

10



Transformações no trabalho e na escola: uma nova forma escolar?

Transformaciones en el trabajo y en la escuela: ¿una nueva forma escolar?

Sandra Luciana Dalmagro*

DOI: 10.5944/reec.48.2025.45382

Recibido: **15 de mayo de 2025**
Aceptado: **6 de agosto de 2025**

* SANDRA LUCIANA DALMAGRO: Professora do Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. Mestre e Doutora em Educação. **Datos de contacto:** Email: sandradalmagro21@gmail.com

Resumen

Las tecnologías de la información y comunicación, la ideología empresarial y la financiarización han estado transformando el mundo del trabajo y la vida social, pero también la escuela, provocando una amplia reestructuración en las relaciones laborales, acompañada de una profunda reforma educacional en escala global. En este contexto nos preguntamos si, más allá de la visible reorganización del trabajo en la escuela, el formato escolar también estaría sufriendo cambios. La forma escolar puede ser definida como una manera de organizar las relaciones en la escuela que educa mientras orienta y modula la actividad del estudiante. Entendemos que las formas de educar son históricas, es decir, no simplemente cambian con el tiempo, pero también incorporan los contenidos y métodos de su época. La escuela, como institución social destinada específicamente a la educación, refleja las relaciones sociales en los contenidos y métodos de enseñanza, pero también en su lógica de organización. En la sociedad capitalista la escuela es isomórfica a la sociedad burguesa y tiene en la empresa su modelo. Este estudio es de carácter bibliográfico y se basa en la literatura clásica y contemporánea. Los resultados demuestran que el formato escolar no sufre cambios substanciales, sino que profundiza su lógica para responder a nuevos estándares de acumulación y control.

Palabras clave: Forma Escolar; Trabajo; Formación Humana; Plataformización

Resumo

As tecnologias da informação e comunicação, a ideologia empresarial e a financeirização estão transformando o mundo do trabalho e a vida social, mas também a escola, provocando ampla reestruturação nas relações laborais, acompanhada de uma profunda reforma educacional em escala global. Neste contexto nos perguntamos se, além da visível reorganização do trabalho escolar, a forma escolar também estaria sofrendo mudanças. A forma escolar pode ser definida como uma maneira de organizar as relações na escola que educa, orienta e modula a atividade do estudante. Entendemos que as formas de educar são históricas, ou seja, não apenas mudam com o tempo, mas também incorporam os conteúdos e métodos de sua época. A escola, como instituição social destinada especificamente à educação, reflete as relações sociais nos conteúdos e métodos de ensino, mas também em sua lógica de organização. Na sociedade capitalista a escola é isomórfica à sociedade burguesa e tem na empresa seu modelo. Este estudo tem caráter bibliográfico e se baseia na literatura clássica e contemporânea. Os resultados demonstram que o formato escolar não sofre mudanças substanciais, senão que aprofunda sua lógica para responder a novos padrões de acumulação e controle.

Palavras-chave: Forma Escolar; Organização Escolar; Trabalho; Plataformização

1. Introdução

Muitas mudanças têm se realizado nas escolas em todo o mundo e particularmente no Brasil, afetando o trabalho docente e a organização escolar: avaliações e medições contínuas e em larga escala, plataformização do ensino, trilhas de aprendizagem, currículo voltando às competências socioemocionais e novas disciplinas como robótica, empreendedorismo e educação financeira. Um pacote que promete melhorar o ensino, se aproximar dos interesses estudantis e modernizar a escola. Neste artigo temos por objetivo refletir se a ampla reforma educacional em curso promove mudanças na forma escolar.

Enquanto instituição altamente difundida, a escola tornou-se sinônimo de educação (Saviani, 1996, Catini, 2013), levando à sua naturalização. A forma escolar burguesa, por sua vez, também é naturalizada na medida em que outro modo de organização da escola não seria possível. Salvo em situações específicas como nos primeiros anos da Revolução Russa (Krupskaya, 2017, Pistrak, 2018, Shulgin, 2013) ou no Movimento Sem Terra/Brasil (MST, 2005 e 2017) a forma escolar não é tema de discussão e o silenciamento é revelador de sua profunda interiorização no imaginário social. Porém, o que se costuma enxergar da escola são aspectos aparentes de sua organização, a forma escolar segue oculta (Enguita, 1989) não apenas para os docentes, mas inclusive para boa parte da literatura crítica. Isto acarreta desafios à pesquisa neste campo pois nos movemos em um mundo onde predomina a pseudocreticidade (Kosik, 2002).

Entendemos que a escola educa por meio das relações que desenvolve em seu interior, mais do que pelo anunciado e explicitado. A forma escolar dá conteúdo às relações e pode ser compreendida como a organização profunda da escola, como um método que estrutura as relações. A forma escolar é mais do que seus espaços, objetos e rituais, ainda que se expresse neles. Ela produz um ambiente educativo (alguns prefeririam chamar deseducativo), moldando a atuação dos sujeitos no meio. “A forma escolar contém e induz modos de agir no mundo, não é aleatória, tem intencionalidade e suas características são explicáveis” (Autora, 2023, p. 3).

Enguita (1989) sustenta que a forma escolar é isomórfica à forma social capitalista, ou seja, uma lógica de organização que molda a atividade na escola, por meio da qual as relações burguesas são ensinadas. A escola ensina relações sociais de produção as quais são vivenciadas no interior das unidades de ensino e não apenas transmitidas verbalmente. Assumimos a expressão escola burguesa, utilizada por Freitas (2005). Esta adjetivação precisa ser destacada pois a escola não apenas educa para o modo de vida burguês, mas o faz pelo método, ou seja, configurando as relações escolares de modo semelhantes às relações sociais capitalistas. Compreendemos que a forma escolar se ajusta ao todo social, capturando o conteúdo da formação demandado pelas relações vigentes e traduzindo-os em um modo de organização da escola.

A forma escolar, portanto, é variável a depender do tempo histórico em que se situa. No capitalismo este é seu modo difundido e naturalizado, assim como o são as relações burguesas, tidas como eternas e imutáveis. A Escola Única do Trabalho, experiência soviética dos primeiros anos da Revolução (Pistrak, 2018, Shulgin, 2013), gestou outra escola, pautada no Trabalho Socialmente Necessário, na Auto-organização e na Atualidade. O estudo desta experiência nos permite enxergar possibilidades radicalmente distintas de organização da escola.

