

Austeridade, inteligência artificial e expropriação intelectual dos docentes¹

Austerity, artificial intelligence, and the intellectual expropriation of teachers: heteronomy in schools

Roberto Leher²: 0000-0002-5063-8753^I

Raquel Varela³: 0000-0001-6121-1379^{II}

Roberto della Santa⁴: 0000-0001-7364-3267^{III}

^I Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil;

leher.roberto@gmail.com

^{II} Universidade Nova de Lisboa - ISCTE-IUL, Lisboa, Portugal;

raquel_cardeira_varela@yahoo.co.uk

^{III} Instituto Politécnico de Lisboa - UPL, Lisboa, Portugal; beto.dellasanta@gmail.com

Resumo: O artigo analisa o acoplamento entre os *holdings* educacionais e as corporações de inteligência artificial (IA) e seus efeitos sobre a educação pública e o trabalho docente. O objetivo é demonstrar que esse acoplamento aprofunda a expropriação do trabalho intelectual dos docentes e do intelecto geral (Marx), erodindo a democracia e a soberania popular na educação. As pesquisas que consubstanciam o artigo estão referenciadas no campo marxista. Articula a crítica da austeridade como projeto político de classe (Mattei), a categoria de intelecto geral, a expropriação do conhecimento e a psicologia histórico-cultural (Vigotski). Metodologicamente, recorre-se à análise documental (relatórios corporativos, relatórios encaminhados à bolsa de valores, contratos públicos), com foco no caso brasileiro dos grupos Cogna e Arco e em observações sobre Portugal. Os resultados indicam que a associação entre as corporações de IA e os *holdings* educacionais converte-os em empresas *asset light*, voltadas a sistemas de ensino e plataformas que penetram o núcleo do ensino-aprendizagem e tecnocratizam a gestão escolar, com perda de autonomia e autogoverno das comunidades. Conclui que defender a escola pública exige lutar pela soberania popular, conter as corporações que mercantilizam a educação e reafirmar o trabalho docente como trabalho intelectual, base da formação integral.

Palavras-chave: Austeridade; Inteligência artificial; Educação pública; Soberania popular; Tecnofascismo.

Abstract: This article analyzes the interplay between educational *holdings* and artificial intelligence (AI) corporations and its effects on public education and the teaching profession. The aim is to demonstrate that this interplay deepens the expropriation of teachers' intellectual labor and of the general intellect (Marx), thereby eroding democracy and popular sovereignty in education. The research underpinning this article draws on the Marxist tradition. It integrates a critique of austerity as a class-based political project (Mattei), the concept of general intellect, the expropriation of

¹ Pesquisa vinculada ao projeto “Nova Gestão Pública e Tecnologias Digitais na Educação Básica e Impactos no Trabalho Docente: uma abordagem internacional - Brasil, Argentina e Portugal” coordenado pela Profª. Dra. Fabiane Previtali (UFU) com financiamento do CNPq.

²² Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP); Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); pesquisador do Coletivo de Estudos em Educação e Marxismo (COLEMARX). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5063-8753>. E-mail: robertoleher@fe.ufrj.br.

³³ Doutora em História Política e Institucional pelo Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL); Professora Auxiliar com Agregação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa (NOVA FCSH); investigadora do GI História, Territórios e Comunidades. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6121-1379>. E-mail: raquelvarela@fcs.h.unl.pt.

⁴⁴ Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista (UNESP); Professor Auxiliar Convidado da Universidade de Aveiro e membro do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Globais do Trabalho da Universidade NOVA de Lisboa; Co-Coordenador Científico do Observatório para as Condições de Trabalho e Vida. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7364-3267>. E-mail: beto.dellasanta@gmail.com.

knowledge, and historical-cultural psychology (Vygotsky). Methodologically, the study employs documentary analysis (corporate reports, reports filed with the stock exchange, public contracts), focusing on the Brazilian case of the Cogna and Arco groups and including observations on Portugal. The results indicate that the association between AI corporations and educational *holdings* transforms them into *asset-light* companies, geared toward educational systems and platforms that penetrate the core of teaching and learning and technocratize school management, resulting in a loss of autonomy and self-governance for communities. It concludes that defending public schools requires fighting for popular sovereignty, curbing corporations that commodify education, and reaffirming teaching as intellectual work—the foundation of a well-rounded education.

Keywords: Austerity; Artificial intelligence; Public education; Popular sovereignty; Technofascism.

Introdução

O presente artigo particulariza dois projetos de investigação auspiciados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)⁵ inscritos no campo das políticas educacionais. A partir da análise documental sobre os nexos entre megabancos, fundos de investimentos, corporações que atuam no largo espectro da inteligência artificial (IA) e os *holdings* educacionais, compreendendo artigos acadêmicos, jornais especializados no chamado mundo dos negócios, páginas das corporações estudadas e relatórios enviados às bolsas de valores (B3, Nasdaq), Tribunais de Contas e da análise de levantamentos a partir da Lei de Acesso a Informação, entre outras fontes apresentadas ao longo do artigo, e da investigação centrada no caso brasileiro dos *holdings* Cogna e Arco, foi possível identificar uma nervura consistente, o acoplamento destes *holdings* com as corporações de IA resultou na transformação deles em empresas *asset light*⁶. Esta nova forma potencializa a penetração das corporações no que é mais fulcral na educação reconfigurando os processos de ensino e aprendizagem. O artigo contempla, subsidiariamente, discussões realizadas no âmbito do Observatório das Condições de Vida e Trabalho - Associação Científica - Lisboa, Portugal, país em que a digitalização está em rápida difusão e que, a despeito de suas particularidades, também incide diretamente sobre os nexos trabalho docente, conhecimento e formação dos estudantes. Em virtude da organicidade da mercantilização da educação no Brasil, país em que os *holdings* educacionais estão mais desenvolvidos, a ponto de monopolizarem

⁵CNPq. Inteligência artificial, holdings educacionais e mercantilização financeirizada da educação. Processo: 302764/2026-7; Avanços do Capital na Educação por meio das Tecnologias Digitais. Processo: 448246/2025-2

⁶O termo *asset light* pode ser traduzido como “leve em ativos” ou, em termos marxistas, leve em capital fixo. Um negócio *asset light* é aquele que mantém apenas o mínimo de ativos necessário para suas operações, reduzindo ao máximo o investimento em bens físicos como imóveis, equipamentos e estruturas operacionais complexas. Em vez de imobilizar capital, a empresa prioriza tecnologias e, no caso de grupos como o *holding* Cogna, negócios como educação digital, sistemas de ensino e plataformas de trabalho (Cogna, 2023).

crescentemente a oferta de ensino superior e de estarem impregnando a educação básica, privada e pública, o movimento do capital foi analisado a partir dele.

