

Plataformização e trabalho docente: uma revisão de escopo

Platformization and teaching work: a scoping review

Plataformización y trabajo docente: una revisión exploratoria

Júlio Afonso Alves Dutra¹
Universidade de Uberaba

Sálua Cecílio²
Universidade de Uberaba

Resumo: Este artigo consiste em uma revisão da literatura acerca das discussões sobre a plataformização do trabalho docente e suas consequências, identificando as diferentes perspectivas subjacentes à inserção das plataformas digitais na educação. Norteada pela metodologia PRISMA-ScR, desenvolveu-se uma revisão de escopo nas bases de dados Capes Periódicos e SciELO, utilizando-se dos descritores “trabalho docente” e “plataformização” e suas terminologias em inglês e espanhol, sendo filtrados 32 artigos. O período da pandemia Covid-19 impulsionou e exacerbou este cenário, com a adoção das plataformas digitais disponibilizadas pelas grandes empresas do ramo de tecnologia de informação, consolidando a plataformização do trabalho docente. Percepções negativas superaram as percepções positivas. Ao processo inovador na educação, importa que seja pautado em políticas que superem os riscos derivados de objetivos que privilegiem o interesse empresarial e a mercantilização da educação, deixando os atores principais (professores e estudantes) excluídos do seu planejamento, desenvolvimento, condução e monitoramento.

Palavras-chave: Plataforma digital; Condições do trabalho docente; Tecnologia e Educação.

Abstract: This article consists of a review of the literature on discussions about the platformization of teaching work and its consequences, identifying the different perspectives underlying the insertion of digital platforms in education. Guided by the PRISMA-ScR methodology, a scoping review was developed in the Capes Periódicos and SciELO databases, using the descriptors “teaching work” and “platformization” and their terminologies in English and Spanish, filtering 32 articles. The Covid-19 pandemic period has driven and exacerbated this scenario, with the adoption of digital platforms made available by large companies in the information technology sector, consolidating the platformization of teaching work. Negative perceptions have outweighed positive perceptions. It is important that the innovative process in education be guided by policies that overcome the risks derived from objectives that privilege business interests and the commodification of education, leaving the main actors (teachers and students) excluded from its planning, development, conduct, and monitoring.

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Uberaba (UNIUBE), Uberaba, Minas Gerais, (MG) Brasil. Bolsista PROSUP/CAPES-Taxa. E-mail: jaadutra@hotmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8626768935331436>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1322-2660>.

² Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo. Docente Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE), Uberaba, Minas Gerais, (MG) Brasil. E-mail: salua.cecilio@uniube.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4895228131417940>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6035-1636>.

Keywords: Digital platform; Teaching conditions; Technology and Education.

Resumen: Este artículo consiste en una revisión bibliográfica sobre los debates en torno a la plataformización del trabajo docente y sus consecuencias, identificando las diferentes perspectivas que subyacen a la inclusión de plataformas digitales en la educación. Guiado por la metodología PRISMA-ScR, se realizó una revisión exploratoria en las bases de datos Capes Periódicos y SciELO, utilizando los descriptores "trabajo docente" y "plataformización" y sus correspondientes terminologías en inglés y español, resultando en la selección de 32 artículos. La pandemia de la COVID-19 alimentó y exacerbó este escenario, con la adopción de plataformas digitales proporcionadas por grandes empresas de tecnologías de la información, consolidando la plataformización del trabajo docente. Las percepciones negativas superaron a las positivas. El proceso innovador en educación debe guiarse por políticas que superen los riesgos derivados de objetivos que priorizan los intereses corporativos y la mercantilización de la educación, excluyendo a los actores clave (docentes y estudiantes) de su planificación, desarrollo, implementación y seguimiento.

Palabras clave: Plataforma digital; Condiciones de trabajo docente; Tecnología y Educación.

