

**“CHOREI SEM SABER O QUE ENSINAR”: REFORMISMO, PLATAFORMIZAÇÃO E  
PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**“LLORE SIN SABER QUÉ ENSEÑAR”: REFORMISMO, PLATAFORMIZACIÓN Y  
PRECARIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE EN LA EDUCACIÓN BÁSICA**

**“I CRIED WITHOUT KNOWING WHAT TO TEACH”: REFORMISM,  
PLATFORMIZATION, AND THE PRECARIZATION OF TEACHING WORK IN BASIC  
EDUCATION**

DOI: <http://doi.org/10.9771/gmed.v16i3.63582>

João Eudes Alexandre de Sousa Júnior<sup>1</sup>

**Resumo:** O objetivo deste artigo é discutir como as “inovações” oriundas dos reformadores empresariais da educação, através do incentivo à plataformização via TDIC, reforçam estratégias de reificação dos currículos escolares, acentuando a alienação da força de trabalho educativo, precarizando a docência. O referencial teórico-metodológico adotado centra-se na investigação documental, desvelando-se mecanismos de exploração do trabalho docente apoiados por três condicionantes: alienação do trabalho, robotização do ensino (plataformização) e hiperprodutividade. Conclui-se que a tendência privatista liberal para C&T ainda é dual e reprodutivista, distante da uma práxis transformadora.

**Palavras-chave:** Trabalho docente. Tecnologias digitais. Plataformização. Precarização. Educação Básica.

**Resumen:** El objetivo de este artículo es discutir cómo las “innovaciones” promovidas por los reformadores empresariales de la educación, a través del fomento de la plataformización mediante TDIC, refuerzan estrategias de cosificación de los currículos, acentuando la alienación de la fuerza laboral educativa y precarizando la docencia. El marco teórico-metodológico adoptado se basa en investigación documental, revelando tres mecanismos de explotación del trabajo docente: alienación del trabajo, robotización de la enseñanza (plataformización) e hiperproductividad. Se concluye que la tendencia liberal privatista en C&T sigue siendo dual y reproductivista, lejos de una praxis transformadora.

**Palabras clave:** Trabajo docente. Tecnologías digitales. Plataformización. Precarización. Educación Básica.

**Abstract:** This paper aims to discuss how the “innovations” from corporate education reformers, through the promotion of platformization by DICT, reinforce strategies of reification of scholar program, thus alienation of educational labor and precarizing teaching. The theoretical-methodological framework adopted focuses on documentary investigation, unveiling mechanisms of teaching work exploitation supported by three conditioning factors: alienation, robotization (platformization) and hyperproductivity. It is concluded that the liberal privatist trend for Science and Technology (S&T) remains dual and reproductive, still far from a transformative praxis.

**Keywords:** Teaching work. Digital technologies. Platformization. Precarization. Basic Education.

### **Introdução**

A noção de educação formal manifestada pelo senso comum capitalista é diretamente influenciada pela serialização dos modelos fabris, concorre em favor da ideologia que se faz hegemônica nas políticas educacionais brasileiras, baseada no futurismo positivo sob um ideal iluminista de progresso tecnológico. A doutrina que vem sendo imposta à educação pública no Brasil via institutos e fundações privadas, paulatinamente, substitui ou subverte o vocabulário pedagógico em função de uma semântica do universo corporativo sob a lógica da educação-mercadoria.

E qual seria o “novo” papel da professora e do professor nesse contexto? A lógica liberal defende que a globalização levaria também à integração das sociedades através das constantes “inovações” tecnológicas provenientes de revoluções industriais ainda em curso (Schwab, 2016). Assim, a própria configuração das escolas, como integrantes de sistemas de educação nacionais ou internacionais, possibilitaria às novas gerações maior autonomia na apreensão e produção de conhecimentos em um mundo crescente em oportunidades, posto que cada vez mais conectado. Mas o que tal viés significa para o trabalho docente, sobremaneira, na Educação Básica?

O objetivo deste estudo é discutir como as “inovações” oriundas dos reformadores empresariais da educação (Freitas, 2012), principalmente, através do incentivo à plataformização da educação formal, operada como “indispensável” ao domínio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), em verdade, reforçam estratégias de reificação que a governamentalidade vem impondo aos currículos escolares, acentuando a alienação da força de trabalho de professores e professoras em todo o país, precarizando, ainda mais, à docência na Educação Básica.

Para tanto, o referencial teórico-metodológico adotado centra-se na análise documental que, conforme Severino (2017), não desassocia os pressupostos ontológicos e epistemológicos da pesquisa, logo, não diverge da análise pela via do materialismo dialético (Lukács, 2003; Netto, 2011) ao assumir que cada sujeito histórico, por mais que seja um indivíduo particular, “precisamente sua particularidade faz dele um indivíduo de uma coletividade efetivo-individual” (Marx, 2009, p. 108). Conforme Saviani (2020), importa buscar “uma dialética do movimento real [...] abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo” (p. 141). No esteio dessa conjuntura, buscou-se, à semelhança do que propõe o paradigma indiciário (Ginzburg, 1989), desvelar as estratégias dos agentes de empresariamento da educação na observância dos “sujeitos em carne e osso”, servindo para exemplificar como atuam tais agentes privatistas e quais interesses fomentam à precarização do trabalho docente imposta pela governamentalidade.

Isso significa muito simplesmente que, no tipo de análise que desde algum tempo busco lhes propor [...] relações de poder/governamentalidade/governo de si e dos outros/relação de si para consigo compõem uma cadeia, uma trama e que é em torno dessas noções que se pode, a meu ver, articular a questão da política e a questão da ética (Foucault, 2010, p.225).

Por governamentalidade se pode entender uma racionalidade própria da governança estatal. O conceito de *gouvernementalité* a partir de Foucault, conforme Barros (2019), possui dois sentidos: um

político, ligado ao governo e as práticas políticas; e um sentido ético. Ambos voltados ao exercício do poder, pelo Estado, que tem por alvo principal a população. É nessa imbricada relação que tal conceituação possui relevância para este estudo, pois como definidora de práticas políticas a governamentalidade tem o vazo de voltar-se a si mesma, em circularidade.

Nesse “panóptico digital” (Han, 2017) há um protocolamento total da vida, atuando na diluição dos limites entre o público e o privado, entre o pessoal e o profissional e também, por meio das TDIC, age sobre o esvanecimento das fronteiras no espaço físico. Torna-se cada vez mais comum que condicionantes da existência no ciberespaço ditem as regras fora dele, apensando à sociedade de vigilância elementos de controle pela via da autoexposição fabricada, estimulada pelas mídias digitais que lucram com dados pessoais. De 1984 à 2024, o totalitarismo não se materializou em “*Big Brother*”, mas em “*Big data*”, reificando os(as) usuários(as) das redes *online*. A estrutura de vigilância digital é verossímil, de fato, à de um panóptico, no qual as pessoas estão isoladas. No entanto, nessa sociedade digital, mesmo isolados, os sujeitos se conectam e se comunicam intensamente, faceta importante da estratégia de controle.

A vigilância e o controle são uma parte *inerente* da comunicação digital. [...] Empresas como o Facebook ou o Google trabalham, elas mesmas, como serviços secretos. Expõem a nossa vida para conseguir capital em troca das informações espionadas. Firms espionam os seus funcionários. Bancos examinam a fundo potenciais clientes (Han, 2017, p. 124).

Faustino e Lippold (2023) questionam o conceito de autoexploração, na medida em que não haveria outra opção ante ao colonialismo. Isto é, a autoexploração não deveria ser lida como algo “opcional”, posto que para um quantitativo considerável de pessoas é a única forma conhecida de ser-estar no mundo, argumentação que reitera a importância de uma educabilidade crítico-significativa, e que pode ser melhor discutida admitindo ambas possibilidades, da escolha e da falta dela. Em suma, o que está posto é um projeto desigual de acesso ao conhecimento, explicitamente excludente, desumanizador e improdutivo, contrário à desnaturalização dos artefatos tecnológicos e em prol da alienação do trabalho docente, sendo emblemático um caso ocorrido na Universidade de Concórdia.

Após semanas cursando uma matéria de história da arte online na Concordia University, no Canadá, o aluno Aaron Ansuini teve uma dúvida sobre uma das aulas, e tentou procurar o contato de François-Marc Gagnon, o professor que lecionava o curso. Contudo, o estudante acabou descobrindo que, na realidade, o docente estava morto desde março de 2019 – e a instituição não deixou claro para os alunos que estavam tendo aulas com uma pessoa que havia falecido. [...] “Eu nem quero mais assistir às aulas”, contou o aluno (O Tempo, 2021, n.p.).