Este artigo se caracteriza como um ensaio teórico no qual partimos da conceituação acerca da forma escolar. A pesquisa se assenta em estudos bibliográficos notadamente a

obra *A Face Oculta da Escola* de Mariano Enguita, (1989). As formulações dos pioneiros da Pedagogia Soviética, em particular Pistrak (2018), Shulgin (2013) e Krupskaya (2017) nos servem de base pois permitem vislumbrar uma forma escolar radicalmente distinta da hegemônica. Dialogamos com a literatura contemporânea, especificamente quanto à plataformização e empresariamento da educação. Algumas características da escola burguesa, tal como delineado no fim dos anos 1980, são retomadas em vista de investigar como se apresentam na escola na atualidade, quais sejam: ordem, controle, avaliação, competição, classificação, massificação e trabalho alienado. Ainda que a forma escolar burguesa e as transformações atuais no trabalho e na escola tenham alcance global, temos em foco a escola brasileira, na qual se assentam boa parte de nossas pesquisas.

Este artigo está organizado em duas partes. Na primeira apresentamos sinteticamente as mudanças no mundo do trabalho nas últimas décadas e como estas implicam em ajustes no sistema educacional. Na segunda, focamos em algumas características da forma escolar burguesa, discutindo suas continuidades, aprofundamentos e ajustes em face das novas exigências formativas do capitalismo no século XXI.

2. A escola a reboque do capital

O trabalho digital ou por meio de plataformas se apresenta como o futuro do trabalho. Conforme a ideologia liberal, o trabalhador foi convertido em empreendedor, livre para gerir seu horário e sua empresa. A educação deve preparar os jovens para a educação financeira, a gestão de competências socioemocionais, a disposição permanente para aprender e empreender de forma a aproveitar as oportunidades. A gestão de múltiplas tarefas, em mais de um trabalho ou mesmo a mudança de setor de atividade impõem-se como realidade que parece confirmar a veracidade da ideologia liberal.

Para Filgueiras e Antunes (2020, p. 60), as novas formas de organização do trabalho, associadas ao uso de tecnologias da informação e comunicação “são na verdade estratégias de contratação e gestão do trabalho que mascaram o assalariamento”. Sob a aparência de maior autonomia, o capital amplia o controle sobre o trabalho, aumenta a exploração e a sujeição. São as empresas que controlam os trabalhadores: elas determinam quem pode trabalhar, o que e como será realizado, o prazo, estabelecem de forma unilateral o valor a ser pago, pressionam por assiduidade e pela ampliação do tempo de trabalho mediante incentivos, podem bloquear ou dispensar o trabalhador de forma unilateral. Questionando a ideia de que os trabalhadores têm maior liberdade e flexibilidade, podemos afirmar o contrário, são as empresas que gozam de maior liberdade já que transferem custos e riscos para os trabalhadores.

Já dissera Marx (2017) que a base produtiva do capitalismo se revoluciona constantemente. Trata-se de um modo de produção que não apenas destrói outras formas de produzir como as incorpora, subordina e recria. O modelo toyotista não eliminou o fordista (Harvey, 1992; Antunes, 1999), mas como ele convive e se articula, assim como o trabalho análogo à escravidão e a exploração do trabalho infantil são diariamente recriados junto às mais modernas produções e empresas (Mattos, 2019).

Srnicek argumenta que as tecnologias digitais são respostas às crises do capital, criando novas formas de organização do trabalho e da exploração, visando abrir mercados e maneiras de acumular capital. As plataformas podem ser caracterizadas como um novo tipo de empresa que dispõem de infraestruturas digitais, capazes de extrair e controlar imensas quantidades de dados. Mas elas não simples proprietárias de informações, mas

“están convirtiendo en dueñas de las infraestructuras de la sociedad” (Srnicsek, 2018, p. 86), com tendências monopólicas. Conforme o autor, elas são resultados de tendências econômicas mais profundas e se encontram envolvidas nos sistemas de exploração e exclusão. Estas empresas cresceram exponencialmente nos últimos anos criando não apenas novos produtos e serviços, mas tornando os setores econômicos tradicionais delas dependentes.

A tecnologia digital da atualidade é um emaranhado de geopolítica, finança global e consumismo desenfreado e tem levado à financeirização de nosso cotidiano (Morozov, 2018). Conforme o autor, não existiriam empresas como a Uber sem décadas de afrouxamento das relações trabalhistas ao redor do mundo, ou a Airbnb sem as políticas de incentivo para que as residências fossem transformadas em ativos imobiliários. As empresas de tecnologia despontam como as maiores empresas do mundo no contexto da crise financeira global em 2008, quando cresce a pressão para reduzir os custos do trabalho e os trabalhadores são empurrados à procurarem fontes complementares de renda. Neste contexto temos o enfraquecimento das leis trabalhistas, das de leis antimonopólio e a privatização das funções públicas. Para Morozov, alianças escandalosas entre público e privado estão na base da emergência das grandes empresas de tecnologia.

Faustino e Lippold (2023) e Morozov (2018) assinalam que as *big techs* receberam volumosos recursos governamentais para se estruturarem ao passo em que se apropriam dos dados dos sistemas públicos para posteriormente venderem estas informações, inclusive a governos. Tais operações são facilitadas pois parte dos técnicos e gerentes de grandes companhias adentrar a estrutura do Estado e de lá conduzem políticas, *modus operandi* que se vê também na área educacional. Estudiosos do mundo digital cunharam a expressão economia de dados ou extrativismo de dados, para a qual “os usuários são estoques de informações valiosas” (Morozov, 2018, p.165).

Estamos diante de um verdadeiro saque milionário de informações transformadas em ativos econômicos, perpetrado por corporações imperialistas que extraem, armazenam e processam dados, *expertise* e padrões sociais, quantificando parte fundamental de nossa vida para melhor mercantilizá-la. Trata-se (...) de uma *acumulação primitiva de dados* (Faustino e Lippold, 2023, p. 78, grifos no original).