A investigação trabalhou com a proposição de que, por meio dos sistemas de ensino e das plataformas de trabalho, essas empresas estão alterando a educação escolar de modo disruptivo; almejam, deliberadamente, esvaziar as práticas democráticas de autogoverno das instituições e obstaculizam a soberania popular sobre a política educacional. No Brasil, os estados da Bahia, Mato Grosso e Pará adotam sistemas da Cogna (Somos, Vasta, plataformas Plurall e Stoodi), também presentes em outros estados e municípios. A Arco está presente em São Paulo e, por meio do Sistema *Aprende Brasil*, em aproximadamente 140 municípios, especialmente em Santa Catarina. O Grupo Salta Educação (Lemann), por meio do Programa Parceiro da Escola, está gerindo diretamente 177 escolas no Paraná (Wassmansdorf; Araújo, 2026). Esses números, porém, subestimam o alcance real, dada a opacidade dos contratos e as triangulações entre empresas. Ademais, as *edtechs* que possuem conexões diretas e indiretas com as *big techs*, as corporações de IA e com as hiperescaladoras estão muito capilarizadas nas redes públicas. Entre as *edtechs* destacam-se no país: Education First (Suíça), Alura/Edutech e Letrus (Crescera; Seek Austrália), Elefante Letrado (Britannica Education), Odilo (Espanha), Quizizz (Índia), Matific (Austrália/Israel) etc. Em um curto intervalo de tempo esses grupos avançaram em grande parte das redes brasileiras. Em Portugal, a digitalização espúria dos exames dos estudantes foi realizada por uma empresa de menor porte, a BLAT – Creative Powerhouse, que indica o avanço crescente da digitalização da educação, também em um contexto de fortalecimento da direita no país (Leitão, 2026).

O elemento determinante dessa nova realidade é a IA, que está subvertendo de modo radical o processo de subordinação real do intelecto geral (*general intellect*), categoria a que Marx se refere nos *Grundrisse* (1857-1858/2011). Esse intelecto está sendo subsumido aos serviços nativos de IA⁷, compreendendo *big data*, *Large Language Model (LLM)*, algoritmos, softwares (produtos e agentes sobre os modelos), todos imbricados com as *big techs*, fundos

⁷ Compreendem: i) os grupos chamados de laboratórios de IA (OpenAI, Anthropic, DeepSeek etc.), isto é, as corporações que desenvolvem os LLM; ii) as empresas de software de análise de dados (Palantir etc.); e iii) as hiperescaladoras de IA (*hyperscalers*), as grandes provedoras de computação em nuvem que operam *data centers* de escala massiva para sustentar cargas de trabalho de inteligência artificial. Exemplos: Amazon Web Services (AWS), Microsoft Azure, Google Cloud (Alphabet) e Meta, com Oracle, IBM e Alibaba Cloud. A

escala de investimento é o traço econômico mais marcante (cf. ITGlobal, 2026).

de investimentos e megabancos. Como desenvolvido adiante, a subordinação fortalece as políticas de austeridade que almejam enfraquecer o governo compartilhado da comunidade escolar por um complexo aparato tecnocrático.

As corporações de IA atravessam de modo sistêmico todo o Estado brasileiro. A Microsoft está presente em cerca de 250 órgãos do Sistema de Administração dos Recursos de Tecnologia da Informação estabelecido pelo Decreto 7.579/2011. O Serviço Federal de Processamento de Dados (SERPRO), responsável pelo desenvolvimento e manutenção dos sistemas tecnológicos e estratégicos de todo o Governo Federal, realiza contratos indiretos que viabilizam a presença da AWS, Google e Palantir sem licitação específica. O Google é o fornecedor dos equipamentos Google Distributed Cloud (GDC) *air-gapped* da Nuvem de Governo operada pelo Serpro. O gerente de *Cloud* do Serpro declarou publicamente: “O Serpro tem uma parceria com a AWS, e a Palantir faz parte do ecossistema do *marketplace* da empresa. Por meio desta união, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação tem acesso às soluções digitais” (FNDE, 2024).

Especificamente, os *holdings* educacionais, agora *asset light*, e as *edtechs*, associados aos grupos de serviços nativos de IA, aos bancos e às gestoras de *private equity*, incidem de modo deliberado sobre o trabalho intelectual dos docentes, concorrem para refuncionalizar as escolas públicas, comprometem a liberdade de cátedra, intensificam a exploração do trabalho e tecnocratizam um largo espectro da gestão da educação: da sala de aula à escola, das redes educacionais nos estados e municípios à própria educação nacional, no âmbito do Ministério da Educação. O acoplamento dos *holdings* educacionais com as corporações do complexo de IA engendra diferenças específicas em relação às formas pretéritas de privatização e de mercantilização da educação, incorporando-as e, dialeticamente, superando-as. (Korsch, 2018; Leher; Santos, 2026).

O corolário desse movimento é a expropriação⁸ intelectual dos docentes e dos estudantes em escala sem precedentes. Os processos de expropriação dos conhecimentos dos professores não são um fenômeno recente, mas mudam de qualidade com a IA. Com efeito, os *holdings* educacionais estão se beneficiando das vias abertas pela agenda neoliberal difundida nos anos 1990 pelos organismos internacionais, como a Cepal. Naquele contexto, conforme

⁸Conforme Marx (*Grundrisse*, 2011), o conceito de expropriação denota a forma da separação entre propriedade e trabalho, disjunção entre a capacidade de trabalho viva e as condições objetivas de sua realização, que agora se confrontam com o trabalhador como propriedade alheia. Longe de ser um simples ponto de partida (acumulação primitiva), aparece igualmente como produto do próprio trabalho: a produção capitalista reproduz continuamente a expropriação que a constitui.

um de seus analistas, a capacidade de trabalho dos professores deveria ser subsumida nos artefatos tecnológicos (Labarca, 1995).

É necessário realçar que, no caso brasileiro, os grandes delineamentos da educação básica pública no século XXI resultaram da agência dos conglomerados de Aparelhos Privados de Hegemonia (APH), notadamente o Todos Pela Educação e a Fundação Lemann. A educação por eles defendida já está entranhada no Estado, alcançando o fulcro das políticas educacionais, como se viu recentemente no chamado Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017; Lei 14.945/2024), na constituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017) e de todo o complexo de avaliação existente, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica e a instituição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Galzerano, 2025). Assim, quando a IA começou a ser difundida pela OpenAI, em 2022, ainda no período da pandemia de Covid-19, o *ethos* educativo já estava sob hegemonia do capital, condição fundamental para a entrada da IA no setor.