O episódio canadense é um exemplo da dita Educação 5.0, que projeta uma alienação sem precedentes da força de trabalho e sistematiza um modelo de mais-valia “infinita”. Conforme Ramos *et al.* (2017), as escolas públicas são as que mais rapidamente sentem as mudanças na sociedade, sobretudo por dependerem de políticas públicas e serem impactadas por descontinuidades de programas educacionais. Condição de muitos entraves à ressignificação das tecnologias digitais em ambiente escolar, para diferentes conjunturas, bem como para grupos sociais preocupados com a Educação. Retomando

Marx (2013), particularmente ao conceito de autoalienação, a necessidade de alienar à força de trabalho individual não obsta o amadurecimento de uma consciência de classe para si. Assim, o que se demanda, dos(as) trabalhadores(as), é que a tomada de consciência sobre a expropriação da riqueza produzida com o trabalho desperte a mobilização transformadora, não mais reformista, mas revolucionária.

O infoproletariado resiliente (Antunes, 2020), acreditando ser uma classe empreendedora de si mesma, não faz a revolução. A autoexposição é superior à exposição por intermédio de outra pessoa, assim como a autoexploração, conforme Han (2023), é mais “eficaz” ao capital que a exploração controlada por outrem, pois está acompanhada de uma sensação de liberdade, naturaliza-se à autoexploração que, em muitos aspectos, assemelha-se ao discurso da servidão voluntária, conforme La Boétie (2017), mas que difere na exploração autoinfligida. Fecha-se uma triangulação que garante a autoexploração do trabalho docente apoiada por três condicionantes: *alienação do trabalho*, *robotização do ensino (plataformização)* e *hiperprodutividade*.

### ***Antropologia do ciborgue***

A literatura de tendência liberal que retifica o modelo privatista – como sintetizado por Drath e Horch (2014) – acentua convicções mercantis e autonomistas da tecnologia. Iniciando pelo iluminismo, haveria primeiramente uma escola voltada a um modelo de aquisição dos conhecimentos enciclopédicos perpassados pela primeira revolução industrial (Indústria 1.0), afetada pelo advento da máquina à vapor. Sem nunca romper completamente com os fundamentos do modelo escolástico, seguiram-se os séculos XIX e XX que, de acordo com a periodização definida pelos autores, sucederam-se a segunda revolução industrial (Indústria 2.0), que encetou novas alternativas de geração de energia com o uso do petróleo e eletricidade, e a terceira revolução industrial (Indústria 3.0), a partir de meados do século XX, viabilizando a era das telecomunicações e computação digital. Todas etapas supostamente já superadas pela sociedade atual, menos na Educação, assertiva usada para justificar a defesa de uma Educação 4.0, ou 5.0, ideia adotada pela governamentalidade (Brasil, 2023).

A chamada “Indústria 4.0” – denominação que ganhou notoriedade a partir da feira de Hannover, na Alemanha em 2011 – difundiu-se como uma suposta “condição global” durante a segunda década do século XXI, momento que se estaria gestando uma quarta revolução industrial.<sup>2</sup> No Fórum Econômico Mundial de 2016, em Davos, cujo tema foi “Para dominar a Quarta Revolução Industrial”, foram sistematizados com maior aceitação pelos agentes do capital os contornos, elementos e projeções que caracterizam a chamada Indústria 4.0. Assim,

[...] a assombrosa profusão de novidades tecnológicas que abrangem numerosas áreas: inteligência artificial (IA), robótica, a internet das coisas (IoT, na sigla em inglês), veículos autônomos, impressão em 3D, nanotecnologia, biotecnologia, ciência dos materiais, armazenamento de energia e computação quântica, para citar apenas algumas. Muitas dessas inovações estão apenas no início, mas já estão chegando a um ponto de inflexão de seu desenvolvimento, pois elas constroem e amplificam umas às outras, fundindo as tecnologias dos mundos físico, digital e biológico (Schwab, 2016, p.15).

Buscando acompanhar essa era de “inovações” – que trouxe consigo uma maior dependência humana com relação a artefatos tecnológicos diversos, e da indústria em relação a uma química fina, de benefícios certamente questionáveis – estão os sistemas formais de ensino. Concomitante a tais mudanças nas ciências e nas técnicas, direcionadas à apropriação das nomenclaturas tecnológicas de ponta, os sistemas educacionais fundamentados em correntes liberais foram enumerados, por uma literatura específica – Pretto (2011), Antunes (2017), Bacich e Moran (2018), Führ (2019) – como partes de uma sequência: Educação 1.0, 2.0, 3.0, 4.0, 5.0, etc.

Não faltam produções alinhadas às tendências pedagógicas liberais (Saviani, 1999), bastante analíticas quanto aos aspectos sintomáticos das problemáticas educacionais, mas como observou Costa (2019), pouco propositivas em prol de uma mudança real, ainda distante de proporcionar que se abram “brechas para o agir, para o decidir, para o (re)construir, e não meramente para o revelar” (p.108). Outra problemática – comumente correlacionada ao dito “modelo tradicional” – está vinculada às análises feitas sobre padrões educacionais pretéritos, pois eles seriam, antes de tudo, anacrônicos em relação à geração dos chamados nativos digitais, termo que, para Prensky (2001), melhor definiria os(as) estudantes do terceiro milênio, supostamente, “nativos” na linguagem digital. Por tal acepção, quem sempre conviveu e interagiu com artefatos das tecnologias digitais seria nativo digital, mantendo parte considerável de suas interações com o mundo e com outros indivíduos por meio de interfaces digitais.

Por isso, para dar conta das demandas do mundo globalizado em um ritmo cada dia mais acelerado, conforme as teorias liberais da educação, a escola deveria se abrir à flexibilização e ao dinamismo dos incoerentes “modelos disruptivos”. Assim, priorizando formatos diacrônicos e extensíveis ao ciberespaço, mesmo sabendo que a ideia de metodologias ativas é mais que centenária, há uma reinvenção das nomenclaturas, algumas, como as destacadas por Horn e Staker (2015), bastante populares entre os agentes empresariais: *desing thinking*; rotação por estações; aprendizagem *maker*; *just in time teaching*; sala de aula invertida; gamificação; empreendedorismo.

Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje (Bacich e Moran, 2018, p. 4).

É possível observar que a noção de “metodologias ativas” propagada pela Editora Penso (Fundação Lemann) já é em si, contraditória, sem uma definição satisfatória sobre o que isso significa, julgando que mesmo propondo atividades, algumas aulas seriam “inativas”. A Fundação Lemann e o Instituto Península, responsáveis pela difusão de vasta literatura de tendência liberal no Brasil, com uma série de publicações sobre o tema,<sup>3</sup> também adotam a produção de Horn e Staker como fundamentação teórica. Perigosamente, pela via da governamentalidade, força publicitária e apelo da linguagem de reforço positivo, a doutrina da educação-mercadoria ganha capilaridade na educação pública.

O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um estudante, pelo menos em parte, por meio de aprendizagem *on-line*, sobre o qual tem algum tipo de controle em relação ao tempo, ao lugar, ao caminho e/ou ao ritmo e, pelo menos em parte, em um local físico supervisionado, longe de casa. As modalidades, ao longo do caminho de aprendizagem de cada estudante em um curso ou uma disciplina estão conectadas para fornecer uma experiência de aprendizagem integrada (Horn; Staker, 2015, p. 54).

Por conseguinte, um Ensino Híbrido remeteria a interrelação desses espaços, em especial do ciberespaço, com predominância do modelo de pluriatividade, engendrando redes de produção colaborativa para o (des)envolvimento de competências. Todavia, o modelo “inovador”, adotado por muitas escolas brasileiras, pode ser qualquer outra coisa, menos híbrido, pois visa transformar residências em locais da educação formal, ignorando a própria bibliografia liberal e corporativa, isso porque não existe ensino híbrido em contexto de aulas remotas.

Dessa forma, se metodologias ativas são a soma de uma forma flexível, interligada e híbrida (elementos endógenos), como poderiam tais modelos flexíveis e híbridos serem adicionados posteriormente por terceiros (elementos exógenos)? Seria tal noção de “Metodologias Ativas” um esquema de pirâmide? Conforme a autoria supracitada, propostas mais dinâmicas como o dito ensino híbrido produziram uma experiência mais personalizada, e também mais produtiva, de construção do saber escolar, ideia em si egocêntrica. Entenda-se que

[...] a coisa, a realidade, a sensibilidade são concebidas apenas sob a forma de *objeto* ou *intuição*, mas não como *atividade humana sensível, prática*, não subjetivamente. Por isso, o lado *ativo* foi desenvolvido pelo idealismo por oposição ao materialismo, apenas abstratamente, uma vez que o idealismo, é claro, não conhece a atividade real, sensível como tal (Marx; Engels, 2019, p. 89).

Por isso, longe de ser híbrido, o que se observa comumente – antes, durante e após o período pandêmico – trata-se da manutenção da aula expositiva calcada no tecnicismo carcerário-fabril, formando um mosaico de avatares digitais, voltados à mesma direção, confrontando um quadro (ou uma tela) e uma única figura docente, apresentando os conteúdos de uma determinada unidade curricular. Este formato é demasiadamente restritivo. No entanto, tudo isso também não conduz, necessariamente, ao insucesso do ensino-aprendizagem. O ensino presencial ao ser mesclado com o modelo remoto síncrono, bastante comum em muitas escolas no Brasil entre 2020 e 2022, apenas ajudou a transportar para o ciberespaço o modelo de educação bancária.

