas digitales, medida a partir de los resultados del Sistema de Evaluación del Desempeño Escolar del Estado de São Paulo (SARESP), la Nota Técnica afirma que “independientemente del mayor o menor uso de las plataformas, la proporción de escuelas con resultados positivos, negativos o neutros en el Saesp 2024 se mantiene prácticamente inalterada” (Gepud & REPU, 2025, p. 28).

Independientemente del proceso de plataformización, la precariedad de las condiciones docentes ha sido una constante en las escuelas públicas, expresada en gran medida en la precariedad del trabajo docente, reflejada en recortes salariales y formas precarias de empleo. En cuanto a los salarios, en la campaña salarial 2025, la APEOESP denunció una erosión salarial debido a la inflación de alrededor del 25% entre 2009 y 2025. En cuanto a las formas precarias de empleo,

En cuanto a la situación laboral del profesorado, en el Estado de São Paulo coexisten varias categorías docentes, siendo las tres principales: profesorado titular que ha aprobado un concurso y se convierte en titular tras un período de prueba (Categoría A); profesorado no titular que ha obtenido la titularidad por ley (Categoría F); y profesorado contratado temporalmente (Categoría O). Además de los tres tipos de relaciones laborales mencionados, los docentes designados como ocasionales (Categoría V) también se incluyen en la categoría de docentes temporales. (São Paulo, 2023, p. 23)

Los docentes sustitutos imparten clases de forma sustitutiva y solo reciben remuneración por las clases efectivamente impartidas. Por otro lado, los docentes de la categoría O se rigen

por contratos temporales que limitan las licencias por motivos de salud a 15 días al año y no garantizan la cobertura del Instituto de Asistencia Médica para Servidores Públicos del Estado (IAMSPE), un derecho garantizado a los docentes de las categorías A y F. En noviembre de 2023, el Tribunal de Cuentas del Estado de São Paulo registró la existencia de 207.415 relaciones laborales activas, incluyendo docentes, directores, coordinadores, supervisores y administradores educativos (São Paulo, 2023, p. 24), de las cuales el 42,9 % correspondía a la categoría A, el 11,7 % a la categoría F y el 45,4 % a la categoría O.

Este entorno laboral precario contribuye a la intensificación del control y la vigilancia sobre el profesorado, como señala la Nota Técnica (Gepud & REPU, 2025), con el fin de obligarlo a implementar plataformas de enseñanza con menor resistencia. Para casi la mitad del profesorado, compuesto por docentes temporales, la resistencia a la plataformización es extremadamente limitada. Entre el profesorado titular, la resistencia es más probable, como se evidenció en la huelga contra las aplicaciones organizada por el sindicato; sin embargo, las sanciones se han vuelto cada vez más frecuentes. Esto se puede observar en las recomendaciones formuladas por el Ministerio Público del Estado de São Paulo al gobierno estatal, entre las que se destacan las siguientes: “Inducir y garantizar la autonomía administrativa y pedagógica progresiva de las unidades escolares, sus equipos y comunidades, incluso en lo que respecta al uso de plataformas digitales y material digital preproducido [...]”, así como la revisión y anulación de “las sanciones derivadas del uso obligatorio de plataformas digitales y material digital preproducido por parte de los profesionales de la educación, como la expulsión de la escuela, la pérdida del cargo de director designado o la imposición de la asistencia a un curso, entre otras [...]” (SintraMog, 2025). La propia existencia de estas sanciones, reconocida por el Ministerio Público, demuestra el carácter obligatorio del uso de las plataformas digitales.

Consideraciones finales

En el Brasil actual, defender una educación pública, laica, gratuita y de calidad exige, más que nunca, una lucha inquebrantable contra la plataforma autoritaria de la educación impuesta por los gobiernos neoliberales. Estos gobiernos, si pudieran, simplemente eliminarían los servicios públicos, transformando sus propósitos —salud, educación, seguridad social y asistencia social— en productos ofrecidos por el mercado capitalista. Si no lo hacen, es porque la resistencia que aún existe se lo impide. Por lo tanto, recurren a la privatización “desde

dentro”, con el objetivo de socavar las bases y dismantelar gradualmente las conquistas sociales históricamente alcanzadas por los trabajadores.

Esta lucha es inseparable de la defensa de un sólido programa de formación docente — crítico a las formas de explotación laboral y comprometido con la transformación social— y de una concepción de la educación orientada a la socialización de los conocimientos más avanzados, guiada por el ideal de la formación omnilateral de las personas. Por lo tanto, más que nunca, es necesaria una postura crítica ante las propuestas pedagógicas que buscan la mera adaptación al mercado laboral y al orden social imperante.

REFERENCIAS

- Barbosa, R. P., & Alves, N. (2023). A reforma do ensino médio e a plataformização 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-aneis>
- 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

- Agradecimientos:** No aplica.
 - Financiación:** Unioeste y Proap.
 - Conflictos de intereses:** Ninguno.
 - Aprobación ética:** No aplicable.
 - Disponibilidad de datos y material:** Toda la bibliografía utilizada está disponible en Internet.
 - Contribuciones de los autores:** Ambos autores son responsables del artículo.
-

Procesamiento y edición: Editora Ibero-Americana de Educação
Corrección de textos, formato, estandarización y traducción