Os referidos APH empresariais publicizam discursos aparentemente não alinhados com a mercantilização. Entretanto, conforme é possível concluir por meio dos levantamentos da formação dos grupos estudados, eles são instituídos pelos mesmos bancos, sobretudo o Itaú BBA, que promoveu, junto com o BTG Pactual, a formação dos principais *holdings* educacionais que atuam no Brasil. Desse modo, a orientação para que as corporações educacionais ampliassem seus negócios para a educação básica, objetivando a comercialização de sistemas de ensino e de plataformas de trabalho digitais, foi modelada pelos bancos que, como o *holding* Itaú-Unibanco, instituíram os mais destacados APH empresariais, como o Todos pela Educação. Este foi o caso da Cogna, que criou as subsidiárias Vasta e Somos mirando a educação básica pública, e de outros *holdings* que investiram diretamente na educação básica, como é o caso da Arco. É a partir dessa ramificação que os *holdings* educacionais foram sendo acoplados às *big techs* e às corporações de IA.

Esse processo de subordinação do intelecto geral ao capital possui nexos com os Estados e os governos. Como discutido por Lenin (1916/2012), no capitalismo monopolista as corporações estão intimamente imbricadas ao Estado. Não se trata, por conseguinte, de um processo que alcança a educação pública desde o exterior; ao contrário, é um movimento no qual o Estado é parte constitutiva. De fato, no capitalismo financeirizado, as corporações de IA e os *holdings* requerem permanente punção do fundo público (Leher; Sardinha, 2024). A educação é um nicho crucial de negócios, pois mobiliza orçamentos significativos, é massiva

e, por ser obrigatória na etapa básica em muitos países, abarca um longo período, da educação infantil ao ensino médio e, ainda, ao ensino profissional e superior.

Para efetivar a expropriação do trabalho intelectual dos docentes, as coalizões burguesas atuam, diuturnamente, para blindar as escolas e redes de ensino do controle social (Mészáros, 1987) exercido pelos docentes, pelos estudantes e pelas comunidades. Um passo crucial para isso foi a reforma do Estado dos anos 1990 e 2000, notadamente por meio da chamada Nova Gestão Pública, em favor da tecnocracia e das parcerias público-privadas. O *modus operandi* tecnocrata, comprometido com metas, avaliações e descritores provenientes de contextos extraeducacionais, se vale da fetichização das tecnologias digitais, dos sistemas de ensino e das plataformas de trabalho para aprofundar o afastamento dos trabalhadores da educação, dos estudantes e dos conselhos populares do controle social da educação; movimento que, como se argumentará, articula austeridade, expropriação intelectual e neofascismo.

Os artefatos digitais são políticos. É empiricamente demonstrável que o uso intensivo das tecnologias digitais e da IA na educação básica está concentrado em governos situados no campo da direita e da extrema direita, alguns deles de inequívoco cariz neofascista (Mattos, 2020). Contudo, não apenas. Com nuances, governos de distintos matizes que adotam os fundamentos da austeridade estão igualmente empenhados na expropriação intelectual dos docentes e, com isso, realimentam as perspectivas de extrema direita. Entender e explicar tais relações é imprescindível. Desse modo, a investigação em curso, ao examinar os nexos das corporações educacionais com os serviços nativos de IA, permitiu sistematizar novos aportes à problemática científica (Bourdieu *et al.*, 2004) desenvolvida em etapas anteriores da pesquisa (Leher, 2023).

O que se pode denominar megamáquina educativa do capital (Mumford, 2013), magnificada, nos dias de hoje, pelo acoplamento entre bancos, fundos, IA, *holdings*, Estado, governos e conglomerados de APH, altera de tal modo as políticas educacionais e as práticas cotidianas que é necessário pôr em relevo a proposição de que o afastamento dos docentes da direção intelectual e moral das políticas educacionais e, mesmo, de qualquer intento de autogoverno das escolas públicas é um objetivo político dos donos do dinheiro e do poder para impedir a soberania popular sobre um assunto axial para a classe trabalhadora: a educação pública. Como desdobramento dessa proposição, a investigação desenvolveu a asserção de que tal intento possui conexão com as experiências da austeridade, notadamente na experiência do fascismo italiano.

Para trabalhar essa problemática, o texto foi organizado em três seções. A primeira reconstitui a gênese da austeridade como resposta às crises do capitalismo e sua relação constitutiva com o liberalismo e o fascismo. A segunda analisa a austeridade como expropriação dos professores e das instituições públicas e sustenta que a IA generativa é incompatível com a função da escola pública, aprofundando a austeridade neoliberal e o darwinismo social. A terceira discute a convergência entre austeridade, IA e neofascismo, com destaque para o chamado tecnofascismo, seguindo-se as considerações finais.

1. Referencial teórico

1.1 Austeridade e a ordem do capital

A austeridade é usualmente apresentada como resposta técnica a crises fiscais. Com Mattei (2023), este artigo parte da premissa de que a austeridade constitui um projeto político de classe, forjado historicamente para conter as ameaças à ordem do capital e para subtrair as decisões econômicas da soberania popular. Sua genealogia remonta à reação do capitalismo monopolista ao ciclo revolucionário de 1917-1920 e à experiência fascista italiana, quando economistas e tecnocratas conceberam a economia como disciplina análoga às ciências da natureza, ideologicamente técnica, objetiva e, por conseguinte, imune à deliberação democrática. Embora a austeridade no século XXI não seja uma reação ao ascenso partidário e sindical das lutas das classes trabalhadoras, como nas primeiras décadas do século XX, é possível postular que ela é uma expressão da contrarrevolução preventiva (Fernandes, 2006) e objetiva enfrentar o mesmo problema de fundo: as ameaças à ordem do capital resultantes das múltiplas crises que caracterizam o capitalismo contemporâneo.

O exame das consequências da associação IA–*holdings* educacionais para a correlação de forças na educação, elaborado no processo de investigação, evidenciou o agravamento do quadro de esvaziamento político da autonomia das instituições educacionais em virtude de medidas como licitação da gestão das escolas, metas e plataformas de avaliação e alta rotatividade da força de trabalho agravada pelos contratos temporários e o aprofundamento da expropriação intelectual dos professores e estudantes pelos sistemas de ensino. O corolário dessa situação é a fragilização política e pedagógica desses sujeitos que, desse modo, perdem força nas lutas pelo autogoverno das instituições educacionais, ou seja, são crescentemente despossuídos de condições objetivas para afirmar a soberania popular sobre a educação, justo o objetivo central das políticas de austeridade.