Chamar de inovação à retomada de práticas seculares e, de modo acrítico, ignorar o passado e os problemas que tais práticas carregam, não parece ser um percurso metodológico que leve à efetivação do processo educativo. A exemplo da *peer instruction* ou, na tradução de Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015): aprendizagem por pares. Prática já presente no método Lancaster do século XIX (Rátiva, 2013). Notadamente, sob a alegação de focar na aprendizagem, os reformadores empresariais da educação vêm precarizando o trabalho docente na medida em que se anula a dimensão do ensino. Assim, questões como condições laborais insalubres, desvio e acúmulo de funções, excesso de trabalho, assédio moral e depreciação salarial, ou seja, questões ligadas diretamente à esfera do “ensino” são negligenciadas. Por

isso, na Educação Básica em todo o país, a estratégia da governamentalidade para desbaratar o processo de ensino-aprendizagem é cristalina, trata-se de desassociar “o ensino” da “aprendizagem”, passando a fomentar apenas políticas educacionais voltadas para estudantes, mas ao custo de uma elevada exploração do trabalho docente.

Tudo isso se evidencia em posicionamentos superficiais, reducionistas e aquiescentes à ideia que “alunos do século XXI, são ‘ensinados’ por professores do século XX, com práticas do século XIX” (Pacheco, 2017, n.p.), jargão amplamente reproduzido – cujas patologias já foram expostas em críticas como as tecidas por Queiroz (2016) – e que explicitamente desconsidera a diversidade de contextos e discursos que permeiam o cotidiano das escolas brasileiras. Clichês como o supracitado por Pacheco (2017) são frequentemente utilizados para desqualificar paradigmas escolares resistentes às agendas privatistas na Educação. Isso estimula tentativas de culpabilizar o dito anacronismo pedagógico, ou seja, justificar qualquer insucesso na consecução dos objetivos de aprendizagem como fruto de um suposto conflito geracional ou falta de formação dos professores e professoras. Marques (2020) vincula o chamado “anacronismo pedagógico” a um certo grau de tecnofobia (aversão à tecnologia) entre os(as) professores(as) brasileiros(as), especialmente no Ensino Universitário. Isso porque na escola, conforme o autor, os problemas estariam antes ligados à falta de investimentos em tecnologias educacionais e à precária formação dos profissionais da Educação Básica.

Além de revelar imprudência ao confundir a precariedade de condições em que trabalham parte dos docentes da rede pública com uma suposta desqualificação destes(as) profissionais, para Marques (2020), os ruídos no ensino-aprendizado teriam duas causas primárias: a incapacidade de professores e professoras estabelecerem uma efetiva comunicação intergeracional; e, as adversidades que o modelo escolar retrógrado impõe sobre o empreendedorismo docente, tosando quaisquer iniciativas inovadoras. Dessa forma, atribui-se grande parte do “fracasso” nos resultados e índices escolares (sem entrar no mérito sobre avaliações externas) à linha de frente, ou seja, fazendo recair sobre os agentes finais a responsabilidade de toda uma cadeia produtiva, na qual a relação professor-aluno é apenas a “ponta de lança”.

Antes de qualquer outro significado, pode-se inferir que “anacronismo pedagógico” é uma adjetivação incoerente e rasteira, porque ignora o rigor da crítica científica para os inúmeros cenários educacionais possíveis. A classificação entre as abordagens de ensino (ou modelos de ensino), passa pela ação orientadora da consciência humana, molda-se pela diacronia que atravessa cada cenário educativo. Demanda-se justamente a preocupação em avaliar a necessidade ou não, de aplicação de determinadas tecnologias em diferentes realidades, espaços e temporalidades. Segundo Lucchesi (2012) “Para o bem ou para o mal”, o avanço inexorável da ciência e, a reboque, da tecnologia, parece ter impresso nos “últimos tempos” o *topos* da aceleração, do mais rápido do que nunca.

É certo que as novas tecnologias naturalizam a condição de aceleração imposta à vida, mas diversamente à leitura feita por Lucchesi (2012), é a abordagem e não o mérito que justifica o emprego de novas tecnologias na educação formal, pois inexistente neutralidade tecnológica. Uma relativização entre

uso “para o bem” ou “para o mal” é tão vazia e ambígua quanto as palavras que os agentes liberais utilizam para justificar à precarização das condições de trabalho e abissal concentração de renda, seja via governamentalidade, como “exploração consciente” e “consumo sustentável” (Brasil, 2005), seja pelas atualizações dos jargões corporativos, como *gig economy* (Chérolet, 2022), *grumpy staying* (Serrano, 2023) e *polywork* (Maia, 2024).

Ademais, apesar do tom imperativo de algumas colocações apresentadas, não se pode evocar nenhum caráter inovador ao que aqui se analisa, remete antes a um “museu de grandes novidades”, dentro da acepção museal dada por Ramos (2004). Isso porque é a própria concepção de Educação que deve ser repensada. A aula não precisa ser útil, ela precisa ser humana. O foco na utilidade leva ao utilitarismo, mas na construção do conhecimento não existe utilidade que prescindia a emancipação (Krenak, 2020). Antes de ser plataformizada a aula precisa ser humanizada. Sempre esperando que um dia a Educação seja transdisciplinar e cosmológica (Bispo do Santos, 2023).

### ***Destruição da aula***

A tecedura da rede conceitual que justifica o emprego de tecnologias digitais em contextos de formação, abriga uma dupla camada de produção: científica e didática. Ambas com um mesmo direcionamento, logo, nenhuma delas pode se furtar da crítica reflexiva, tampouco da análise dinâmica da literatura de referência, sob pena de haver um desequilíbrio entre teoria e prática. No trabalho docente, de acordo com Thiesen (2008), destacam-se dois campos bem definidos: um epistemológico, tratando da produção, reconstrução, socialização e métodos; outro pedagógico, de natureza curricular, voltado ao ensino e à aprendizagem. Essa noção que remete à interdisciplinaridade, seja na dimensão epistemológica ou na pedagógica, sustenta-se por um conjunto de princípios formulados sobretudo por teorias que criticam o tecnicismo nas ciências.

Entre as tendências liberais da educação é quase consensual a defesa e reprodução dos ditos ‘quatro pilares da educação’, conforme organizados por Delors (1998) no “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; e, aprender a ser. Quase que como regra de atualização do capitalismo, o Relatório Delors também foi reeditado e adaptado para a chamada “era digital”.

[...] como aprender a viver juntos nesta “aldeia global”, se não somos capazes de viver nas comunidades naturais a que pertencemos: nação, região, cidade, aldeia, vizinhança? A questão central da democracia é saber se queremos, se podemos participar na vida em comunidade. Querê-lo ou não, é bom não o esquecer, depende do sentido de responsabilidade de cada um. Ora se, por um lado, a democracia conquistou novos espaços dominados anteriormente pelo totalitarismo e pela arbitrariedade, ela tem tendência a tornar-se pouco estimulante em áreas onde existe institucionalizada há dezenas de anos (Delors *et al.*, 1998, p. 14).

Nota-se que a ideia de “aldeia global” passou a ser empregada quase como que consensual e tacitamente aceita, nomenclatura dos anos de 1970, empregada por McLuhan (1979), resgatada como objeto do conhecimento pelo Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC, 2021), mas sem o

imperativo de que a democracia institucionalizada deve ser constantemente estimulada sob pena de enfraquecimento, noção na qual o enfraquecimento da democracia seria um “processo natural”, sem a devida crítica à internacionalização dos fascismos contemporâneos possibilitada pelas TDIC. Valendo lembrar que a “disciplina é uma anatomia política do detalhe” (Foucault, 1987, p. 167).

Vale salientar que o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, menciona explicitamente apenas cinco licenciaturas: Matemática, Física, Química, Biologia e Língua Portuguesa. Para o Ensino Médio, os demais componentes da Base são articulados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), de 2018. Porém, no caso da educação digital, existem três dispositivos legais específicos, são eles: o Programa Nacional de Informática na Educação, criado em 1997 e posteriormente renomeado para Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), regulamentado pelo decreto nº 6.300, de 2007, ligado à promoção da inclusão digital, ao uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas, à capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa e ao fomento da produção nacional de conteúdos digitais educacionais; a resolução nº 1, de 4 de outubro de 2022, que instituiu Normas sobre Computação na Educação Básica de modo complementar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme o parecer nº 2/2022 (CNE/CEB); e, mais recentemente, a lei nº 14.533, de 2023, instituindo a Política Nacional de Educação Digital (PNED).

Articulada em quatro eixos – Inclusão Digital; Educação Digital Escolar; Capacitação e Especialização Digital; Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) – a PNED se soma aos objetivos do ProInfo e à política de (des)envolvimento de competências e habilidades do complemento à BNCC, produz-se um “caldeirão multidisciplinar” que, além de contraproducente, tendo em conta Raynaut (2018), não é realmente interdisciplinar e, assim como a BNCC, forma-se da juntada de produções individuais ou de pequenos grupos de autores(as) que produzem um palimpsesto sobre suas versões anteriores, extremamente sintomático de suas patologias. Por isso, torna-se frágil à governamentalidade orientar políticas educacionais, posto que as políticas educacionais são, em si, um grande entrave à efetividade da educação formal e do trabalho docente.