Desmistificando o mundo digital, Faustino e Lipold (2023) explicam que “não existe software sem hardware”, ou seja, o mundo virtual se assenta sob bases físicas e o funcionamento deste requer elevado consumo de energia, infraestrutura e matérias primas, principalmente minérios extraídos “de forma violenta de terras indígenas ou africanas pelo garimpo predatório” (Faustino e Lipold 2023, p. 86). Portanto, por trás do fetiche em que estão envoltas, as tecnologias digitais têm por base o trabalho humano vivo e alta quantidade de trabalho passado, apropriado por grandes companhias. Além disso, reforçam a divisão colonial do mundo, na qual a América Latina e África entram como consumidoras de seus produtos, fornecedoras de minérios, mas também vítimas de suas experimentações em larga escala ao ponto de derrubar governos e enfraquecer Estados nacionais.

Saura (2024) assinala que as ditas tecnologias são apresentadas como soluções aos problemas sociais, expressão de seu caráter fetichista que oculta o que de fato são: mercadorias. Elas aparecem como soluções tecnológicas portadoras da inovação, modernização e futuro, que o autor denomina “solucionismo digital”. Mas elas também configuram um “imaginário sociotécnico mercantil” (Saura, Cancela e Adell, 2022) que projeta globalmente o futuro de acordo interesses das megacorporações que detém tais tecnologias.

As máquinas são programadas para extrair informações dos usuários que são convertidas em mercadorias. Capturam modelos de comportamentos que no mercado passam a ser fonte de valor e indutores de modos de ser. Nosso cotidiano, inclusive os relacionamentos íntimos, passam pela mediação tecnológica e mercantil. As tecnologias desenvolvidas por grandes corporações são formatadas a partir de interesses de classe, programadas para extrair mais trabalho, criar dependência e moldar a subjetividade.

Dardot e Laval (2016), ao se debruçarem sobre as transformações que o neoliberalismo imprime na economia, nas empresas, na subjetividade e na escola, afirmam que a racionalidade neoliberal ergue a empresa como norma de conduta e modelo de subjetivação. Cada um deve tornar-se a empresa de si mesmo, comportando-se como um capital que se valoriza. Neste processo as escolas são convertidas em empresas educadoras. A avaliação permanente e a mensuração do desempenho tornam-se tecnologias de controle. A submissão a tais processos apoia-se na concorrência entre indivíduos e transforma a subjetividade dos avaliados moldando sua atividade e transformando cada um em seu próprio supervisor e fiscal.

Freitas (2014) destaca os efeitos perversos que a responsabilização traz para a educação: o aumento da segregação e da exclusão. A perspectiva empresarial enfraquece os conhecimentos na escola pois se pauta no pragmatismo, oferece uma educação aliageirada. Ao dirigir a formação ao mercado e à empresa, sociedade e escola os elegem como referência aos objetivos de formação, mas também os elegem como meio, forma e modelo pelo qual atingir-se-á os objetivos propostos. A perspectiva mercantilista não apenas converte os meios educativos em mercadoria, mas também mercantiliza os conhecimentos e os conteúdos educativos, pois a formação torna-se um “investimento em si” que se espera, tenha retorno no mercado.

Analizando as dinâmicas pró-privatização da educação Saura, Cancela e Adell (2022) constata a construção de uma “agenda tecnoeducativa global”, com um conjunto de estratégias políticas e discursivas de corporações que compõe um verdadeiro “Complexo Educativo-Industrial”. Destacam a proliferação de “mercados tecnoeducativos” que oferecem serviços digitais para os sistemas educativos públicos, nos quais se vende todo tipo de maquinaria, rede e processadores como software e hardware, computadores, tablets, lousas e plataformas digitais.

Em diversos estados e prefeituras do Brasil vemos o crescimento exponencial do gasto dos recursos públicos destinado a empresas privadas e cada vez mais envolvendo tecnologias da computação e informação. Nas escolas muitos computadores e *notebooks* se encontram sem uso, devido à frágil rede de internet e ausência de manutenção; impressoras 3D que não dispõem de materiais para impressão e nem técnicos que possam operá-las; aquisição de plataformas de “ensino” a alto custo, as quais funcionam como um banco de atividades, como se não existissem um conjunto de materiais físicos e digitais para o professor pesquisar.

A transferência de recursos públicos ao setor privado e notadamente ao setor bancário somam cifras milionárias. Florianópolis, capital catarinense conhecida como ilha da magia, há anos paga para que bancos e empresários definam o futuro da educação, de forma oculta ou explícita (Evangelista e Seki, 2025). Em São Paulo, o governo estadual anuncia o uso do Chat GPT para produzir aulas, num processo que inicia a substituição de docentes (Palhares, 2024). Krawczyk e Jacomini, (2024) nos informam sobre um novo pacote, “com 11 plataformas digitais para uso de professores e estudantes, operadas por corporações do setor privado”. Nas plataformas digitais os professores não possuem

autonomia na definição dos conteúdos, sequência ou ritmo de ensino, o que passa a ser um atributo da plataforma. Estas são desenhadas para calcular o ritmo e o perfil de cada estudante e oferecer individualmente trilhas de aprendizagem, portanto, deverá desfavorecer os estudantes com mais dificuldade pois desqualifica o trabalho docente e destitui a turma como um espaço de trocas e aprendizagens. Professores e alunos passam a ser consumidores de conteúdos prontos, bem como produtores de dados, num processo que se converte em novas mercadorias e em pseudociência “baseada em evidências” (Minto, 2023). Portanto, estamos diante de maior metrificação, controle e massificação, ao contrário da anunciada personalização e flexibilização. As tecnologias da informação são introduzidas nas escolas sem que os docentes possam discutir a questão com profundidade e sem articulação com o projeto pedagógico da escola. Contradizendo a suposta melhoria do ensino e atratividade aos estudantes, observamos que a indisciplina e a desmotivação para os estudos dominam o cotidiano escolar.

3. A forma escolar burguesa: mudando a aparência para manter o essencial

As últimas décadas registram uma reforma educativa global na esteira das mudanças no mundo do trabalho. Novos agentes e políticas emergem, novas mercadorias a serem consumidas pelo sistema educativo e a própria educação e escola convertem-se crescentemente em mercadoria e espaço de especulação. Os reformadores empresariais da educação na expressão de Freitas (2014) e as *Big Techs* (Williamson, 2017) projetam e executam grandes mudanças nos sistemas educacionais. Novas tecnologias, nova formação docente, novos modelos de gestão, reorganização da escola e protagonismo juvenil são algumas das promessas para revolucionar os sistemas de ensino, aumentar a qualidade da educação, diminuir as desigualdades educacionais e garantir a aprendizagem por meio do ensino personalizado. No cotidiano das escolas muitas destas políticas estão chegando e parece que nada mais será como antes.