Embora suas elaborações tenham sido desenvolvidas em contextos distintos, Pachukanis (2020) e Mattei (2023) ofereceram elementos robustos, coligidos de fontes primárias, para sustentar a proposição de que o fascismo se harmonizou com o liberalismo e com a austeridade em um contexto de inédito ascenso das classes trabalhadoras. A Revolução Russa de 1917 demonstrou que o capitalismo pode ser enfrentado e que é possível outra forma sociometabólica de vida. A Revolução Alemã de 1918-1919 evidenciou que o colapso das estruturas do Estado de guerra podia abrir brechas para o socialismo também no coração da Europa industrial. Entre 1919 e 1920, o Biênio *Rosso* italiano combinou protestos massivos contra o custo de vida e a formação dos Conselhos de Fábrica inspirados nos soviets (liderados pelos *Ordinovisti* de Gramsci), culminando, em setembro de 1920, com a ocupação das fábricas: meio milhão de trabalhadores, em pelo menos 60 cidades, tomou fábricas, altos-fornos, minas, estaleiros e ferrovias, e os conselhos assumiram o controle direto da produção (Mattei, 2023). Esses acontecimentos foram percebidos pelas grandes burguesias dos países industrializados como um aviso de perigo. Suas alianças com ditaduras fascistas na Itália, Alemanha, Espanha e Portugal são indissociáveis desses contextos de luta contra a ordem do capital. Clara Zetkin, num relatório ao Comintern (1923), desenvolveu aportes originais para a análise marxista do fascismo; no relatório ao VII Congresso da Internacional Comunista (1935), Georgi Dimitrov formulou a definição que se tornou clássica, o fascismo no poder é a ditadura terrorista aberta dos elementos mais reacionários, chauvinistas e imperialistas do capital financeiro (Mattos, 2020).

O fascismo é, conforme essas referências, uma reação do capitalismo monopolista ao avanço das lutas das classes trabalhadoras. Embora inicialmente Mussolini se apresentasse como crítico do liberalismo, tão logo vislumbrou o poder, sua posição mudou radicalmente. Pachukanis (1926/2020), em seu relatório sobre o fascismo, escreve que, em 1921, o fascismo já começa a se livrar de seu invólucro antiplutocrático e revolucionário. O programa de 1921 propõe abertamente um poder forte e, ao mesmo tempo, liberdade para a circulação do capital. O Estado deve ser reduzido a suas funções essenciais, e a atividade dos cidadãos como produtores deve estar submetida à competência dos conselhos técnicos. Após 1921, Mussolini enfatiza que “o capitalismo representa a seleção dos mais valiosos, a igualdade entre os mais capazes e o sentimento desenvolvido de responsabilidade individual” (Pachukanis, 2020, p. 47).

Pantaleoni (1857-1924), conforme Mattei (2023) o mais célebre economista da austeridade, foi o principal teórico da chamada economia pura italiana, tradição que,

combinando Pareto e Walras, postulava as leis do mercado como leis naturais objetivas, equivalentes às leis da física ou da química. Essa epistemologia era politicamente funcional. Se o mercado obedece a leis naturais, qualquer interferência política (redistribuição, proteção social, controle operário) é irracional e destruidora. A ciência econômica torna-se, assim, um escudo ideológico que despolitiza o que é, na essência, uma escolha de classe. Pantaleoni concebia a democracia como a gestão do Estado e suas funções pelos mais ignorantes, pelos mais incapazes (Mattei, 2023). Conforme as atas da Conferência de Bruxelas de 1920, Pantaleoni destacou que “onde o socialismo é forte, onde a democracia é forte, as finanças públicas seguirão o caminho errado” (Brussels 1920, p. 109 *apud* Mattei, 2023, p. 206).

Seu discípulo, Alberto De Stefani, foi nomeado ministro das Finanças por Mussolini dois dias após a Marcha sobre Roma (outubro de 1922), cargo que ocupou até 1925, com poderes excepcionais para aplicar a austeridade radical. O próprio De Stefani orgulhou-se de que, de novembro de 1922 a outubro de 1923, os dias perdidos em greves caíram 97% em relação ao pico de 1920-1921. Mattei registra que Togliatti e seus companheiros dos *Ordinovisti* qualificavam a economia ortodoxa como “a lúgubre ciência dos fatos econômicos” (Mattei, 2023, p. 162). A austeridade requer que a atividade dos cidadãos esteja submetida à competência dos conselhos técnicos. A tecnocracia é, por conseguinte, um meio para a usurpação da tomada de decisão pelos “especialistas”, que se irradia para todas as decisões políticas. Como proposto na apresentação da problemática, a IA constitui a principal expressão contemporânea desse *modus operandi* do capital para expropriar o intelecto geral das classes trabalhadoras e, especificamente, os professores do conhecimento, esvaziando as condições para que exerçam o autogoverno das instituições educacionais.

A austeridade é um projeto político de classe, histórica e funcionalmente orientado a preservar a ordem social fundada na propriedade privada dos meios de produção e nas relações de trabalho assalariado. A austeridade emergiu em sua forma moderna não apenas como resposta a crises econômicas, mas como resposta aos momentos em que a legitimidade das relações capitalistas de produção foi contestada de baixo para cima. Seu alvo central é o enfraquecimento da auto-organização, da autonomia e da soberania popular sobre os assuntos públicos: a soberania popular é percebida pelos economistas tecnocratas e pelos fascistas como a principal ameaça à ordem do capital, e a austeridade foi construída precisamente para neutralizá-la.

Essa neutralização opera por duas vias. Pelo consenso, buscando inculcar no público supostas “verdades científicas” da economia, fazendo com que os trabalhadores internalizem

a necessidade do sacrifício e da disciplina fiscal como lei natural, e não como escolha política. Pela coerção, afastando as decisões econômicas do alcance democrático, delegando-as a instituições tecnocráticas como os bancos centrais ou, no caso italiano, a um governo fascista com plenos poderes. A austeridade objetivou inicialmente desfazer o poder dos trabalhadores auto-organizados, dissociando economia e política. As lutas políticas que interpelam a economia e as coisas públicas não são admissíveis, e a economia, tida como esfera autônoma e técnica, deve ser manejada pela tecnocracia (Sardinha, 2025). A autonomia do Banco Central está assentada no dito saber econômico de quadros ditos técnicos provenientes do mercado financeiro. Em virtude de sua suposta neutralidade técnica, é uma instituição que se quer livre de crítica e pressão, capaz de agir sem nunca ter de explicar, arrepender-se ou pedir desculpas (Mattei, 2023). A diferença entre o tecnocrata liberal e o fascista é de método, não de objetivo, posto que ambos concluem que, para garantir a acumulação capitalista, é preciso subtrair as decisões econômicas da soberania popular.

Mattei (2023) documenta o apoio de setores do liberalismo internacional ao fascismo italiano, valorizado como instrumento eficaz para impor a austeridade e conter as forças democráticas.