A física social tem implicações preocupantes [...] A granularidade e a rastreabilidade das relações sociais mediadas digitalmente permitem transformá-las em mais um instrumento daquilo que Michel Foucault chamou governamentalidade [*gouvernementalité*]. Em vez de apelar para o bem-estar da comunidade ou para o interesse próprio do consumidor no mercado, é possível regular o comportamento individual usando a própria amizade [mídias sociais] como ferramenta de governança, o que nos leva a nos expor seletivamente às diversas partes do que as empresas de tecnologia chamam de o nosso “perfil social” (Morozov, 2018, p. 104).

Não faltam exemplos de publicações, canais no YouTube ou webinários que prometem “ensinar” professores a “revolucionarem” a sala de aula. Convites insistentes, frases de alto impacto, pacotes de *e-books* gratuitos e mentorias que prometem formar o(a) professor(a) inovador(a); o(a) *game*-educador(a); o(a) educador(a) 4.0, etc.<sup>4</sup> A força publicitária, o peso mercadológico e o caráter procedimental de tais propostas de ensino se inclinam, em grande monta, à transposição didática das

rotinas e vocabulário do mundo corporativo, ou mesmo da gamificação empresarial, para dentro da sala de aula. Tudo isso, de acordo com Feenberg (2010), representa a celebração contínua da tecnocracia triunfante. Por isso, a seleção e ressignificação do conjunto teórico-metodológico, da forma que sobrevém neste estudo, recusa qualquer anuência com posicionamentos epistêmicos alheios ao lugar crítico da educação formal e que buscam submeter o trabalho docente à lógica da educação-mercadoria.

Na realidade, em todo lugar onde se desenvolveu uma lógica de concorrência, viu-se a expansão dos fenômenos segregacionistas que constituem, hoje em dia, um fator novo e específico de reprodução social. [...] A escolha não é uma escolha livre, como queriam fazer crer os partidários do mercado escolar. É a criação de um mercado e de uma oferta desigual que forçam a escolher, que encorajam mesmo os mais reticentes, a comportamentos estratégicos (Laval, 2004, p. 156).

Em suma, tal simplificação do trabalho educativo busca fazer com que professores(as) se tornem apenas monitores/facilitadores da aprendizagem dos(as) estudantes, auxiliando na aquisição de competências e conhecimentos disponíveis para desenvolverem habilidades com “atitude empreendedora” (Dweck, 2017). Nesse viés, ao trabalho docente seria “primordial” habilidades de gestão e domínio das TDIC, com foco no crescimento dos resultados em índices de avaliações alienígenas à realidade escolar. Colocando-se como “meta” do processo de aprendizagem não acesso aos conhecimentos sistematizados, mas habilidades performáticas e comportamentais, via *growth hacking* e tecnologia persuasiva com reforço intermitente positivo (Peters, 2014). Por tal lógica, os(as) professores(as) deveriam buscar otimizar os processos educacionais e as rotinas escolares para garantir que os estudantes estejam preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, mas em completa aleatoriedade. Dessa maneira, como poderiam professores e professoras darem conta de tantas atribuições? A resposta não vem da governamentalidade, mas das próprias mídias sociais: robotizando processos. Isto é, alienando o trabalho docente via consumo e aplicação de “aulas prontas”.

Figura 1 – Mercado de “aulas prontas” conforme a BNCC



**+6000 planos de aula gratuitos e alinhados à BNCC**

Acesse planejamentos de aula construídos por professores para professores!  
[Saiba mais sobre o projeto](#)

Ano  Disciplina  **BUSCAR PLANOS**

Fonte: Nova Escola, 2024. In: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula>

A utilização de recursos tecnológicos digitais promete uma série de vantagens para os(as) professores(as), especialmente no que diz respeito à parte burocrática do trabalho docente. Decerto esses meios permitem a obtenção de resultados e planilhas com notas de forma instantânea, facilitam a análise numérica e despersonalizada dos(as) alunos(as) e das atividades ou mesmo de dados específicos

relacionados a uma questão dentro de uma determinada tarefa. Além disso, permitem “copiar e colar” informações, ao passo que acentuam a reprodutibilidade técnica.

Fazer as coisas “ficarem mais próximas” é uma preocupação tão apaixonada das massas modernas como sua tendência a superar o caráter único de todos os fatos através da sua reprodutibilidade. Cada dia fica mais irresistível a necessidade de possuir o objeto, de tão perto quanto possível, na imagem, ou antes, na sua cópia, na sua reprodução (Benjamin, 1996, p. 170).

A atualidade das palavras, quase centenárias, de Benjamin apenas ratifica a miséria do reformismo, atestando a necessidade de uma mudança radical. Como bem ilustra a Figura 1, a relação com o tempo pedagógico se esvai na individualização das responsabilidades docentes sobre o “sucesso”, ou “fracasso”, escolar pautado por metas de avaliação cada vez mais hiperprodutivas, provocando um fenômeno de aceleração do trabalho docente, atravessado pela virtualidade digital. Desvincula-se o ato educativo de seu processo produtivo, alienando professores e professoras das relações por trás dos movimentos causais do trabalho educativo e da ação docente que, conforme Freire (1996), só admitem dois fundamentos: ser de base inclusiva ou de base excludente.

### ***A produtividade improdutiva***

Se o patrono da Educação Brasileira é Paulo Freire, o patrono das reformas privatistas na Educação poderia ser Condorcet (1743-1794), autor do século XVIII que declarava abertamente sua preferência pela educação particular à pública, afirmava que os conhecimentos transmitidos deveriam se ater apenas aos absolutamente indispensáveis e úteis, com ênfase nos estudos da língua e da matemática, explicitamente alinhado com o atual cenário brasileiro. Posicionamento bem semelhante ao de qualquer dos documentos produzidos pela “Todos pela Educação”, ou pelos(as) defensores(as) da BNCC (2018) e das reformas liberais da educação no século XXI.

A BNCC sugere o (des)envolvimento de três capacidades: “observação, memória e abstração” (Brasil, 2018, p. 547). De modo semelhante, há mais de dois séculos, Condorcet propunha também uma tripartição do conhecimento em: natural, moral e abstrato. O autor citava ainda três estímulos aplicáveis à educação formal: “a necessidade de conhecer as coisas que nos cercam e das quais nos servimos, a utilidade que podemos extrair dos nossos conhecimentos e, finalmente, o desejo de saber” (2010, p. 45). Da mesma forma, o documento da Base<sup>5</sup> também corrobora com a racionalidade da branquitude europeia oitocentista ao dividir e agrupar as disciplinas em itinerários, dando destaque ao ensino da língua e matemática, mas não à ampliação da ideia transversal de ciência.

Apesar do distanciamento temporal é importante atentar às equivalências entre o discurso dos defensores da educação bancária com os escritos de Condorcet (2010) sobre a instrução pública, os quais procuram orientar a estruturação de uma sociedade burguesa do final da época moderna, ambos de base excludente. A exemplo de uma das maiores plataformas de ensino remoto da América, a StartSe, que se apresenta como uma escola de negócios preparada para oferecer “a nova educação para o novo futuro”.<sup>6</sup>

Contudo, o apelo à inovação não se dá apenas através de uma Sociedade Anônima (S/A) ou Limitada (Ltda.). Esse modelo de “capacitação” possui muitos(as) entusiastas também na gestão pública, pois não faltam exemplos de “empreendedores(as)” tratando a si como empresas, ou “especialistas” em venda de cursos diversos, incluindo àqueles que ofertam cursos ensinando a vender cursos (Desidério, 2023).

Um caso emblemático é o da Udegy que, apenas em 2020, quase triplicou o número de matrículas *online*, passando de 9 para 25 milhões. “É claro que estamos muito animados com isso”, afirmou o CEO da empresa, Gregg Coccarri, em entrevista para a Forbes (Adams, 2020). Outro exemplo merecedor de destaque vem da curitibana Kultivi, a empresa registrou um crescimento de mais de 300%, “Impulsionada pelo isolamento social no Brasil” (Santos, 2020, n.p.). Tudo isso durante a crescente da curva pandêmica, com milhares de mortes ao dia.