Tendo por base a categoria forma escolar nos questionamos: estas mudanças e promessas alteram a organização profunda da escola? Indicamos algumas das características discutidas por Enguita (1989) quanto à forma escolar, cotejando-as com as transformações em curso. Estas características podem ser sumariadas como: obsessão pela ordem e disciplina, imposição das regras, burocracia e impessoalidade, atomização do corpo social, homogeneização e massificação, submissão e passividade do estudante, hierarquização entre as pessoas, motivação mediante recompensas extrínsecas, controle rigoroso do tempo e dos espaços, alienação em relação aos processos e aos meios de trabalho. A forma escolar burguesa é um todo voltado à formação para o modo de vida burguês por meio do exercício de suas relações. Ou seja, estas características se articulam e não podem ser vistas de modo estanque. Nós as agrupamos abaixo em alguns tópicos.

3.1. Ordem e controle

Para Enguita (1989) as escolas possuem obsessão pela ordem, não há tempo que lhe escape, tudo se encontra planejado, predeterminado, controlado. Tal característica possui sua matriz no mundo do trabalho fordista, agora transformado em empresa flexível. Já abordamos que a liberdade e autogerência do trabalhador é aparente (Filgueiras e Antunes, 2020). Na escola os estudantes continuam sem tempo livre ou limitados a

pseudoescolhas como nos itinerários formativos do Novo Ensino Médio no Brasil (Santos, 2024, Kuenzer, 2017). O tempo que se passa na escola segue totalmente preenchido, sem brechas ou mobilidade e os estudantes seguem alijados de participarem das discussões e decisões sobre a escola e sobre o trabalho que nele desenvolvem (Walendy, 2022).

Podemos afirmar que os dispositivos de vigilância se aperfeiçoam: o controle da presença nas aulas passa do papel para uma plataforma digital, a entrega de trabalhos e notas também transita de sua forma física para a virtual, as advertências e outros registros da vida estudantil não deixam de existir, apenas mudam os meios para realizá-los. Se tais informações agora ficam disponíveis aos estudantes e aos responsáveis por eles, o que em tese favorece à autodisciplina e o autocontrole, uma vez sob os moldes da responsabilização individual (Freitas, 2014) e da pressão permanente, geram sofrimento psíquico, adoecimento e no limite, descaso com sua própria trajetória de estudos.

A ordem e o controle seguem como pressupostos do funcionamento escolar, mas parece estar sempre à beira de colapsar mediante o crescimento da indisciplina e falta de controle dos estudantes e turmas. Regras e protocolos disciplinares se sofisticam enquanto as formas de indisciplina e violência se multiplicam. Segundo relatório da FAPESP, a violência escolar no Brasil triplicou nos últimos dez anos e vai da agressão física à violência psíquica e à sexual (Queiroz, 2025). A violência social adentra à escola junto com estudantes e trabalhadores esgotados, sem perspectiva de futuro, espremidos pelo trabalho, fome, preconceitos, armas, etc. Diante do círculo vicioso, a gestão escolar atua para que os docentes mantenham a disciplina na classe, deem aula e façam seu trabalho. Afinal, a escola precisa continuar a funcionar! Ou seja, manter a máquina escolar operando é um imperativo independente de que os estudantes não suportem a escola e que os professores estejam exaustos e adoecidos. A gestão escolar, dentro dos limites em que tem sido confinada, também não possui as condições para resolver o problema que em grande parte se encontra fora da escola. Ao contrário, docentes e gestores também tem sido cada vez mais controlados por normas, programas e plataformas que burocratizam e despersonalizam o trabalho e por novas funções que se destinam crescentemente à medição, supervisão e controle.

As aulas tornaram-se destino de técnicas de governança psicológica e controle comportamental, conforme Williamson (2017). Dispositivos que medem o corpo, o comportamento e o estado de ânimo utilizando de técnicas biométricas e articulados a plataformas de ensino já estão desenvolvidos e em uso. “En la base del imaginario de los big data (...) está la idea de que los estados emocionales de los alumnos se pueden descodificar científicamente con la lectura del cuerpo, más que sonsacando las voces de los alumnos” (Williamson, 2017, p. 160). O autor alerta que a medição constante e a forma como se mede deverá afetar o comportamento das pessoas, as quais passarão a ter uma vida previsível adaptável às medições, questão também assinalada por Morozov (2018).

O desenvolvimento de competências emocionais na escola reflete as necessidades de uma sociedade em crise e fragmentação que atua apenas no sintoma pois não pode reconhecer as causas. Safatle, Silva Júnior e Dunker (2023, p. 9) indicam que o sofrimento psíquico não é apenas produzido, mas também gerido pelo neoliberalismo. Os autores destacam que a ascensão do neoliberalismo nos anos 1970 implicou em uma “reformulação brutal da gramática do sofrimento psíquico”, expresso no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), de modo que há uma colonização da clínica psicanalítica e de suas categorias.

a forma de vida neoliberal descobriu que se pode extrair mais produção e mais gozo do próprio sofrimento. Encontrar o melhor aproveitamento do sofrimento no trabalho, extraindo o máximo de cansaço com o mínimo de risco jurídico, o máximo de engajamento no projeto com o mínimo de fidelização recíproca da empresa, torna-se regra espontânea de uma vida na qual cada relação deve apresentar um balanço e uma métrica (Safatle, Silva Júnior e Dunker (2023, p. 10).

Neste contexto a escola assume o papel de formar para a resiliência, atenuar conflitos, produzir diagnósticos em vista de medicalizar. A forma escolar segue pautada em determinada ordem e aperfeiçoa os mecanismos de controle, desenvolvendo-os em escala antes inimaginável.

3.2. Moldando a personalidade: individualismo, isolamento, classificação e massificação

Snyders (2005) argumenta que uma das funções da escola burguesa é promover a desconexão do estudante em relação à classe a qual pertence. Portanto, desvincula o estudante de seu grupo social ao mesmo tempo em que o isola e atomiza, mesmo quanto junto a uma turma de alunos. Este desenraizamento do grupo e promoção do indivíduo isolado que se esconde por detrás do tratamento formalmente igualitário já foi bastante desenvolvido pela sociologia da educação.