O breve resgate da gênese da austeridade no fascismo é relevante, pois oferece um quadro teórico para explicar o esvaziamento da função social da escola e a agressiva expropriação intelectual dos professores, catalisados pelo referido acoplamento IA–*holdings* educacionais. Com isso, a tecnocracia que maneja a austeridade em nome dos bancos e demais corporações pode dirigir, sem muitos conflitos abertos, uma inédita refuncionalização da educação pública, abrindo as suas portas para as corporações de IA e para os *holdings* educacionais. Desse modo, as *big techs* e as corporações de IA, por meio dos *holdings* educacionais, controlam tempos e processos de trabalho e manejam a reprodução de desigualdades sociais mediante a oferta customizada de ensino conforme classe, raça, território etc. Assim, o domínio político das corporações é ampliado, em detrimento da soberania popular. Mediante a infraestrutura tecnológica, as grandes corporações solapam as bases das instituições educacionais. Esse processo é denominado por Ajari (2026 *apud* Dubiau, 2026) como tecnofascismo, uma noção polissêmica e plena de controvérsias, mas necessária para explicar as alianças das *big techs*, hiperescaladoras e corporações que se valem dos *big data* para fins de controle e vigilância, associadas ao complexo militar, conforme discutido na seção 3.

1.2 Expropriação intelectual e esvaziamento político dos professores e das instituições

As políticas de austeridade, como discutido na seção anterior, além de criar condições para favorecer a apropriação do fundo público pelos setores econômicos dominantes, objetivam extirpar a soberania popular em nome da tecnocracia, enfraquecer os direitos trabalhistas, desregulamentar as relações de trabalho e debilitar os sindicatos autônomos. Miram, fundamentalmente, a auto-organização das classes trabalhadoras.

O enfraquecimento da soberania popular requer que o capital assuma, cada vez mais, o manejo das questões sociais, erodindo gradativamente as bases que conformam o Estado Social. Suas organizações realizam a punção do fundo público como mediação indispensável à sua reprodução, convertendo tudo o que é comum — os direitos sociais e humanos, os recursos hídricos, a saúde, a previdência, a educação — em mercadoria. Não se trata, porém, apenas de acesso ao fundo público, mas, sobretudo, de construir a hegemonia do capital sob dominância financeira, alcançando organizações sociais, corporações e a refuncionalização neoliberal do Estado e, especificamente, da educação. Currículo, avaliação, gestão, materiais pedagógicos, tudo pode ser fagocitado pelas organizações do capital.

São exemplos importantes a gestão da educação pública pelos conglomerados de APH empresariais (Lemann, Todos Pela Educação, Itaú Social, entre outros) e a política de C&T conduzida pelos operadores da lógica inovacionista. Esses APH dispõem de tecnocratas que buscam definir as políticas de Estado com base no discurso da legitimidade das “evidências científicas”. Em contraste, o trabalho, os conhecimentos, as práticas e as pesquisas desinteressadas (na acepção gramsciana)⁹ dos professores são desqualificados como ideológicos. De modo mais sutil, atravessando as formulações dos APH empresariais, é explícita a hegemonia da chamada teoria do capital humano legitimada pelos Nobel de Schultz, 1979; Friedman, 1976; Becker, 1992; Heckman, 2000 e de suas variantes socioemocionais, cujos principais vetores institucionais nas políticas educacionais globais são a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial.

A lógica tecnocrática descrita por Mattei (2022) para o fascismo italiano (pela qual a atividade dos cidadãos como produtores deve estar submetida à competência dos conselhos técnicos) encontra sua atualização nas plataformas de ensino digitais controladas pelas corporações de IA. Nelas, os algoritmos performativos, treinados sobre perfis sociais construídos pelos *LLMs*, customizam os currículos e, desse modo, circunscrevem o que é

⁹“A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola ‘desinteressada’ (não imediatamente interessada) e ‘formativa’, (...) bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados.” (Gramsci, 2001, p. 33).

dado a pensar a cada aluno e, por consequência, o que é dado a ensinar a cada professor. Assim, por exemplo, em uma comunidade pentecostal, o sistema de ensino de uma dada corporação pode suprimir automaticamente os aspectos seculares e de laicidade do currículo. A expropriação docente é, nesse sentido, estrutural e radical. Não se trata apenas de substituir professores por artefatos tecnológicos, mas de submeter a seleção do que ensinar, como ensinar e para quê a dispositivos técnicos controlados por corporações privadas. Como apontado, a expropriação do conhecimento não é um processo dirigido apenas aos indivíduos, a cada docente e a cada estudante, mas ao intelecto geral, afetando o conjunto das classes trabalhadoras. Nas palavras de Marx:

A natureza não constrói máquinas nem locomotivas, ferrovias, telégrafos elétricos, máquinas de fiar automáticas etc. Elas são produtos da indústria humana; material natural transformado em órgãos da vontade humana sobre a natureza ou de sua atividade na natureza. Elas são órgãos do cérebro humano criados pela mão humana; força do saber objetivada. O desenvolvimento do capital fixo indica até que ponto o saber social geral, conhecimento, deveio força produtiva imediata e, em consequência, até que ponto as próprias condições do processo vital da sociedade ficaram sob o controle do intelecto geral [*general intellect*] e foram reorganizadas em conformidade com ele. (Marx, 1857-1858/2011, p. 588)

A tecnologia e seus artefatos são “órgãos do cérebro humano criados pela mão humana”, “força do saber objetivada”. A proposição de Marx, sobre as condições do processo vital da sociedade e o controle do intelecto geral, ganha atualidade radical. De fato, a IA generativa está se apropriando do intelecto geral para deformá-lo e mediocrizá-lo com base em seus *LLMs* e algoritmos performativos.

Essa dimensão da expropriação do intelecto geral pela IA provoca uma deterioração do pensamento crítico e do processo de construção social da autonomia intelectual dos sujeitos (Stederoth, 2026). Plataformas educacionais, sistemas de avaliação automatizados e currículos customizados convertem-se, assim, em instrumentos de governo e controle da prática docente. O professor, nesse quadro, é deslocado da posição de sujeito intelectual para a de operador de sistemas cujos fundamentos epistemológicos lhe são opacos e cujos fins são definidos fora de qualquer deliberação coletiva. Neste âmbito, a autonomia intelectual dos estudantes sequer pode ser um objetivo da instituição escolar.

Em Vigotski (2001), a construção da autonomia intelectual, assentada no uso autônomo da razão, no sentido iluminista de pensar por si mesmo e governar as próprias operações intelectuais, resulta da formação social do conhecimento.

Nos processos formativos, a aplicação ativa de meios originais e o uso criativo de ferramentas são requisitos para a autonomia intelectual e para o uso autônomo e crítico da razão. As funções psíquicas superiores têm como traço comum o fato de incorporarem à sua

estrutura “o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos” (Vigotski, 2001, p. 161). Quando os processos formativos suprimem os percursos de apropriação ativa e deliberada, em virtude dos produtos elaborados pela IA generativa, as bases da formação das estruturas superiores são comprometidas (Duarte, 1996).