Recebido em: 29 de agosto de 2025

Aceito em: 29 de outubro de 2025

Introdução

O trabalho docente é uma profissão histórica que passou, em seu decorrer, por diferentes transformações, de acordo com as inovações desenvolvidas, seja nas práticas pedagógicas, como nas tecnologias disponíveis para a execução das tarefas. Para Carvalho e Vieira (2012, p. 730), na educação “inovar é buscar soluções diversas e refletir sobre que possibilidades existem e quais podem ser consideradas para uma decisão efetiva nas didáticas, metodologias e novas estratégias para cada perfil de aluno”.

Vivenciamos a era digital, em que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) modificaram e vêm modificando a organização do trabalho de diferentes profissões, incluindo a profissão docente. Em uma relação direta entre inovação e tecnologias, Carvalho e Vieira (2012) defendem a necessidade de formação e posturas para o uso das tecnologias, dado que delas decorrem mudanças na relação trabalho e vida. Assim, novos conhecimentos, uso de tecnologias emergentes e disponibilidade para buscar novos modos de lidar com a realidade, são requisitos para inovar conteúdos e finalidades da atuação profissional.

O ambiente educacional segue cada vez mais delineado pelas TDIC, modificando as atividades de ensino-aprendizagem e o modo e o ritmo de trabalho docente. Esta situação vem sendo objeto de pesquisas e debates de diferentes tendências teóricas e metodológicas, principalmente durante e após a pandemia Covid-19. Neste período o trabalho docente passou por ressignificações e por modificações, de forma emergencial, drástica e abrupta, passando a

ser realizado por meio de plataformas digitais que substituíram o trabalho presencial. Tais plataformas consistem em ambientes virtuais que facilitam interações, transações e compartilhamento de informações entre indivíduos, instituições e empresas, permitindo a criação, distribuição e consumo de conteúdos de forma *on-line*. Elas passaram a ser utilizadas pelas instituições de ensino, em todo o ciclo que contempla o processo educacional, das atividades de gestão até o ambiente interno da sala de aula.

Quando inseridas no ambiente educacional, as plataformas, entendidas como sistemas, são pauta de discussões e polêmicas acerca de como afetam as atividades que compõem o trabalho docente e, diretamente, os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: docentes e discentes. Sobre seus efeitos e implicações, conforme os artigos avaliados e incluídos na revisão de escopo resultante no *corpus* em análise, há os que defendem a sua adoção, defendendo serem as plataformas ambientes facilitadores do trabalho docente e que impulsionam o processo de aprendizagem pelos estudantes; enquanto os que têm restrições, quanto à sua utilização, argumentam que o docente acaba tendo sobrecarga de trabalho e que o processo de ensino-aprendizagem fica fragilizado e/ou dificultado pelo distanciamento físico entre professores e estudantes.

Nesse sentido, este artigo, tem como objeto de estudo a inserção das plataformas digitais no ambiente educacional e seus efeitos na modificação da organização e rotina do trabalho docente, tendo em vista o desenvolvimento de uma visão teórica e crítica sobre este cenário no cotidiano da educação. Assim, esperamos contribuir para o entendimento destes conceitos e trazer novas discussões para todos os envolvidos, sejam os atores que delineiam as políticas educacionais, quanto os educadores e pesquisadores da educação, de forma em geral.

Materiais e métodos

Buscando responder ao problema “Como a plataformização da educação vem afetando o trabalho docente?”, foi realizado um estudo de Revisão de Escopo, norteado pelo *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses Extension for Scoping Reviews* (PRISMA-ScR). De acordo com a proposta do Joanna Briggs Institute – JBI, definidos os termos de pesquisa para compor o estudo, foram buscados artigos em português, inglês e espanhol que abordam a temática da plataformização do trabalho docente, filtrando-se o tipo de documento “artigo”, publicado no modo “acesso aberto”, entre 2021 e 2024, até a data da busca, realizada em julho de 2024, nas bases de dados Capes Periódicos e SciELO.