A competição que se verifica entre empresas e indivíduos no mercado, também se expressa na escola, a qual é “estimulada, sobretudo, através das notas” (Enguita, 1989, p. 197), que hierarquizam os estudantes. Apesar da escola falar muito em cooperação, predomina o trabalho individual e a competição. A ausência de efetiva cooperação na escola prepara para o individualismo, assim como a “colaboração” com o professor refletir-se-á na colaboração com a empresa. A burocracia e a impessoalidade tornam o aluno um aluno massa, indiferenciado, mais um na multidão, o oposto da formação rica do indivíduo, da personalidade (Krupskaya, 2017). Na escola, crianças e jovens são tratados supostamente de modo uniforme, sem a interferência de considerações individuais ou afetivas, aprendendo assim a serem tratados no mundo e assim tratando os demais.

As formas de competição entre estudantes não só estão mantidas intactas nas reformas educacionais em curso, como expandem seus mecanismos. As notas continuam como ponto sob o qual se ergue a mensuração, mas ganha amplitude e profundidade, pois os estudantes com baixas notas são responsabilizados por baixar a média da turma e da escola e, parece que em breve, o salário dos docentes. Os procedimentos avaliativos passam a ser cada vez mais normatizados e ampliaram-se para a avaliação sócio emocional. Inclua-se ainda as avaliações em larga escala que ganham espaço crescente na determinação das políticas e dos recursos financeiros destinados às escolas, premiando aquelas com “melhores” desempenho. Os estudantes são cada vez mais forçados a participar de avaliações nacionais e internacionais, que são convertidas em notas para as escolas e rede de ensino. A avaliação se ampliou dos estudantes para docentes, gestores e escolas. Os concursos, olimpíadas, escolha do melhor aluno, os aprovados em vestibulares, etc, seguem esta mesma lógica e produzem uma avaliação permanente, punitivista e classificatória.

Mas o isolamento do estudante, inclusive de sua turma, ganha proporções outrora inimagináveis com o ensino por programas “personalizados” ou ajustáveis ao “perfil” do estudante. No ensino presencial o estudante continua no mesmo espaço físico de sua turma,

mas os estudos que desenvolve poderão ser diversos a depender do desempenho obtido nas tarefas anteriores (Williamson, 2017). Portanto, se constituem trilhas de aprendizagem que oferecem menos aos que mais necessitam (Freitas, 2014) sob o argumento da inclusão e personalização. Trata-se, ao contrário, de uma exclusão programada.

Tal vez sea esto lo más notable – la ciencia de datos educativos lleva consigo la capacidad de usar los datos del alumno para interferir en las decisiones, mediante oportunidades algorítmicamente limitadoras y previstas vías de aprendizaje de cada individuo disfrazadas de ‘aprendizaje personalizado’. El enfoque metrológico de la cuantificación del aprendizaje cambia básicamente la idea que el alumno tenga de sí mismo, y permite que sistemas algorítmicos decidan en su nombre (Williamson, 2017 p. 156)

A despersonalização também se amplia com o ensino plataformizado pois as aulas e atividades tendem a ser planejadas não mais pelo docente, mas em escala industrial por meio de corporações educativas. Mesmo as avaliações são planejadas extraescola e a correção de provas começa a ser realizada por máquinas. A devolutiva da avaliação aos estudantes, expresso quase sempre por números será informada pela plataforma. Nela também constam as atividades a serem realizadas para recuperar o que não foi aprendido.

A Educação à distância faz tempo propagandeia o ensino personalizado, ajustado ao ritmo de cada um. Esta rompeu com a turma física de estudantes, mas é totalmente enganosa a personalização prometida, pois ao contrário, os pacotes educativos e aulas via telas, gravadas ou não, dirigem-se a um número muito maior de estudantes que poderão nunca encontrar presencialmente seu professor ou tutor. A escala, a distância e a dessincronização são profundamente despersonalizantes. O ensino simultâneo, ou seja, aquele que se produz no mesmo espaço e tempo, marca da escola moderna a partir de Comênius, pode estar sendo rompido, mas em face de uma massificação que ganhou escala, às custas de uma padronização ainda maior.

Na Teoria Histórico Cultural (Leontiev, 1983) entende-se que não nascemos personalidade, esta é construída nas relações sociais, é educável, aliás, como o trabalho escolar já o denota, pois, o individualismo e a massificação não são naturais, mas produzidas através de muito trabalho das instituições burguesas. A escola, mas não apenas ela e nem em descompasso com o mundo exterior, educa os traços da personalidade e seleciona os indivíduos que apresentem aqueles perfis desejados por meio da premiação ou penalização. Características como a obediência e a persistência seguem altamente demandadas pela escola pois são exigências do mercado de trabalho. Diferente dos anos 1980, quando escreve Enguita, nas últimas décadas o discurso empresarial acentua a criatividade, a autonomia e a resiliência como essenciais para a vida laboral. Porém, criatividade e autonomia limitados a ordem burguesa e como solução dos problemas circunscritos ao trabalho e à microesfera social, jamais ao sistema globalmente. Estes valores estão modulados pelas necessidades produtivas e sociais burguesas, deturpando seu significado que melhor seriam expressos por temos como individualismo, competição e responsabilização. Já a resiliência tornou-se tema que promete aos que a possuem vencer todas as dificuldades, numa clara expressão de amoldamento da subjetividade à lógica neoliberal (Saura, Cancela e Adell, 2022).

3.3. Alienação e produção do trabalho abstrato

Partindo da análise marxista da alienação do trabalhador em relação ao produto, ao processo e aos meios de trabalho, Enguita afirma que o estudante se encontra alienado em relação aos meios e ao processo de trabalho escolar. A alienação em relação ao processo de trabalho decorre que, estudante e trabalhador se veem alijados da decisão ou conhecimento dos meios pelos quais se alcançarão os fins. É a perda de controle sobre a própria atividade. Na escola, datas, horários, sequências, estão organizados de tal forma fragmentada e normalizada que aluno não apenas não planejou como “não é capaz de compreender” como poderá aprender (Enguita, 1989, p. 175). Estudante e trabalhador, ao adentrarem no recinto de estudo ou trabalho, imediatamente tem sua capacidade disponibilizada ao professor ou ao patrão, esta deixa de lhes pertencer. A separação da aprendizagem escolar dos processos vitais, a aceitação do trabalho escolar como algo que não lhe pertence, são parte da aprendizagem e aceitação das relações que serão encontradas fora da escola.