Essa determinação social, contudo, não equivale a um condicionamento passivo. O adulto, ao disponibilizar os signos socialmente produzidos, não define o modo de pensar dos estudantes. A criança “não cria a sua linguagem, mas assimila a linguagem pronta dos adultos que a rodeiam” (Vigotski, 2001, p. 196). O conhecimento é, nesse sentido, social em sua origem. Os significados, as vias de generalização e o próprio repertório de conceitos são dados no processo de comunicação verbal, e não descobertos solitariamente pelo sujeito. Daí a relevância da interação social e da mediação deliberada dos professores no âmbito da zona de desenvolvimento proximal. É justamente esse esforço ativo, mediado pelo signo social, que produz a autonomia. O ponto de chegada do processo é o autodomínio:

[...] a questão central desse processo é o emprego funcional do signo ou da palavra como meio através do qual o adolescente subordina ao seu poder as suas próprias operações psicológicas, através do qual ele domina o fluxo dos próprios processos psicológicos e lhes orienta a atividade no sentido de resolver os problemas que tem pela frente. (Vigotski, 2001, p. 169)

Trata-se do resultado de uma “atividade intensa e complexa” (Vigotski, 2001, p. 168). O uso autônomo da razão advém do controle voluntário e arbitrário da própria atenção, abstração e síntese. A autonomia intelectual, para Vigotski, define-se como o governo de si por meio de instrumentos simbólicos, que são de origem social. E a escola, com suas interações dialógicas vivas (entre estudantes, professores, comunidades e conselhos), forja as bases das formas de pensamento superiores, visto que:

[...] onde o meio não cria os problemas correspondentes, não apresenta novas exigências, não motiva nem estimula com novos objetivos o desenvolvimento do intelecto, o pensamento do adolescente não desenvolve todas as potencialidades que efetivamente contém, não atinge as formas superiores ou chega a elas com um extremo atraso. (Vigotski, 2001, p. 171)

Na sociedade de classes, a escola é o único lugar com potencial universalista de aprendizagem de conceitos teóricos. A composição química do tomate, o que é uma célula, o que são formações geológicas, por que as populações se organizaram em torno de rios. Disto se ocupam os currículos. Aprender não é um resultado rápido, mas um processo que exige esforço, repetição e memória até ele ser aquilo que Marx (2010) designou como segunda natureza, internalizando abstração, imaginação, sensibilidade estética. A IA obstaculiza a criação da segunda natureza. A educação é o processo pelo qual nos tornamos humanos; a IA generativa, quando substitui esse percurso, é um processo de desumanização, porque o que

nos torna humanos é o pensamento reflexivo, a consciência, e a escola é a construção da relação com o saber de toda a humanidade.

Há exemplos de restrições estatais, mas que não implicam controle sobre as corporações. A Noruega proibiu a IA na escola até os 13 anos e, dos 14 aos 16 anos, só a autoriza excepcionalmente e ao lado do professor (Bastian, 2026); a França restringe seu uso nas tarefas de casa; a China restringe a IA no ensino fundamental (Cheng, 2025); e o Japão elaborou uma orientação que caracteriza como fraude os trabalhos escolares produzidos por IA (MLex, 2023). Há um crescente corpo de evidências que associam o uso de IA e fragilidade de conhecimentos e menor capacidade reflexiva. Estudo da OCDE (OCDE, 2026) cita um experimento de campo de larga escala que demonstra que quem usa IA generativa sem salvaguardas tem melhores notas, porém sabe menos (Bastani *et al.*, 2025):

Embora o GPT-4 possa melhorar significativamente o desempenho durante as sessões de prática (...), ele pode, em última análise, ser prejudicial ao processo de aprendizagem. No exame, os estudantes do grupo GPT Base tiveram desempenho estatisticamente pior que os do grupo de controle, em 17%. (Bastani *et al.*, 2025, p. 1, tradução nossa)

Assim, a escola e a universidade, espaços de estudo sistemático, tornam-se lócus de legitimação da mentira, da indisciplina intelectual e de circulação de produtos análogos aos alimentos processados, nos quais a relação de confiança entre professores e estudantes é comprometida, em desfavor das interações que estruturam a relação de ensino-aprendizagem. Não menos importante, tais processos afastam paulatinamente a educação pública do controle social dos povos, em favor das corporações do setor, configurando o que pode ser caracterizado como tecnofascismo.

1.3 IA e tecnofascismo

A nervura central do artigo propugna que o acoplamento dos serviços nativos de IA, bancos, APH, Estados e corporações educacionais está corroendo a soberania popular sobre os assuntos públicos e, por isso, promove o desmanche da democracia, tal como pretendido pela austeridade que se adensou entre 1922 e 1925 no fascismo italiano com Mussolini, Pantaleoni e De Stefani. Um grande desafio é conceituar o atual contexto de austeridade mediada pelo referido acoplamento no qual a extrema direita de cariz fascista assume real protagonismo e dimensão. Embora não possa ser caracterizado propriamente como conceito, visto que é uma aproximação ainda não sistemática e metódica, o tecnofascismo é uma elaboração que contribui para tornar pensável o significado dessa acoplagem na vida social dos povos e, particularmente, na educação.

Esta noção tem raízes nas críticas à heteronomia tecnológica em virtude do controle das tecnologias pelas corporações elaboradas na Escola de Frankfurt com Adorno, Benjamin, Horkheimer, Marcuse e nas obras de André Gorz e de Jacques Ellul, que ganharam corpo no final dos anos 1970. Naquele contexto, preocupava o desposuimento das formas de controle desses dispositivos pelos trabalhadores, em favor de um segmento de especialistas. O tecnofascismo possui outro escopo, que abarca o imperialismo. Ajari (2026) incorpora os imperativos do capital e as transformações do Estado, ampliando o termo no âmbito do capital tecno-digital (Dubiau, 2026). Ajari propugna que o tecnofascismo expressa uma reconfiguração das formas de soberania pelas infraestruturas digitais pertencentes às corporações, conformando uma privatização da soberania imune à soberania popular e ao controle social democrático. O tecnofascismo é indissociável da cultura e das ideologias que buscam legitimar as novas formas de poder, como se vê no engajamento de corporações do setor com segmentos neofascistas.

A Fundação Heritage, no Projeto 2025 para o governo Trump, formulou a doutrina do governo unitário segundo a qual divergências não são cabíveis nas esferas governamentais. Dos órgãos climáticos à agência de saúde e à educação, todos os aparatos do Estado devem estar alinhados às diretrizes do governo (Heritage Foundation, 2023). Uma suposta tecnocracia deve gerir todo o Estado, sem qualquer ingerência da soberania popular. A participação, como no fascismo clássico, restringe-se à base de apoio, nos limites dessa condição.

Essa tendência antidemocrática conserva as aparências do sistema representativo, ao mesmo tempo em que transforma profundamente suas condições de exercício. Hadjadji e Tesquet (2025) descrevem o tecnofascismo subjacente ao trumpismo como uma forma de poder que neutraliza a democracia sem aboli-la, conserva seus rituais e símbolos, mas os esvazia de sua substância.