Na língua portuguesa, foram utilizados os termos descritores “trabalho docente” e “plataformização”. Na língua inglesa, os termos “*teaching work*” e “*platforming*”. Na língua espanhola, os termos “*trabajo docente*” e “*plataformas*”. A combinação dos termos gerou a

seguinte expressão de busca, que foi utilizada em ambos os buscadores: ("trabalho docente" OR "teaching work" OR "trabajo docente") AND (plataformização OR platforming OR plataformas). Após a busca nas bases de dados, compõem o *corpus* desta revisão 32 artigos, constando nas referências os resultados completos da filtragem de artigos avaliados e incluídos nesta revisão de escopo, ordenados por ano de publicação.

Resultados e Discussão

Considerando os 32 artigos resultantes da revisão de escopo, que analisou publicações cujo objeto tratassem das relações entre a plataformização da educação e o trabalho docente, procedemos à análise de dados, a partir de categorias derivadas dos artigos que compuseram o *corpus*.

Capitalismo e Plataformas Digitais

Na área da educação, as transformações tecnológicas já ocorriam, dadas às novas exigências do capital, como diminuição de carga horária docente, sendo reduzidos os conteúdos e o tempo de formação nos cursos, de modo a obter mais valor, viabilizar a estabilidade e/ou a expansão do sistema. Conforme reconhecido por Gonçalves; Souza (2022), tais mudanças atendem aos propósitos do capital e ao mercado de trabalho, independente de análises da totalidade em que se inserem.

Buscando definir as diferentes formas do conceito de “plataformizar o trabalho docente”, partimos do pressuposto apresentado por Vieira (2023, p. 309) em seu estudo acerca das estratégias territoriais das plataformas digitais de trabalho docente no Brasil, que divide as plataformas de trabalho docente em quatro aspectos: as mediadas por empresas; as de viés educacional; as de natureza pedagógica e voltadas à relação docente e estudantes e as que se prestam a alterações na relação trabalhista restrita ao tempo de trabalho.

Conforme Vieira (2023), algumas destas tipologias de plataformização do trabalho docente acabam por subjugar o conceito pedagógico do trabalho docente, transformando o professor em um prestador de serviços que atua sob demanda. O trabalho docente, com a inserção das plataformas, teve mudanças no processo e na sua organização do trabalho, que, conforme Souza *et al.* (2021), se deu via aulas síncronas e assíncronas, estas com material “disponibilizado pelas plataformas”. A isso, pode se acrescentar “a modalidade de atendimento personalizado à distância”.

Torres *et al.* (2022), em artigo publicado sobre o “Trabalho e trabalho docente sob a égide do neoliberalismo”, no qual entrevistam Ricardo Luiz Coltro Antunes, indicam uma visão do capitalismo caracterizado pela combinação entre o uso de plataformas digitais e trabalho em regime de *home office*, que intensificou a exploração da força de

Revista Educação e Políticas em Debate – v. 15, n. 1, p. 1-19, jan./abr. 2026

trabalho de profissionais das diversas áreas, inclusive daqueles ligados à educação. Na entrevista, Antunes afirmou que “[...] o capitalismo se aproveitou da pandemia para implementar um nível mais profundo de destruição e tragédia”, ressaltando que “não foi a pandemia que criou o cenário que nós estamos vivendo: ela apenas o desnudou e exasperou”. Por fim, Torres *et al.* (2022) destacam que Antunes ressalta terem as “empresas globais, plataformizadas [...] na pandemia, intensificado a combinação entre trabalho digital e exploração do trabalho”.

Guimarães *et al.* (2023, p. 9) comentam que “a modalidade de ensino não presencial tem suas vulnerabilidades, as quais resultam de problemas com a internet, e dizem respeito ao espaço reservado para estudo e determinados impasses com as plataformas on-line”. Também destacam que, neste ambiente das plataformas, o sucesso do processo de ensino-aprendizagem é centrado exclusivamente no interesse do discente pelo aprendizado, conferindo-lhe o papel de protagonista aprendizagem na modalidade on-line.