A alienação com relação aos meios de produção no que se refere à aprendizagem, se coloca, segundo o autor, não em termos de propriedade enquanto coisa física, mas em termos de controle. Os pátios dos recreios são vigiados, as entradas são controladas, as salas de aulas e laboratórios são fechados quando neles não se desenvolve atividade, os gabinetes da direção ou a sala dos professores são espaços proibidos aos estudantes, a saída da sala de aula ou da escola deve ser expressamente autorizada, de modo que para os estudantes,

tudo serve para recorda-lhes que nada é seu (...) o território da escola não é, de forma alguma, seu território, não podem dispor dele, assim como não podem dispor de si mesmos enquanto permanecem dentro de seus limites (...) A relação dos estudantes com o espaço escolar é igual, ou até mais estrita, que a que terão com o espaço produtivo (Enguita, 1989, p. 185).

Quanto à alienação em relação ao produto do trabalho, Enguita afirma que não se aplica ao estudante, pois o conhecimento indiscutivelmente pertence a ele. Para nós esta questão apenas em parte é verdadeira pois trata-se, via de regra, de uma aprendizagem mecânica e fragmentária. Manacorda (2000) evidencia que a escola universalizada aos trabalhadores não tem por função socializar o conhecimento elaborado, mas difundir rudimentos dos conhecimentos humanos. Para a Teoria Histórico Cultural (Vigostki, 2009, Ilienkov, 2007), o conhecimento teórico é o que possibilita a compreensão das estruturas essenciais do real e seus nexos fundamentais. Na medida em que a escola burguesa nega esta dimensão do conhecimento, oferecendo um conhecimento parcial e abstraído da vida, podemos questionar esta afirmação de Enguita. Os estudantes estão alienados das formas mais essenciais do conhecimento.

Quanto à dimensão do tempo, na modernidade este precisa ser “aproveitado”, economizado e por isso medido, controlado, perspectiva que a escola deverá ensinar e exercitar. A precisão dos encontros é base de organização da jornada escolar, a qual transcorre entre limites de tempo com exatidão fixados, cujos acontecimentos ocorrem em momentos precisos. A sequência das atividades se assemelha à seriação, à previsão, a partir do que se justifica o ensino propedêutico e os pré-requisitos. O sentido de progresso, a que de modo geral a escola já é associada, entra na dinâmica escolar se olharmos os anos de escolaridade como etapas ou o acúmulo de créditos, notas e outros. Já o tempo como valor em si mesmo, aprende-se, segundo Enguita (1989), mais do que por seu aproveitamento - na escola o tempo é muito desperdiçado por esperas e rotinas que não instruem.

O trabalho abstrato para Marx (2017) é aquele indiferente às suas qualidades específicas, está reduzido à quantidade de esforço ou tempo gasto, independente do tipo de atividade ou do produto final. Na produção de mercadorias o tempo de trabalho é a medida de valor (Marx, 2017), na escola ele é a medida de valor da escolaridade e supostamente, do conhecimento. Isto se expressa, por exemplo “no sistema de créditos que atribui valores iguais a matérias cursadas durante períodos iguais” (Enguita, 1989, p. 180), mas também na organização prática do horário escolar, no qual as matérias tornam-se equivalentes porque ocupam o mesmo número de horas. Em suma, o trabalho escolar, tal como o trabalho produtivo, esta reduzido a trabalho abstrato, a tempo de trabalho, de tal sorte que “a escola é o primeiro cenário em que a criança e o jovem presenciam, aceitam e sofrem a redução de seu trabalho a trabalho abstrato” (Enguita, 1989, p. 180).

Em outras palavras, para a escola burguesa pouco importa se o estudante aprendeu, importa é ter feito as tarefas, cumprir um volume de horas e atividades. Com a progressão ou aprovação automática esta formalidade ganhou estatuto legal. Entendemos que o trabalho abstrato na escola se produz substancialmente quando o estudante não compreende o que estuda, não acessa as razões para se dedicar a determinado tema. E não é possível aprender algo que não vemos razão, pois não há aprendizado destituído de necessidade e motivação (Vigostki, 2018; Leontiev, 1983). Portanto, quando os conteúdos são ministrados sem que os estudantes compreendam a que necessidades humanas respondem, estamos diante do trabalho escolar abstrato. E não é infrequente a pergunta dos estudantes “para que isto serve, professor?” Esta é uma questão reveladora de que o trabalho escolar, inclusive quanto ao conhecimento, não é vivo, concreto, mas destituído de sentido.

A redução do trabalho escolar a trabalho abstrato é por nós compreendida como o âmago da escola burguesa, como síntese nuclear de sua forma. Ciente deste nó, Krupskaya vai ancorar a transformação da escola no período socialista, na conexão entre a escola e a vida. Os pioneiros da pedagogia soviética e a Teoria Histórico Cultural (THC) construída nas décadas seguintes a revolução, nos ajudam a entender, pelo oposto, a redução do trabalho do estudante à trabalho abstrato no capitalismo. Para os socialistas, a conexão da escola com a vida - entendida não apenas em seu sentido imediato; a atualidade - compreendida como as questões centrais de nosso tempo, o Trabalho Socialmente Necessário e a auto-organização estudantil, assinalam que o trabalho escolar com o conhecimento e com a formação mais ampla é trabalho real, faz sentido ao estudante na medida em que possibilita atuar sobre questões que os afetam coletivamente, lhes motivam e respondem ao desafio de entender e transformação a realidade.

Krupskaya (2017), Pistrak (2018) e Shulgin (2013) destacam a necessidade de conhecer os interesses das crianças e jovens, pois o trabalho escolar só pode fazer sentido ao estudante, penetrando e atuando sob estes desejos, interesses e educando-os na direção de torná-los cada vez mais voltados à coletividade. O desenvolvimento posterior, pela Teoria Histórico Cultural, desta ideia basilar, compreende que o conhecimento elaborado responde às necessidades concretas humanas e, portanto, o ensino precisa recuperar didaticamente as necessidades históricas que fizeram determinando conhecimento emergir. O estudante em processo de aprendizado é um ser integral. Vigotski (2018) e Leontiev (1983) demonstram que os afetos compõem os processos de aprendizagem e que só aprendemos quando estamos mobilizados, portanto a questão dos motivos torna-se essencial na aprendizagem.