Poder-se-ia escrever uma biblioteca com muitos volumes, somente com os casos em que os reformadores empresariais da educação congregam esforços junto à governamentalidade em prol da reificação do ensino público. Um dos episódios mais proeminentes envolve a empresa Multilaser, cada vez mais sintonizada com o aparato estatal, cujo ex-dirigente, Renato Feder, através de outra empresa, detém 28,16% das ações (UOL, 2023, n.p.). Em São Paulo, a Multilaser fechou contratos milionários com a pasta da Educação, a Controladoria-Geral da União (CGU) chegou a vetar novos contratos da empresa com o poder público (Rocha, 2023, n.p.). Feder atua para impor o modelo de educação-mercadoria, cogitado como Ministro da Educação por Bolsonaro, ele possui em seu currículo a Secretaria de Educação do Paraná, onde cerca de 95% dos(as) professores(as) relataram cobranças para consumir aplicativos e “bater metas” de permanência no uso de plataformas digitais (Basílio, 2023, n.p.). O ex-CEO da Multilaser já defendeu a extinção do MEC e a privatização do ensino (Correio, 2020, n.p.), em seu livro denominado “Carregando o elefante”, Feder fez uma homenagem que muito lhe adjectiva:

A enorme riqueza que o nosso mundo moderno gerou, essa riqueza que, nos países desenvolvidos, praticamente eliminou a mortalidade infantil, permitiu às pessoas viverem quase um século e fez com que as famílias tivessem fartura digna de realeza, só foi possível em virtude da troca e de seu mensageiro, o dinheiro. Este livro é dedicado ao dinheiro, símbolo da criatividade humana. Símbolo da vontade de homens e mulheres de melhorar de vida. A criação humana mais sublime e, ao mesmo tempo, mais demonizada (Ostrowiecki; Feder, 2008).

Apesar das inclinações explícitas, os reformadores privatistas fazem imenso esforço em negar a constatação das permanências para avocarem um lugar de “inovação”, como já aventava Luxemburgo (1970), como se algo pudesse ser intrinsecamente melhor, apenas pelo fato de ser novidade. Ao passo que os esquemas publicitários tecnocratas ostentam grave desonestidade intelectual ao criarem problemas para venderem as soluções, reifica-se a forma e se suplanta aos conteúdos, reproduzindo projetos de educação formal sem pertinência acadêmica, configurando uma espécie de neotecnicismo *requintado* e *requentado* (Silva, Pinto Junior e Cunha, 2022). Sobressai a métrica de mercado, na qual o “sucesso” de uma instituição de ensino é calculado pela quantidade de cursos vendidos e pessoas diplomadas, não pela qualidade do processo formativo.

Nos anos que sucederam ao Golpe de 2016, viu-se uma série de ataques à docência, em todos os níveis. Da medida provisória que instituiu o “Novo” Ensino Médio à lei nº 14.945 de 2024, logrou êxito um projeto privatista da educação pública que fragilizou e adoeceu professores(as), desmantelando a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Como se pode observar nas tabelas a seguir, tais alterações trouxeram significativo impacto para o panorama geral de precarização do trabalho docente.

Tabela 1 – Precarização da docência na Educação Básica: locais de trabalho

ANO DA AFERIÇÃO	2017		2021	
Trabalham em apenas 1 escola	196.599	26,1%	140.930	24,9%
Trabalham em 2 escolas	130.885	17,3%	85.876	15,2%
Trabalham em 3 ou mais	25.199	3,4%	17.755	3,2%
Não responderam	401.065	53,2	321.079	56,7%
<b>Total</b>	<b>753.668</b>	<b>100%</b>	<b>565.640</b>	<b>100%</b>

Fonte: Inep, 2021; 2023.

Tabela 2 – Precarização da docência na Educação Básica: vínculo de trabalho<sup>7</sup>

ANO DA AFERIÇÃO	2017		2021	
Concursado/efetivo/estável	237.327	31,5%	165.362	29,2%
Contrato temporário	74.071	9,8%	68.444	12,1%
Contrato CLT	24.833	3,2%	8.175	1,5%
Outra situação trabalhista	15.239	2,1%	2.156	0,4%
Não responderam	402.198	53,4%	321.503	56,8%
<b>Total</b>	<b>753.668</b>	<b>100%</b>	<b>565.640</b>	<b>100%</b>

Fonte: Inep, 2021; 2024.

Os dados apresentados (Tabelas 1 e 2) foram compilados a partir de respostas colhidas pelo “Questionário do(a) Professor(a)”, instrumental aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em escolas da Educação Básica no contexto bienal de realização dos testes cognitivos e questionários que integram o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Os quantitativos aqui esquadrinhados foram extraídos a partir dos microdados do Saeb, respectivamente, dos anos de 2017 e 2021.

Pelo cruzamento das informações tabeladas é possível observar, em um período de apenas cinco anos, a perda de aproximadamente 188 mil docentes na Educação Básica. Fica evidente, proporcionalmente, que o percentual de professores(as) trabalhando em três ou mais escolas se manteve relativamente estável, mas a quantidade de profissionais da docência vinculados apenas a uma ou duas unidades escolares reduziu sensivelmente, evidencia-se que os(as) trabalhadores(as) mantidos ou ingressantes nas escolas, no período analisado, estão em condições mais acentuadas de esforço docente.

Cabe ainda destacar a maior fragilização do vínculo empregatício da classe de trabalhadores(as) da docência na Educação Básica. Entre 2017 e 2021, houve um aumento proporcional e gradativo de professores(as) contratados por tempo determinado de 9,8% para 12,1%, ao passo que dentre profissionais estatutários e celetistas houve notória redução, respectivamente de 31,5% e 3,2%, para 29,2% e 1,5%, isso representa mais de 88 mil postos de trabalho na Educação Básica que foram descontinuados ou lançados à informalidade.

Dentre as causas dessa precarização do trabalho docente estão o avanço da robotização da educação, com a plataformização dos sistemas e redes de ensino e, certamente, todo o contexto de “flexibilização” das relações de trabalho, após o Golpe de 2016, engendrando uma conjuntura na qual o “Novo” Ensino Médio é um expressivo exemplo. Como pondera Bodião (2024), Temer e Bolsonaro não chegaram ao poder para, só depois, decidirem de modo “técnico” por políticas de austeridade que precarizaram às relações de trabalho, ambos foram postos no poder para seguir a agenda de precarização dos vínculos de trabalho sob os ditames dos reformadores empresariais.

Por meio de certas “diretrizes” as redes de ensino “orientam” que as escolas obedeçam a currículos prontos. Assim, os agentes do empresariamento tensionam à governamentalidade a mitigar a autonomia escolar, obstando qualquer gestão democrática. Nesse sentido, no Ensino Médio, opera-se um “apagão” de professores e de conteúdos científicos, sobrepostos em uma profusão de tópicos alheios à formação científica e aos saberes próprios às licenciaturas, abarrotando a escola pública de atividades com pouca, ou nenhuma, pertinência acadêmica, com as redes estaduais do país ofertando, pelo menos, 1.526 disciplinas (Palhares, 2023, n.p.), estratégia que, conforme Fanizzi (2023) vem intensificando o sofrimento docente. “‘Chorei sem saber o que ensinar’, diz professora sobre novo ensino médio” (Zanin; Ratier, 2024, n.p.).

A estratégia da governamentalidade é a transfiguração do(a) professor(a) em simples reprodutor de instrumentais que chegam às escolas públicas com selo de alguma fundação ou instituto privado, geralmente ligado a um banco. Há quem ainda acredite que os Bancos poderiam proceder qualquer modelo de educação que não a bancária, mas ocorre que em prol de um suposto protagonismo discente, impõe-se a professores e professoras o papel de depositar na mente de alunos e alunas, a ideologia meritocrática do empreendedorismo – ou seja, a aceitação da servidão voluntária, apenas uma “versão 5.0” das questões levantadas por La Boétie (2017) – com a imposição de materiais apostilados, Objetos de Aprendizagem (OAs) e Recursos Educacionais Digitais (REDs) que chegam prontos, cabendo à figura docente apenas a tarefa de “aplicar”. Assim, são difundidas nas redes públicas ementas alienígenas, estranhas à realidade escolar, com esquemas de controle que já indicam inclusive a divisão dos minutos de cada aula, alienando os tempos e espaços do ensino-aprendizagem.

À institucionalização da mercantilização do ensino não importa nem mesmo os ditos “saberes necessários” (Morin, 2000) à formação humana. Isto é, passa-se do modelo voltado ao ‘aprender a aprender’ – já bastante superficial e imediatista (Duarte, 2001) – para o ilusório formato do ‘aprender a

empreender', diretamente promotor do autodidatismo, do individualismo e da competitividade, assim, busca-se anular a figura docente.

Lançar mão de “aulas prontas” (uma redundância em si) é um dos exemplos mais evidentes do processo de plataformização hiperprodutivista que se impõe à classe trabalhadora na Educação. O conceito de hiperprodutivismo não se configura somente como uma acentuação do produtivismo, mas aciona características próprias àquilo chamado por Han (2019) de hiperculturalidade. Em certa medida, o produtivismo pode ser mais intenso, expropriador e desumano que o hiperprodutivismo, a exemplo de condições de trabalho análogo ao escravismo, como ainda ocorre – lastimavelmente – no Brasil do século XXI. O contexto hiperprodutivista é caracterizado por relações de exploração ubíquas, só possível pela implementação das TDIC.