Foram apresentadas também críticas à estimulação deste modelo neoliberal que coloca o estudante como protagonista do processo, deixando o professor em segundo plano. Vieira *et al.* (2023, p. 504) afirmam que “a noção de meritocracia, intrinsecamente ligada à lógica neoliberal, perpetua a ideia de que o sucesso individual é resultado exclusivo do mérito pessoal, desconsiderando fatores estruturais”. Essa perspectiva, segundo os autores, acaba por deslocar o professor do centro de aprendizagem, fator primordial da educação convencional.

Em uma visão financeira, entre o custo e o benefício existente no processo de relação entre empresa e trabalho, para Oliveira, Pino e Accorssi (2021, p. 10), as plataformas digitais “[...] fornecem trabalhos que estão enraizados na lógica da redução de valores gastos com as trabalhadoras e os trabalhadores”. Deste modo, as plataformas digitais aumentam a mais valia e, concomitantemente, aumentam o retorno financeiro para os capitalistas, reproduzindo o que é de interesse do mercado, e que hoje modela e regula o trabalho.

Considerando que o trabalho docente rompeu as barreiras físicas das instituições de ensino e passou a integrar também os domicílios dos professores, os custos de transformação e manutenção do espaço residencial em ambiente de trabalho coube aos professores, além da aquisição de toda tecnologia demandada neste processo, sem ignorar que aos que não tinham formação para lidar com os recursos, era necessário o “apoio de familiares ou colegas”, conforme Souza *et al.* (2021, p. 10). Os artigos apresentados destacam a relação entre a plataformização e a intensificação do trabalho docente, advindos da massificação das TDIC e de uma nova organização pedagógica imposta por estas tecnologias e os fatores adjacentes às dificuldades da implantação delas.

Pandemia e aceleração da Plataformização

A crise sanitária causada pela Covid-19, que obrigou o distanciamento social, foi fator crucial para a adoção de forma “intempestiva” das TDIC, também denominadas como Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Sousa, Pereira e Fialho (2021) ressaltam que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi priorizado sem qualquer pressuposto teórico que o legitimasse ou o amparasse. Além da já destacada perspectiva do capital, a pandemia da Covid-19 acelerou este processo de transformações tecnológicas, com a inserção das plataformas digitais no cotidiano escolar.

Possolli e Fleury (2021) discutiram os desafios e as mudanças na prática docente no ERE, ocorrido durante o período da pandemia Covid-19, via resolução do Ministério da Educação – MEC, com a publicação da Portaria nº 343/2020. Conforme os autores, o ERE alterou o processo ensino-aprendizagem e a atuação docente. Concluíram que mesmo com habilidades prévias para o uso das TDIC, “a maior parte dos docentes não se sentiram confortáveis com a transposição do presencial para o formato remoto, e que encontraram dificuldades iniciais em relação ao uso de plataformas e recursos tecnológicos” (Possolli; Fleury, 2021, p. 21).

Possolli e Fleury (2021) descrevem que, apesar das ferramentas já estarem disponíveis, os docentes não as utilizavam, sendo assim desafiador e necessário, dada a situação vivenciada, repensar a prática pedagógica. Foi inclusive percebido que os estudantes têm mais aderência e prática do uso de tecnologias de informação e comunicação do que os próprios docentes.

Barreto (2021) relata que durante o período pandêmico, foi criado um discurso por parte das instituições de ensino que objetivou romantizar o ensino remoto, não sendo poupados esforços para entregar materiais aos estudantes residentes nos mais variados locais, mesmo com difícil acesso. Também retrata a oferta de formações ministradas para os docentes utilizarem as grandes plataformas com o objetivo de levar aos discentes os conteúdos e as atividades requeridas.