Dubiau (2026) identifica três grandes transformações advindas do tecnofascismo. A primeira é a privatização progressiva da soberania. Esta já não é encarnada por um Estado, mas delegada às plataformas. Essa dinâmica decorre de uma transformação profunda da relação entre o Estado e o capital, na qual uma fração dominante da burguesia aspira a tomar o controle dos governos ou a substituí-los. A segunda advém da pretensão de poder dos multimilionários, a exemplo da emergência de uma fração burguesa dotada de recursos econômicos e técnicos comparáveis aos dos Estados (vide o caso do IPO da *SpaceX*, realizado em 12 junho de 2026, *valuation* de US\$ 2 trilhões) e capaz, por isso, de impor suas próprias

normas políticas. Peter Thiel, um dos fundadores da Palantir, grupo especialmente engajado no uso militar da IA e aspirante a teórico tecnofascista, defende que se trata de converter a soberania política em uma empresa comercial, ecoando o projeto de privatizar o governo e substituir o regime democrático por uma autoridade executiva total. Ao excluir pura e simplesmente o povo pobre da equação, a neorreação pretende assentar as bases de um regime autoritário verdadeiramente eficaz (Ajari, 2026 *apud* Dubiau, 2026), justo o cerne da austeridade no fascismo. Esse imaginário político funda-se na ideia de que um dirigente de empresa seria um gestor sempre mais racional que um coletivo democrático.

A terceira transformação é o governo por meio das infraestruturas tecnológicas por meio das quais o poder já não passa prioritariamente pela decisão política explícita, mas pelo *design* dos próprios dispositivos técnicos. Neste prisma, a tecnologia é, talvez até mais eficazmente que a política, capaz de moldar uma sociedade hierárquica e autoritária (Ajari, 2026 *apud* Dubiau, 2026). Plataformas, algoritmos e arquiteturas digitais convertem-se em instrumentos de governo por direito próprio, capazes de orientar comportamentos sem recorrer à coação direta nem à legitimação democrática. É como um golpe de Estado assistido pela IA, cujo exemplo mais contundente foi a atuação de Elon Musk por meio do DOGE (Departamento de Eficiência Governamental).

Há uma continuidade estrutural, e não apenas analógica, entre a tecnocracia dos conselhos técnicos mussolinianos, descrita por Mattei (2022), e o governo pelos dispositivos técnicos das plataformas digitais cada vez mais autonomizados. Em ambos os casos, o princípio operativo é o mesmo, a saber, a usurpação das decisões políticas pelos especialistas, sob o argumento de que a racionalidade técnica é superior à deliberação democrática. Daí a gestão dos sistemas de ensino por economistas, administradores e burocratas com passagem pelos organismos internacionais e pelos conglomerados de APH do capital que, em nome da eficiência, digitalizam toda a educação. Os conselhos técnicos do fascismo italiano ainda eram visíveis como instâncias de poder; os algoritmos das corporações de IA operam de forma difusa, inscrevendo a decisão no próprio *design* dos sistemas, sem que os professores, os estudantes ou os cidadãos possam identificar, muito menos contestar, os critérios que orientam suas ações.

Com a IA, o fascismo assume característica cognitiva, pois provoca uma deterioração do pensamento crítico, como, por exemplo, dificuldade para recordar as ideias, para demonstrar que foram compreendidas, para aplicá-las, para compará-las com outras ideias, para avaliá-las e recombina-las. O tecnofascismo opera no campo educacional pela

substituição da soberania fundamentada nas constituições nacionais e na participação ativa e esclarecida dos sujeitos, em favor do *design* algorítmico das corporações acopladas aos bancos, APH e *holdings*. Desse modo, a própria instituição educacional é esvaziada como espaço político de formação científica, tecnológica, artística e cultural.

Considerações finais

A sistematização dos resultados das pesquisas que lastreiam o presente artigo requer a retomada dos argumentos axiais em três movimentos articulados. Primeiro, a crise estrutural e de hegemonia no sistema de Estados que conforma o imperialismo recoloca a contrarrevolução preventiva na estratégia do bloco no poder. Segundo, no século XXI esse projeto assume forma radicalizada na captura do fundo público e na expropriação do trabalho intelectual dos docentes, agora catalisada pelo acoplamento entre os *holdings* educacionais e as corporações de IA. A disjunção entre a concepção e as tarefas de execução nunca foram tão acentuadas, comprometendo o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, discutido a partir de Vigotski, e o intelecto geral, apontado por Marx, resultando na danificação da segunda natureza plena de mediações sociohistóricas. As corporações, os bancos e os APH do capital não podem tolerar a ideia de uma educação pública unitária, omnilateral, comprometida com a transformação social indispensável para o futuro dos povos. O fulcro da austeridade, nessa esfera, é o esvaziamento do autogoverno das escolas e da educação pública em geral, tal como já praticado no fascismo italiano e, mais amplamente, no esvaziamento de qualquer projeto autopropelido de nação.

Terceiro, o tecnofascismo constitui o estágio em que a tecnocracia dos conselhos técnicos é substituída pelo governo das plataformas e dos algoritmos, o tecnofascismo, um processo concomitante aos avanços das extremas direitas, especialmente as de cariz neofascista. Com isso, muitas escolas e universidades deixam de ser instituições dirigidas por formas de gestão democrática e tornam-se bastiões de tecnocracias que celebram o fetichismo tecnológico e são adeptas das novas direitas.

Desse quadro decorre a usurpação das decisões coletivas por uma racionalidade técnica pretensamente neutra, que expropria docentes e estudantes de sua condição de sujeitos intelectuais. A defesa da escola pública é, portanto, inseparável da defesa do fundo público exclusivamente para a educação pública, da soberania popular sobre as políticas educacionais e do reconhecimento do trabalho docente como trabalho intelectual não subordinável aos imperativos do capital. Reafirmar o autogoverno compartilhado das instituições educacionais



pelos professores, estudantes, comunidades e conselhos é condição para que a educação continue a ser o processo de emancipação da humanidade dos determinantes da barbárie.

Referências bibliográficas

AJARI, Norman. *Technofascisme: le nouveau rêve de la suprématie blanche*. Bruxelas: Météores, 2026.

BASTANI, H.; BASTANI, O.; SUNGU, A.; GE, H.; KABAKCI, Ö.; MARIMAN, R. Generative AI without guardrails can harm learning: evidence from high school mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS)*, [s. l.], v. 122, n. 26, p.1-8, e2422633122, 2025.