Se o desejo e a necessidade de aprender não são desenvolvidos – e eles precisam ser criados a cada conteúdo novo - resta à escola o “ensino” mecânico, compulsório, um

faz de conta. É por isso que o tema da ordem e disciplina, o primeiro ponto abordado como característica da escola, se colocam como uma obsessão. A ordem não adquiriria o estatuto de problema se a aprendizagem fosse voluntária e não imposta, lembra Enguita (1989). Freitas (2005) afirma que na ausência de motivadores naturais da aprendizagem, a escola precisa criar os motivadores artificiais, como a nota. A avaliação e a nota colocam-se como arma dos professores e do sistema escolar contra os estudantes ou melhor, como moeda de troca na medida em que o estudante faz o que foi ordenado e possui o comportamento esperado.

O ensino baseado em plataformas digitais, crescentemente padronizado e distanciado da realidade estudantil, sem a mediação de docentes qualificados e com boas condições de trabalho, irá aprofundar a dimensão abstrata do trabalho escolar. A plataformação tal como vem sendo desenvolvida acentua a perda de sentido, a massificação e a despersonalização do trabalho de estudantes e docentes. O enfraquecimento da turma como espaço onde a aprendizagem coletiva e colaborativa ainda poderia existir, faz crescer o isolamento e diminui as possibilidades de aprendizagem e contextualização.

Estamos diante de uma fragmentação brutal e de uma perda de sentido ainda mais profunda do trabalho escolar, exatamente o contrário do propalado ensino de qualidade e conectado com o mundo das reformas neoliberais. Como resultado, a escola perde sentido para os jovens, questão apontado por Marcassa e Dalmagro (2021), cuja pesquisa indica que na perspectiva dos estudantes, a desmotivação é o principal problema da escola. As autoras assinalam que a desmotivação precisa ser compreendida de forma articulada às precárias condições das escolas e do trabalho docente, ao método predominante de ensino e ao universo cultural dos estudantes, portanto no conjunto do sistema social e educacional. Esta compreensão é importante pois o tema da motivação está em voga e envolto em mistificações. Na base da desmotivação dos estudantes e da perda de sentido da escola encontra-se a forma escolar burguesa e a sociedade do capital que não permite às novas gerações vislumbrar o futuro.

4. Considerações finais

Enguita (1989) ao decifrar a forma escolar burguesa, indica que o modelo desta é a empresa. Nesta direção estão também as reflexões de Dardot e Laval (2016) e Catini (2021 e 2024). Pensamos que a forma escolar não tem sido transformada, em que pesem muitas mudanças na organização do trabalho escolar. A ordem, submissão e controle são amplificados pelo uso das tecnologias, pela responsabilização, avaliação constante e metrificação. Aprofunda-se a alienação no trabalho de estudantes e professores, pois ambos perdem ainda mais o controle e o sentido do que realizam, seu trabalho é reduzido à execução, à formalização e ao cumprimento de horas e atividades. Uma das mudanças que começa a se desenhar com as trilhas de aprendizagem individuais é o ensino simultâneo, cada estudante poderá estar em atividades diferentes e percursos diversos, mesmo que reunidos sob o mesmo espaço. Mas a quebra da turma de estudantes ou da simultaneidade, ao contrário de significar personalização do ensino, aumenta a massificação e a desigualdade ou maior atomização e individualismo pois amplia-se a escala, ao mesmo tempo em que se separam os grupos de estudantes, os quais outrora produziam sentimentos de pertencimento. Deste modo, a forma escolar burguesa se move para ajustar-se às novas demandas do trabalho e do controle social e não para sua transformação substancial.

O modelo da empresa não é rompido com as mudanças em curso no mundo do trabalho e na educação escolar, mas o tipo de empresa mudou. De um padrão fordista, de produção seriada e padronizada, voltado à produção de trabalhadores, passamos a uma empresa flexível, ajustável, em que cada aluno é um empreendimento e um empreendedor. Este novo modelo, porém, não elimina a padronização, esta atingiu tal ordem de abrangência que comporta variações que não alteram o modelo global. Isto se materializa no fato de que o currículo antes amarrados, agora supostamente oferece autonomia aos estudantes que podem escolher os projetos que irão participar complementares à sua formação ou os itinerários, áreas de conhecimento a “aprofundar”.

A partir de suas “escolhas” os estudantes se tornam responsáveis por sua própria trajetória, gerenciando a si mesmos como empresas. A escola antecipa, do ponto de vista das gerações jovens, o que encontrarão no mundo do trabalho. A escola é o primeiro espaço em que se aprende a ser empreendedor de si mesmo, gerenciando sua formação, escolhas e trajetórias. A mudança assinala que os estudantes não devem mais se comportar como trabalhadores que aguardam as ordens, mas como empresas, responsáveis pelo próprio desempenho, ainda que estejam o tempo todo sob normas que não construíram.

Se para as Pedagogias Críticas, e em particular a Pedagogia Soviética a relação entre escola e vida é essencial, sob o capital, as fronteiras entre a escola e o fora da escola vão sendo fragilizadas, mas apenas nos aspectos que interessam à reprodução do valor e da ordem burguesa. A escola se aproxima da empresa flexível e esta entra na escola. Se aproximam pela formação pretendida e pelas conexões por meio de estágios, visitas, aulas e professores de “notório saber”, em novas disciplinas nos currículos, mas também pela presença de empresas nas escolas ofertando cursos, vagas, modelos de organização, mas também via materiais didáticos, plataformas, formação de professores, fazendo parecer que nada os escapa.

Nos ensina Figueira (1985) que quando a escola não tem mais nada a ensinar ela vira escolástica. Na medida em que a escola se confunde com a empresa, portanto se indiferenciando do mundo fora dela, não tem mais muito a oferecer. Padece do tédio e desprezo que os estudantes lhe atribuem. “A escola é morte!” diz um estudante (Autora, 2022). Não há como não se assustar ao entrar na escola e ver o adoecimento e o tédio. A forma escolar burguesa, à imagem e semelhança da sociedade, se torna crescentemente insustentável para estudantes e professores. Quanto mais estes têm suas capacidades substituídas por máquinas e não potencializadas por estas, quanto mais o cotidiano escolar é determinado pelo trabalho abstrato, a vida na escola se apaga.

É nossa capacidade de estudo, organização e luta coletiva, na escola e fora dela, que pode reconfigurar a sociedade e a escola, colocando esperança no futuro.