As plataformas *on-line*, adotadas para a manutenção do direito à educação, foram essenciais para a inserção do ensino remoto. Objetivando a possibilidade do trabalho docente a distância, a aprendizagem da utilização destas plataformas ocorreu quase que em sua totalidade com formações rápidas. Quando formações foram ofertadas pelas instituições de ensino, a responsabilidade foi delegada aos próprios professores e estudantes. Estes tiveram que aprender a lidar com as plataformas e estruturar sua acessibilidade à tecnologia de informação, aspectos necessários para que este processo ocorresse de forma adequada.

Para Sousa, Pereira e Fialho (2021, p.15), as medidas adotadas no ensino remoto não serviram à capacitação qualificada dos docentes e tampouco contribuíram para “para mitigar o

problema da desigualdade de acesso e permanência na escola, ao contrário, o ensino remoto asseverou as desigualdades sociais”. No estudo desenvolvido por Flores *et al.* (2021, p. 11), “apenas 14,4% dos inquiridos referem que já tinham experiência anterior de ensino a distância e este aspeto teve implicações no processo de adaptação dos professores”. Neste contexto, os autores, que integraram esta revisão de escopo, relataram que nem os docentes, nem os discentes, tiveram formação prévia, sendo destacado o cenário nacional em que as limitações tecnológicas são inúmeras.

Silva e Novais (2020) acrescem ao esforço e desempenho por parte dos professores, para a superação dos problemas, o destaque do envolvimento dos pais ou responsáveis nas atividades e acompanhamento escolar dos estudantes no ensino remoto. Apesar destas dificuldades, é ressaltado por Possolli e Fleury (2021) que as TDIC estão cada vez mais presentes no ambiente educacional. Positivamente, durante o período pandêmico, as TDIC aliadas às soluções de plataformas, possibilitaram que a educação não parasse totalmente, o que seria um prejuízo ainda maior tanto para os estudantes, quanto para os professores.

Os professores fizeram o melhor que puderam em circunstâncias extremamente frustrantes para a manutenção do ensino durante a pandemia. O modo de trabalho foi repensado, buscando a inovação nas estratégias pedagógicas de ensino, objetivando a interação com os estudantes e familiares, utilizando as diferentes plataformas disponíveis. O trabalho docente foi totalmente modificado. Na visão de Cunha, Bueno e Ferreira (2021, p. 7), pelas plataformas, é possível “reinventar o trabalho”, porém também deixam desse modo transparecer as diferenças em relação ao anterior, que se dava no “chão da escola”. Admitem ser “o ensino remoto ser um suporte para a transmissão de conteúdos e comunicação entre pessoas, numa relação que talvez traga condições de aprendizado instrucional [...]” embora não se mostre próximo às práticas formativas que acontecem no espaço escolar”.

Nas diferentes visões dos autores sobre o ambiente plataformizado da sala de aula, enfrentado pelos docentes, temos aspectos extremos e paradoxos: aulas remotas superlotadas ou completamente esvaziadas; diluição de fronteiras entre vida privada e trabalho, entre trabalho e o lar. Estas situações trazem implicações diretas ao modo e à qualidade do trabalho docente, considerando que, até então, os professores não tinham sido preparados para lidar com esta realidade.

Plataformas e implicações no trabalho docente

No estudo desenvolvido por Possolli e Fleury (2021), quando abordam o uso de TDIC e a adaptação às plataformas, o desafio da reinvenção do trabalho docente, os quais tiveram que se adaptar à prática profissional estas novas tecnologias, reorganizando seus processos

para oferecer a educação via plataformas digitais. O mesmo desafio também ocorreu no ambiente educacional, por parte das Instituições de Ensino, objetivando a aquisição de conhecimento e engajamento por parte dos docentes e discentes.