Observam-se, nitidamente, descontinuidades, permanências, ressignificações e, por certo, novos elementos concorrentes às problemáticas vinculadas à relação entre trabalho docente e novas tecnologias, no entanto, o desafio é garantir uma formação que supere tanto o tecnicismo centrado em Ciência e Tecnologia (C&T), quanto o neotecnicismo vinculado ao empreendedorismo *coaching* enquanto eixo da Educação Básica. Corroborando com Dagnino (2008), defende-se o enfoque em Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), para que se possa acompanhar de forma crítica e reflexiva a ampliação do acesso às novas tecnologias, não desvinculadas de sua historicidade, sobretudo, perspectivando o impacto e necessidade das TDIC (ITS, 2007). Cabe destacar que a ideia de neotecnicismo difere do tecnicismo do século XX, principalmente, acerca da desvalorização dos(as) profissionais da educação e dos conteúdos disciplinares. Se o tecnicismo estimulava o (des)envolvimento de certas áreas do saber em detrimento de outras, no neotecnicismo a própria formação científica perde relevância.

A tendência que assevera as vantagens de uma sociedade baseada em Inteligência Artificial (IA), supostamente pós-ideológica, pensa por uma lógica algorítmica incapaz de contemplar a condição humana. Quando se fala em “otimização de processos via IA” para reduzir custos, tal custo, entretanto, pode ser justamente a própria humanidade ainda presente nas relações de trabalho no capitalismo. A possibilidade de admitir a imperfeição é justamente o que humaniza à educação.

Em outras palavras, há vantagens implícitas pouco óbvias em permitir que a mesma história seja narrada a partir de múltiplas perspectivas e pontos de vista históricos e ideológicos diversos: é assim que a democracia otimiza sua capacidade de aprendizagem, mesmo diante das ameaças à própria sobrevivência (Morozov, 2018, p. 142).

Por essa via, da tecnologia historicizada, é que se pode pensar em uma função político-pedagógica em CTS para a democratização dos processos formativos, com a aceção do trabalho educativo precedendo à materialidade das TDIC. Uma tecnologia social na educação vai além do simples emprego dos objetos, tem a ver com a historicidade dos sujeitos e as relações políticas de produção do conhecimento. Assim, pode ser considerado como tecnologia todo conhecimento aplicado de modo consciente visando uma finalidade precisa, definição que vai além da simples existência dos artefatos tecnológicos, pois trabalho e tecnologia coexistem. E, justamente, por existirem ambientes formais de

ensino que não objetivam uma educação crítica é que se faz necessário explicitar de qual forma se pode organizar criticamente à práxis.

Sobre este aspecto, a idéia [sic] básica é que assim como o capital, no seu processo de acumulação, concentração e centralização pelo trabalho produtivo vai exigindo cada vez mais, contraditoriamente, trabalho improdutivo, como se fossem verso e averso de uma mesma medalha, a “improdutividade da escola” parece constituir, dentro desse processo, uma mediação necessária e produtiva para a manutenção das relações capitalistas de produção. A desqualificação da escola, então, não pode ser vista apenas como resultante das “falhas” dos recursos financeiros ou humanos, ou da incompetência, mas como uma decorrência do tipo de mediação que se efetiva no interior do capitalismo monopolista (Frigotto, 2001, p. 134).

O instrucionismo liberal – neoliberal, ultraliberal, liberal regressivo ou hiperliberal<sup>8</sup> – apropriou-se de um tipo de discurso supostamente “inclusivo” e agora, institucionalizado, vem agindo para suprimir o pensamento analítico dos currículos escolares, dando passagem para o negacionismo científico sob a lógica da educação-mercadoria. Até as pautas representativas de minorias historicamente segregadas, primordialmente contra-hegemônicas, são deturpadas e adaptadas à manutenção das relações de dominação. O crescente dos números de bilionários contrasta com o aumento na quantidade de miseráveis, revelando que o capitalismo das *Big techs* é cada vez menos “liberal” e mais monopolista.

Interessa mesmo pensar sobre qual é a finalidade da Educação. Para que esse enunciado não vire um jargão prestidigitado como proposta de ação sem objeto; entenda-se que aqui se admite um lugar, um tempo e uma razão para o trabalho docente, dentro e fora do ciberespaço, suportando a constituição de uma ação educativa voltada à luta contracolonialista – concorrentemente, anticolonial e contra-hegemônica – na transformação de *posturas rebeldes* (Freire, 2000) em emancipação tecnológica, com uma educação formal em função da coletividade, para que todos e todas se reconheçam como sujeitos de direito justamente porque, também, historicamente construídos.

Acreditamos que a nossa sociedade assumiu a perspectiva tecnológica como um caminho para sua concretização e como garantia de sua sobrevivência. Logo, a tecnologia pode ser utilizada com apropriação ou sem apropriação por parte dos sujeitos e coletividades. A perspectiva da governamentalidade impõe dificuldades para a apropriação consciente das tecnologias dentro dos espaços institucionais, tanto da parte dos docentes como da parte dos discentes. Ambos estão imersos no contexto tecnológico, alguns com mais possibilidades de uso, outros com menos e, alguns, sem nenhum tipo de acesso, mesmo assim, ainda inclusos na cibersociedade (Lima; Loureiro, p. 104).

Se no âmago do liberalismo prevalece o fundamento capitalista da segregação humana que suporta a exploração (alienante) da humanidade por ela mesma, ideia que está na gênese deste sistema e que o acompanha ao longo dos séculos, de certo que tal lógica, seja mecânica ou algorítmica, irá operar em favor da manutenção de sua sistemática, tornando inviável a existência de uma educação verdadeiramente inclusiva em um sistema de base excludente. Qualquer IA só se importa com a manutenção e evolução dela mesma, por isso funciona de modo tão harmônico com a mentalidade empreendedora e capitalista. Daí a importância de uma literacia digital voltada a uma educabilidade crítico-significativa com enfoque em CTS, para transformar e não apenas reformar a educação formal.

### *Considerações finais*

No geral, a análise comparativa entre os documentos normativos que compõem as reformas da Educação possui no Golpe de 2016<sup>9</sup> um ponto de inflexão, pode-se dizer que o empresariamento da educação pública é um processo que tem no Governo Temer um marco na transição do ‘*aprender a aprender*’ para o ‘*aprender a empreender*’. Esta tendência atual, contrariamente ao que é propagandeado pela governamentalidade ao afirmar que a Base não é o currículo, é conflitante à implementação de “currículos prontos” pelas redes públicas de ensino, à imagem e semelhança da BNCC, movimento nada sutil, que se utiliza das muitas tabelas, quadros, OAs, habilidades, ementas, neologismos e uma série de projetos (des)integradores do conhecimento científico e do processo de ensino-aprendizagem, “cortina de fumaça” para “passar a boiada” da privatização da educação pública. Todo o profícuo debate educacional de fins do século XX foi manietado pela agenda dos reformadores empresariais da educação (Freitas, 2012)<sup>10</sup>, evidenciando-se que:

O termo reformista, no contexto do debate no Brasil, em verdade quer dizer que se trata de uma proposta que alimenta o *status quo* das relações sociais e da educação no Brasil e não de mudanças dentro da ordem na perspectiva de sua superação. [...] organicamente sob o cínico slogan: *Todos pela Educação* (Frigotto, 2015, p. 231).

Como explica Jorge Larrosa, a privatização independe de sua titularidade, não condiciona que o titular das instituições de ensino seja particular, o Estado, os governos, privatizam quando entregam o comando e planejamento aos particulares para que atuem em prol do interesse privado. Não se trata apenas de terceirização, pois nesta o controle da atividade fim continua a serviço do interesse público. “A privatização depende das suas lógicas de funcionamento. Pois quando a educação está a serviço da empresa, do futuro do empreendimento, do investimento, etc., privatiza-se ainda que a titularidade continue sendo pública” (Larrosa, 2013, n.p.).

O hiperprodutivismo via artefatos tecnológicos pode mitigar o trabalho docente, sobretudo, descolando o ensino-aprendizagem de suas causas, ou seja, de suas relações de produção. Desse modo, o ensino-aprendizagem deixa de ser processo e passa a ser evento, episódico, sem nenhum sentido teleológico, com nenhum fim além de “bater a meta” em avaliações de larga escala. O chamado “foco na aprendizagem” não é significativo, pois não ensina o porquê de aprender, possuindo o único objetivo de desconectar a ‘aprendizagem’ do ‘ensino’.

Sob a dissimulada justificativa do protagonismo discente, anula-se a dimensão do Ensino ao passo que se aliena e precariza, ainda mais, à profissão docente. A tendência empresarial privatista do reformismo na educação ainda é dual e reprodutivista, além de permanecer distante da transformação que a práxis sociocomunitária das tecnologias sociais pode incorporar à Educação. “Por que aprender, para quê, contra quê, contra quem – eis as questões a serem respondidas. A educação nunca é neutra. Deve-se, portanto, aprender a pensar, não a reproduzir. Transformar. Qual é o sentido do que ensino, ou do que aprendo?” (Soffner, 2014, p. 4).

Por isso, sem função emancipadora, nem transformativa, os OAs e REDs oferecidos por institutos e fundações empresariais privatistas – entidades sem fins lucrativos, “estranhamente”, ligadas aos setores que mais lucram no país – estão para a educação formal assim como as esteiras ergométricas estão para o atletismo. É possível empreender grandes esforços, mas sem sair do lugar. Contudo, correr sem sair do ponto de partida não é objetivo dos(as) atletas(as), por isso o treino com “pés no chão” até hoje ainda é central para a formação esportiva, da mesma maneira, não há base para nenhuma proposta de educação que não seja construída com os pés no “chão da escola”.