BASTIAN, M. Norway bans generative AI tools in elementary schools to protect kids' basic learning skills. *The Decoder*, [s. l.], 19 jun. 2026. Disponível em: <https://the-decoder.com/norway-bans-generative-ai-tools-in-elementary-schools-to-protect-kids-basic-learning-skills/>. Acesso em: 15 jul. 2026.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.-C.; PASSERON, J.-C. *Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. Decreto nº 7.579, de 11 de outubro de 2011. Dispõe sobre o Sistema de Administração dos Recursos de Tecnologia da Informação (SISP). Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394/1996 e 11.494/2007 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.

CHENG, Evelyn. Key AI hub China restricts schoolchildren's use of the tech. *CNBC*, [s. l.], 15 maio 2025. Disponível em: <https://www.cnbc.com/2025/05/15/key-ai-hub-china-restricts-schoolchildrens-use-of-the-tech.html>. Acesso em: 15 jul. 2026.

COGNA EDUCAÇÃO S.A. **Release de resultados**: 1º trimestre de 2023 (1T23). Belo Horizonte: Cogna, 11 maio 2023. Disponível em: <https://d169uzu5o4xu1k.cloudfront.net/e7fe0b23-e144-4a3c-b07d-41ccaa1cb30d/2023/e1690fcd-0ebf-4ec4-8726-daa2b70024d4.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2026.

DUARTE, N. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 7, n. 1-2, p. 17-50, 1996.

DUBIAU, A. ¿Una etapa tecnofascista del capitalismo digital? *Viento Sur*, [s. l.], 1 maio 2026. Disponível em: <https://vientosur.info/una-etapa-tecnofascista-del-capitalismo-digital/>. Acesso em: 10 jun. 2026.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FNDE. FNDE inova na transferência de recursos: casos de sucesso em inteligência artificial são apresentados no Showcase AIP Bootcamp. Brasília, DF: FNDE, 1 mar. 2024. Disponível em:

<https://www.gov.br/fnde/pt-br/assuntos/noticias/fnde-inova-na-transferencia-de-recursos-casos-de-sucesso-em-inteligencia-artificial-sao-apresentados-no-showcase-aip-bootcamp>. Acesso em: 20 jun. 2026.

GALZERANO, L. S. **Nas tramas da política educacional: coerção e consenso na elaboração da BNCC**. Marília: Lutas Anticapital, 2025.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

HADJADJI, N.; TESQUET, O. **Apocalypse nerds: comment les technofascistes ont pris le pouvoir**. Paris: Éditions Divergences, 2025.

THE HERITAGE FOUNDATION. **Mandate for leadership: the conservative promise**. Ed. de Paul Dans e Steven Groves. Washington, D.C.: The Heritage Foundation, 2023. (Project 2025: Presidential Transition Project). Disponível em: https://static.project2025.org/2025_MandateForLeadership_FULL.pdf. Acesso em: 15 jul. 2026.

HERRNSTEIN, R. J.; MURRAY, C. **The Bell Curve: intelligence and class structure in American life**. New York: Free Press, 1994.

IBLED, C. The ‘optimistic cruelty’ of Hayek’s market order: neoliberalism, pain and social selection. **Theory, Culture & Society**, [s. l.], v. 40, n. 3, p. 81-101, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1177/02632764221126305>.

ITGLOBAL. Hiperescalador [hyperscaler]. *ITGlobal.com*, [s. l.], 25 fev. 2026. Disponível em: <https://br.itglobal.com/glossary/hiperescalador/>. Acesso em: 1 jul. 2026.

KORSCH, K. **Karl Marx**. Tradução de Gilda Lopes Encarnação. Lisboa: Antígona, 2018.

LABARCA, G. ¿Cuánto se puede gastar en educación? **Revista de la CEPAL**, Santiago de Chile, n. 56, p. 163-178, ago. 1995.

LEHER, R.; SANTOS, M. R. A privatização da educação requer novas qualificações: hegemonia financeira, fundos de investimentos e empresas ‘private equity’ conformam nova problemática teórica. **Fineduca: Revista de Financiamento da Educação**, [s. l.], v. 16, 2026. DOI: 10.22491/2236-5907136014. Acesso em: 11 jul. 2026.

LEHER, R.; SARDINHA, R. Vinculação constitucional de verbas para a educação pública, depleção do fundo público e austeridade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, e286586, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.286586>.

LEHER, R. Mercantilização da educação básica, sistemas de ensino e plataformas de trabalho como expressões da pedagogia do capital. **PARADIGMA (MARACAY)**. v. XLIV, p.34 - 60, 2023.

LEITÃO, L. A microempresa por trás do caos nos exames nacionais que abriu uma crise de confiança no sistema. **Eco**, [s. l.], 9 jul. 2026. Disponível em: <https://eco.sapo.pt/especiais/a-microempresa-por-tras-do-caos-nos-exames-nacionais-que-abriu-uma-crise-de-confianca-no-sistema/>. Acesso em: 15 jul. 2026.

LENIN, V. I. **Imperialismo, estágio superior do capitalismo: ensaio popular**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. Tradução de Mario Duayer e Nélío Schneider. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. 4. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2010.

MATTEI, C. E. **A ordem do capital**: como os economistas inventaram a auteridade e abriram caminho para o fascismo. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2023.

MATTOS, M. B. **Governo Bolsonaro: neofascismo e autocracia burguesa no Brasil**. São Paulo: Usina Editorial, 2020.

MÉSZÁROS, I. **A necessidade de controle social**. São Paulo: Ensaio, 1987.

MLEX. Japan's education ministry releases provisional guidelines on the use of generative AI in schools. **MLex**, [s. l.], 4 jul. 2023. Disponível em: <https://www.mlex.com/mlex/articles/2087440/>. Acesso em: 9 jul. 2026.

MUMFORD, L. **El mito de la máquina**. Logroño: Pepitas de Calabaza, 2013.

OCDE. **OECD Digital Education Outlook 2026: exploring effective uses of generative AI in education**. Paris: OECD Publishing, 2026. DOI: <https://doi.org/10.1787/062a7394-en>. Acesso em: 5 jul. 2026.

PACHUKANIS, E. B. **Fascismo**. Tradução de Paula Vaz de Almeida. São Paulo: Boitempo, 2020.

SARDINHA, R. C. **Austeridade e punção do fundo público na era da financeirização do capital**: políticas públicas antagônicas à soberania popular após a redemocratização. 19 dez. 2025. 164p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

STEDEROTH, D. Pergunte a ti mesmo! A IA como a sentença de morte dos estudos (de filosofia). **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 33, p. e18374, 2026. DOI: [10.5335/rep.v33.18374](https://doi.org/10.5335/rep.v33.18374). Acesso em: 16 jul. 2026.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WASSMANSDORF, V. E.; ARAÚJO, R. S. de. A plataformização e a financeirização da educação nas redes públicas estaduais brasileiras em 2024. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 22, n. 1, e255233, p. 1-23, 2026. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/5233>.