5. Referências

- Antunes, R. (1999). *Os sentidos do Trabalho: ensaios sobre afirmação e negação do trabalho*. Boitempo.
- Dalmagro, S. L. (2022). Conteúdo e forma da escola na perspectiva dos estudantes. *Perspectiva*, 40, (2), 1-21. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/67869/51386>
- Dalmagro, S. L. (2023) A escola inteira ensina. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 23, 1-21. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8669293>

- Catini, C. R. (2013). *A escola como forma social: um estudo do modo de educar capitalista*. Tese (Tese de Doutorado em Educação, USP - Universidade de São Paulo).
- Catini, C. R. (2021). A educação bancária “com um Itaú de vantagens”. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v.13, (1), 90-118. <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43748>
- Catini, C. R. (2024, 30 de março). A reforma do ensino médio não será instagramável: incentivo financeiro, trabalho estudantil e financeirização. *Passa Palavra*. <https://passapalavra.info/2024/03/152302/>
- Dardot, P.; Laval, C. (2016). *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Boitempo.
- Enguita, M. (1989). *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Artes Médicas.
- Evangelista, O. e Seki, A. K. (2025, 23 de abril). O TPE desembarca na ilha de Santa Catarina: tecnocracia, hegemonia e a negação do magistério em Florianópolis. *Contrapoder*. <https://contrapoder.net/colunas/o-tpe-desembarca-na-ilha-de-santa-catarina-tecnocracia-hegemonia-e-a-negacao-do-magisterio-em-florianopolis/>
- Faustino, D e Lippold, W. (2023). *Colonialismo Digital: por uma crítica hacher-fanoniana*. Boitempo.
- Figueira, P. A. (1985) A educação de um ponto de vista histórico. *Intermeio*, v. 1, (1). 10-15.
- Filgueiras, V. e Antunes, R. (2020). Plataformas digitais, uberização do trabalho e regulação no capitalismo contemporâneo. In: ANTUNES, R. (org). *Uberização, trabalho digital e indústria 4.0*. (pp. 59-92). Boitempo.
- Freitas, L. C. de. (2005). *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. (7ª ed.). Papirus.
- Freitas, L.C. (2014). Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 6 (1), 48-59. <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12594>
- Harvey, D. (1992). *Condição pós-moderna*. (9ª ed.). Loyola.
- Ilienkov, E. V. (2007). Nossas escolas devem ensinar a pensar. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 45 (4), 9-49.
- Kosik, K. (2002). *Dialética do concreto*. (7ª ed.). Paz e Terra.
- Krawczyk, N. e Jacomini, J. (2024, 20 de abril). A “blitzkrieg” de Tarcísio contra a Educação. *Outras Palavras*. <https://outraspalavras.net/crise-brasileira/a-emblitzkrieg-de-tarcisio-contra-a-educacao/>

- Krupskaya, N. K. (2017). *A construção da Pedagogia Socialista: escritos selecionados*. Expressão Popular.
- Kuenzer, A. Z. (2017). Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, (139) 331-354. <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/abstract/?lang=pt>
- Leontiev, A. (1983). *Actividad, consciencia, personalidad*. Pueblo y Educación.
- Manacorda, M. A. (2000). *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. Cortez/Autores Associados.
- Marcassa, L. P. e Dalmagro, S. L. (2021). Juventude pobre e a relação com a escola: entre esperança e desilusão. *Revista Cocar*. Belém, v.15, (32), 1-25. <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3841>.
- Marx, K. (2017). *O Capital: Crítica da economia política*. (Livro I, 2ª ed.). Boitempo.
- Mattos, M. B. (2019). *A Classe trabalhadora de Marx ao nosso tempo*. Boitempo.
- Minto, L. W. (2023). *O avesso das evidências: pesquisa e política educacional em tempos de negacionismo*. Lutas Anticapital.
- Morozov, E. (2018). *Big Tech: a ascensão dos dados e a morte da política*. Ubu Editora.
- Movimento Sem Terra. (2005). Dossiê MST Escola: Documentos de Estudos 1990 – 2001. *Caderno de Educação n.13* Edição Especial. Movimento Sem Terra.
- Movimento Sem Terra. (2017). *Caminhos para Transformação da Escola: Trabalho, agroecologia e estudo nas escolas do campo*. Expressão Popular.
- Palhares, I. (2024, 17 de abril). Gestão Tarcísio vai usar ChatGPT para produzir aulas digitais no lugar de professores. *Folha de São Paulo*.
- Pistrak, M. M. (2018). *Fundamentos da escola do trabalho*. Expressão Popular.
- Queiroz, C. (2025, 3 de abril). Violência escolar aumenta nos últimos 10 anos no Brasil. *Pesquisa Fapesp*. <https://revistapesquisa.fapesp.br/violencia-escolar-aumentamos-ultimos-10-anos-no-brasil/>
- Santos, A. D. (2024). *O novo ensino médio na Escola de Educação Básica João Roberto Moreira - São Domingos-SC: implicações da educação empreendedora na formação das juventudes*. (Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade do Oeste do Paraná).
- Saura, G.; Cancela, e Adell, J. (2022). ¿Nuevo keynesianismo o austeridad inteligente? Tecnologías digitales y privatización educativa pos-COVID-19. *Education Policy Analysis Archives*, 30, (116), 1-27. <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6926>
- Saura, G. (2025,). El fetichismo de las mercancías digitales en educación. *Cadernos CEDES*, 45, 1 - 11. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/qGBmdHKpZCGxFjwjbBr7Nfx/>

- Saviani, D. (1996). *Para uma História da Educação Latino-Americana*. Autores Associados.
- Shulgin, V. N. (2013). *Rumo ao Politecnismo*. Expressão Popular.
- Safatle, W., Silva, JR., N. e Dunker, C. (org). (2021). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Autêntica.
- Snyders, G. (2005). *Escola, classe e luta de classes*. Centauro.
- Srnicek, N. (2018). *Capitalismo de Plataformas*. Caja Negra.
- Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem* (2ª ed.). Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2018). *7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia*. Organização e Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. E-papers.
- Walendy, J. R. (2022). *Os grêmios no ensino fundamental em Florianópolis: entre a tutela e a auto-organização*. (Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina).
- Williamson, B. (2017). *Big Data in Educación: el futuro digital de la aprendizaje, la política e la práctica*. Morata.