### **Referências:**

- ADAMS, S. Startup de educação Udegy já vale US\$ 2 bilhões. **Forbes**, 1º nov. 2020. Disponível em: <https://forbes.com.br/negocios/2020/11/startup-de-educacao-udemy-ja-vale-us-2-bilhoes/>. Acesso em: 21 abr. 2024.
- ANTUNES, J. A Educação 4.0 já é realidade! **Positivo**, 27 dez. 2017. Disponível em: [www.positivoteceduc.com.br/educacao-4-0/a-educacao-40-ja-e-realidade/](http://www.positivoteceduc.com.br/educacao-4-0/a-educacao-40-ja-e-realidade/). Acesso em: 21 jan. 2022.
- ANTUNES, R. (Org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- BACICH, L; MORAN, J. (Orgs.) **Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma Abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BACICH, L. TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Orgs.) **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BARROS, I. C. A emergência da população como problema político: o conceito de governamentalidade em Michel Foucault. **Existência e Arte**. UFSJ, a. XI, n. XI, 2019.
- BASÍLIO, A. L. Do Paraná a São Paulo: como feder atua para ampliar seu modelo de gestão empresarial da Educação. Carta Capital. 1º det. 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/do-parana-a-sao-paulo-como-feder-atua-para-ampliar-seu-modelo-de-gestao-empresarial-da-educacao/>. Acesso em: 25 abr. 2024.
- BENJAMIN, W. **O capitalismo como religião**. Organização: Michael Löwy. Tradução: Nélío Schneider. São Paulo: Boitempo, 2013
- BISCUOLA, G. J.; MAIALA, A. C. **FÍSICA: Mecânica, Termologia, Ondulatória, Óptica e Eletricidade**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.
- BISPO DOS SANTOS, A. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.
- BODIÃO, I. Formação Docente (Aula 01) - Disputas em torno da tramitação do “Novo” Ensino Médio. Observatório do Ensino Médio-CE. **YouTube**, 22 ago. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UC5OujSaju4>. Acesso em: 23 ago. 2024.
- BONJORNO, R. A. **Física fundamental: 2º grau**. São Paulo: FTD, 1993.
- BRASIL. **Consumo Sustentável: Manual de educação**. Brasília: Consumers International/MEC, 2005.
- BRASIL. **Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo, D.O.U 13 dez. 2007.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Presidência da República. DOU, Brasília, 17 fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital - PNED. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/36763658/publicacao/36765691>. Acesso em 25 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Presidência da República. DOU, Brasília, 01 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018a. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 fev. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Brasília, 2018b. Disponível em:

[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN32018.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf).

Acesso em: 10 fev. 2024.

CAPPELLI, P. Contas do impeachment de Dilma deverão ser aprovadas pelo Congresso.

**Metrópoles**, nov. 2022 Disponível em: <https://www.metropoles.com/colunas/paulo-cappelli/contas-do-impeachment-de-dilma-deverao-ser-aprovadas-pelo-congresso>. Acesso em: 19 dez. 2023.

CARVALHO, L. M.; VISEU, S.; GONÇALVES, C. Novos atores intermediários na regulação da educação em Portugal. **FAEEBA – Ed. e Contemporaneidade**. V. 27, n. 53, 2018, p.30-42.

CHÉROLET, B. Você sabe o que é Gig Economy? E+B Educação. **Educa mais Brasil**. 20 dez. 2022. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/carreira/voce-sabe-o-que-e-gig-economy>. Acesso em: 20 abr. 2024.

CONDORCET. **Escritos sobre a instrução pública**. Tradução: M.A. Cavazotti e L.R. Klein. Campinas: Autores Associados, 2010.

CORREIO B. Renato Feder já defendeu a extinção do MEC e privatização do ensino. 03 jul. 2020. Disponível em:

[www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2020/07/03/interna\\_politica,869170/renato-feder-ja-defendeu-a-extincao-do-mec-e-privatizacao-do-ensino.shtml](http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2020/07/03/interna_politica,869170/renato-feder-ja-defendeu-a-extincao-do-mec-e-privatizacao-do-ensino.shtml). Acesso em: 25 abr. 2024.

COSTA, M. A. F. da. Ensino de História e Historiografia Escolar Digital. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História. Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

DAGNINO, Renato. Os estudos sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade e a abordagem da Análise de Política: teoria e prática. **Ciência & Ensino**, vol. 1, número especial, nov., 2007.

DELORS, J. (Org.) Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI**. Tradução: J. C. Eufázio. São Paulo: Cortez, 1998.

DESIDERIO, G. Austrália: estudantes protestam contra cortes e privatização da educação. **Juntos**. 25 mar. 2015. Disponível em: <https://juntos.org.br/2015/03/australia-estudantes-protestam-contras-cortes-e-privatizacao-da-educacao/>. Acesso em: 10 mai. 2024.

DESIDÉRIO, Mariana. Milionário amanhã? Gurus da internet faturam com cursos de criar curso. **UOL**. São Paulo, 22 out. 2023. Disponível em:

<https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2023/10/22/gurus-da-internet-feira-de-marketing-digital.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 12 abr. 2024.

DEUTSCHE Messe. **Industry 4.0 at Hannover Messe**, 02 abr. 2014. Disponível em:

<https://www.deutschland.de/en/topic/business/globalization-world-trade/industry-40-at-hannover-messe>. Acesso em: 25 fev. 2024.

DRATH, R.; HORCH, A. Industrie 4.0: Hit or Hype? [Industry Forum]. In: **IEEE Industrial Electronics Magazine**, vol. 8, no. 2, p. 56-58, 2014, doi: 10.1109/MIE.2014.2312079.

- DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2024.
- DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, 2003.
- DW. Estudo revela insatisfação dos alemães com educação escolar. 31 ago. 2023. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/estudo-revela-insatisfa%C3%A7%C3%A3o-dos-alem%C3%A3es-com-educa%C3%A7%C3%A3o-escolar/a-66678399>. Acesso em: 18 abr. 2024.
- DWECK, C. S. **Mindset: a nova psicologia do sucesso**. Tradução: S. Duarte. São Paulo: Objetiva, 2017.
- FANIZZI, C. **O sofrimento docente: apenas aquele que agem podem também sofrer**. São Paulo: Contexto, 2023.
- FAUSTINO, D.; LIPPOLD, W. **Colonialismo digital: por uma crítica hacker-fanoniana**. São Paulo: Boitempo, 2023.
- FEENBERG, A. O que é Filosofia da Tecnologia? Trad. Agustín Apaza. 2003. Disponível em: [https://www.sfu.ca/~andrewf/books/Portug\\_O\\_que\\_e\\_a\\_Filosofia\\_da\\_Tecnologia.pdf](https://www.sfu.ca/~andrewf/books/Portug_O_que_e_a_Filosofia_da_Tecnologia.pdf). Acesso em: 14 dez. 2021.
- FEENBERG, A. Science, technology and democracy: Distinctions and connections. **Fórum Mundial Ciência e Democracia**. Belém, jan. 2009. Caen: C&F Editions, 2010.
- FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)**. Tradução: M. A. da Fonseca, S. T. Muchail. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução: Laura França de Almeida Sampaio. 19 ed. São Paulo: Loyola, 2009.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, 2012, p.379–404.
- FRIGOTTO, G. **A Produtividade da Escola Improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FÜHR, R. C. Educação 4.0 nos impactos da quarta revolução industrial. Curitiba: Appris, 2019.
- GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução: Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- HAN, B-C. **Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. Tradução: Maurício Liesen. 10. ed. Belo Horizonte: Âyiné, 2023.
- HAN, B-C. **Hiperculturalidade: cultura e globalização**. Tradução: Gabriel Salvi Philipson. Petrópolis: Vozes, 2019.
- HAN, B-C. **Sociedade do cansaço**. Tradução: Enio Paulo Giachini. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.
- ITS. Instituto de Tecnologia Social. **Relatos de experiências**. In: Conhecimento de Cidadania 3. Tecnologia Social e Educação. São Paulo: ITS, 2007, p. 28–46.

- KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- LA BOÉTIE, É. **Discurso sobre a servidão voluntária**. Tradução: Evelyn Tesche. São Paulo: Edipro, 2017.
- LARROSA, J. Os Desafios da Educação - Jorge Larrosa Bondia. In: UnivespTv. **YouTube**, 15 mai. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AzI2CVa7my4>. Acesso em: 11 fev. 2024.
- LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.
- LIMA, L. de; LOUREIRO, R. C. **Tecnodocência**: concepções teóricas. Fortaleza: Ed.UFC, 2019.
- LUCCHESI, A. Entre a Storiografia Digitale e a Digital History: um olhar comparativo. In: Seminário visões do Mundo Contemporâneo, II, 2012.
- LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. Tradução: R. Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MAIA, Larissa. O que é polywork, fenômeno da geração Z que já acontece no Brasil. **Valor**: São Paulo, 12 abr. 2024. Disponível em: <https://valor.globo.com/carreira/noticia/2024/04/12/o-que-e-polywork-fenomeno-da-geracao-z-que-ja-acontece-no-brasil.ghml>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- MARQUES, C. A. Tecnofobia, anacronismo pedagógico e responsabilidades institucionais na UFSC. Florianópolis: **APUFSC sindical**, 2020. Disponível em: [www.apufsc.org.br/2020/06/11/tecnofobia-anacronismo-pedagogico-e-responsabilidades-institucionais-na-ufsc/](http://www.apufsc.org.br/2020/06/11/tecnofobia-anacronismo-pedagogico-e-responsabilidades-institucionais-na-ufsc/). Acesso em: 05 jan. 2022.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução: J. Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2009.
- MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. Tradução: R. Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner. Tradução: Milton C. Mota. Petrópolis: Vozes, 2019.
- MELLO, L. F. de. Webinar Módulo III - Curso Formação de professores do Projeto Caminhar. Coordenadoria Estadual de Formação Docente e EAD. **YouTube**. 9 mai., 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/-MR8gWMFlug?si=JqIwi4TgH1NTF8nj>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessário à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- MOROZOV, E. **Big Tech**: a ascensão dos dados e a morte da política. Tradução: Claudio Marcondes. São Paulo: Ed. Ubu, 2018.
- NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- O TEMPO. Universitário descobre que tem aulas online com professor morto desde 2019. **Portal O Tempo**, 04 fev., 2021. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/mundo/universitario-descobre-que-tem-aulas-online-com-professor-morto-desde-2019-1.2443577>. Acesso em: 20 jul. 2024.
- RAMOS, K. R., R.; ALMEIDA, R. de O.; PAIVA, I. A. de. Mediação de conflitos na escola. **O Público e o Privado**. Nº 29, jan/jun, 2017.
- OSTROWIECKI, A.; FEDER, R. **Carregando o elefante**: Como transformar o Brasil no país mais rico do mundo. Curitiba: Hemus, 2008.
- PACHECO, J. Não é aceitável um modelo educacional em que alunos do século XXI são 'ensinados' por professores do século XX, com práticas do século XIX. [Entrevista concedida a] Sara Dias Oliveira. **Notícias Magazine**. Rio de Janeiro, (online), 26 abr. 2017. Disponível em: <https://campusvirtual.fiocruz.br/portal/?q=node/28497>. Acesso em: 11 mar. 2021.
- PALHARES, I. Escolas estaduais ofertam ao menos 1.526 disciplinas no novo ensino médio. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 17 mar. 2023.

- PETERS, R. **Growth Hacking Techniques, Disruptive Technology** - How 40 Companies Made It BIG. S.L.: World Ideas Ltd, 2014.
- PINTO JUNIOR, A.; SILVA, F. D. de O.; CUNHA, A. V. C. S. (Orgs.). **A BNCC de História: entre prescrições e práticas** [recurso eletrônico]. Recife: Editora Universidade de Pernambuco, 2022.
- PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **MCB University Press**, Vol. 9 No. 5, out 2001.
- PRETTO, N. de L. O desafio de educar na era digital: educações. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, vol. 24, núm. 1, 2011.
- QUEIROZ, A. P. **C Escolas do século XIX, professores do século XX e alunos do século XXI?** A subjetivação no discurso sobre a educação escolar. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.
- RAMOS, F. R. L. **A danação do objeto: o museu no ensino de história**. Chapecó: Argos, 2004.
- RAMOS, K. R., R.; ALMEIDA, R. de O.; PAIVA, I. A. de. Mediação de conflitos na escola. **O Público e o Privado**. Nº 29, jan/jun, 2017.
- RÁTIVA, M. Método Lancaster no Brasil e na Colômbia. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 05, n. 09, p. 96-103, 2013.
- RAYNAUT, Claude. Paradoxos e ambiguidades na ideia de interdisciplinaridade. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 47, 2018.
- ROCHA, Rosely. CGU proíbe empresa do secretário de Educação de SP de ter contrato com poder público. **CUT**. 14 ago. 2023. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/cgu-proibe-empresa-do-secretario-de-educacao-de-sp-de-ter-contrato-com-poder-pub-2ecd>. Acesso em: 25 abr. 2024.
- SANTOS, D. S. dos. Educação gratuita: startup de ensino a distância cresce mais de 300% durante a pandemia e atinge a marca de 1 milhão de alunos. **Jornal Dia a Dia**, 2020. Disponível em: <http://jornaldiadia.com.br/2020/2020/11/04/educacao-gratuita-startup-de-ensino-a-distancia-cresce-mais-de-300-durante-a-pandemia-e-atinge-a-marca-de-1-milhao-de-alunos/>. Acesso em: 11 mar. 2024.
- SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALACHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de; ORSO, P. J. (Orgs.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
- SCHWAB, K. **A quarta revolução industrial**. Tradução: Daniel Moreira Miranda. São Paulo: Edipro, 2016.
- SERRANO, Layane. Você sabe o que é “grumpy staying”? Tendência do mercado americano parece que chegou no Brasil. **Exame**. 04 ago. 2023. Disponível em: <https://exame.com/carreira/voce-sabe-o-que-e-grumpy-staying-tendencia-do-mercado-americano-parece-que-chegou-no-brasil/>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2017.
- SOFFNER, R. K. Tecnologias sociais e a educação para a práxis sociocomunitária. **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande, n. 37, p. 309-319, 2014.
- THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista brasileira de educação*, v. 13, n. 39, p. 545-554, 2008.
- UOL. SP fechou contratos com empresa de Feder com ele no cargo, diz jornal. **Portal UOL**, São Paulo, 11 ago. 2023. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2023/08/11/renato-feder-educacao-sao-paulo-conflito-de-interesse-contratos.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 25 abr. 2024.

ZANIN, M.; RATIER, R. 'Chorei sem saber o que ensinar'. **ECO A UOL**, 18 jan. 2024. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/rodrigo-ratier/2024/01/17/chorei-sem-saber-o-que-ensinar-diz-professora-sobre-novo-ensino-medio.htm>. Acesso em: 13 fev. 2024.

---

### Notas

<sup>1</sup> Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduado em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e graduando em Pedagogia (IMES). Possui especialização em Tecnologias, Formação de Professores e Sociedade pela Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) e em Metodologia do Ensino de História e Geografia pela Faculdade de Educação São Luís (FESL). Professor Pleno da Secretaria de Educação do Governo do Estado do Ceará. Faz parte do coletivo Ludoliteracias, integrante do Coletivo Interdisciplinar de Pesquisadores em Games (CIPEG), membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação Docente (GEPED), pesquisador cadastrado do Observatório do Ensino Médio, seção Ceará (UFC). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7285677387024424>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2138-2557>. E-mail: [alex.sicara@outlook.com](mailto:alex.sicara@outlook.com).

<sup>2</sup> Entre 2011 e 2014 a feira de Hannover avocou papel de destaque nas inovações referentes às novas tecnologias da chamada Indústria 4.0 (Deutsche, 2014, n.p.).

<sup>3</sup> “Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação” (Bacich, Tanzi Neto e Trevisan, 2015); “Lições da sala de aula virtual: as realidades do ensino on-line” (Pallof e Pratt, 2015); “Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática” (Bacich e Moran, 2018).

<sup>4</sup> Sobre a banalização do tema e os inúmeros exemplos encontrados em qualquer mecanismo de busca *online*, ver “Mínicurso – Educação 4.0: Modismo ou Equívoco?” da Cátedra de Educação Básica da USP, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tIRi8HEWT44>. Acesso em: 20 mar. 2024.

<sup>5</sup> Sempre no texto aparecer a palavra Base, refere-se à integralidade do documento.

<sup>6</sup> StartSe. Curso Nova Educação. Disponível em: <https://www.startse.com/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

<sup>7</sup> Até o fim do primeiro semestre de 2024, os microdados do questionário de 2023 (Saeb) não estavam disponíveis na página do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/saeb>. Acesso em: 11 jul. 2024.

<sup>8</sup> Estes termos não são aqui empregados como “equivalentes”, mas como alinhados em favor de uma crescente exploração laboral, todos pró-capitalistas e avessos à crítica reflexiva da (e na) educação formal

<sup>9</sup> A aprovação das contas do orçamento de 2015 do governo de Dilma Rousseff pela Comissão Mista de Planos, Orçamento Público e Fiscalização (CMO) desconstruiu a narrativa “pedaladas fiscais” consubstanciando aquilo que já se colocava: foi golpe (Cappelli, 2022, n.p.).

<sup>10</sup> Freitas (2012) entende que os “reformadores empresariais da educação” se orientam à lógica da privatização, mas aqui se deu preferência ao uso de “reformadores privatistas”, dadas às diferenças entre empresas públicas e privadas e pela distinção entre o público e o privado no cerne das distinções entre os modelos de gestão.

Recebido em: 22 de set. 2024

Aprovado em: 4 de dez. 2024