A situação pandêmica, que acelerou o processo de adoção de plataformas digitais, a formação e o preparo fragilizados, por parte dos professores em suas atividades, atrelada ao distanciamento social, fizeram com que os docentes tivessem sobrecarga de trabalho com a inserção das referidas plataformas, sendo também misturado o tempo de trabalho e lazer, já que ocorreu a inserção do trabalho docente no domicílio dos professores. Esta situação de expandir as tarefas, normalmente executadas no ambiente escolar, sendo trazidas ao ambiente domiciliar do profissional da educação, gerou sobrecarga de trabalho e diversos problemas relacionados à tecnologia.

O isolamento social, imposto pela pandemia, aliado à necessidade de repensar a prática docente, também modificou o trabalho dos professores, sendo um período exaustivo e conflituoso para os docentes. Campos e Carvalho (2023, p. 1) entendem que: “A análise evidenciou que docentes tiveram carga intensa de trabalho devido à necessidade de aprender novas tecnologias para o ensino remoto, formular material adequado ao novo método e conciliar o trabalho com as atividades domésticas”.

Ainda nesta perspectiva, Junior e Cardoso (2023, p. 3) afirmaram que “os professores foram sobrecarregados com constantes dúvidas, reclamações e problemas em horários diversos, uma vez que os estudantes tiveram dificuldades no processo de aprendizagem por via remota”. Para Junior e Cardoso (2023), esta situação acarretou mais dificuldades para os docentes se desligarem de suas atividades profissionais no ambiente doméstico.

Dada a dificuldade de separação entre o ambiente profissional e o pessoal, certos recursos das TDIC geraram situações de desconforto entre os docentes, conforme retratado por Flores *et al.* (2021, p. 16): “as ferramentas pessoais (telefone, SMS, redes sociais, etc.); telemóveis pessoais; Facebook, Whatsapp, Twitter, etc., são os recursos tecnológicos on-line que não recomendariam, uma vez que o seu uso: “invade demasiado a privacidade”.

Reforçando esta visão, Portes e Portes (2021, p. 12) reconhecem o caráter “privatista” das plataformas digitais que viabilizou “o teletrabalho”, mudou o espaço, a rotina e a vida familiar, promovendo a diluição de fronteiras entre trabalho e demais atividades, como as relativas ao descanso e ao tempo “a ser gasto com a vida doméstica” e às atividades a ela relativas. Outros estudos destacam que as professoras tiveram seu trabalho mais dificultado dada a questão de, durante a pandemia, terem de conciliar as atividades profissionais com os afazeres domésticos. Paéz-Herrera *et al.* (2023) relatam que o papel das mulheres e o das mães foi um desafio para o trabalho docente profissional e o desenvolvimento de aulas *e-learning*. As professoras também tiveram que cumprir

múltiplas tarefas associadas ao seu gênero, ao mesmo tempo que tiveram de inovar, formar e se organizar para sobreviver no seu trabalho profissional.

No ambiente remoto, diversas disfunções do trabalho docente ocasionaram uma reorganização do ensino-aprendizagem neste processo de plataformização da vida docente e das condições de trabalho. Martins *et al.* (2023) verificaram que os docentes, em *home office* no período de pandemia, tiveram um aumento da carga de trabalho e um impacto em sua saúde mental. Sobre esta situação, Portes e Portes (2021, p. 3) reforçam que: “A exaustão provocada, em grande medida, pela ansiedade e depressão como principais alterações da saúde mental dos/das docentes e a sobrecarga/intensificação do trabalho devem ser analisadas como expressões da superexploração do capitalismo”.

Possolli e Fleury (2021) relataram que a prática pedagógica teve de ser ressignificada pelos docentes, sendo estes provocados a se reinventar para promover uma educação ativa frente ao desafio das plataformas. Essa preocupação é destacada, pela necessidade de manutenção do vínculo, afetividade, interação e diálogo com os discentes em sala de aula. Neste aspecto, concluíram que “observou-se que uma das dificuldades encontradas no ensino remoto, foi a falta de interação com os alunos. Verificou-se que novas metodologias e estratégias foram aplicadas nas aulas remotas emergenciais, a fim de aumentar a interação e participação discente” (Possolli; Fleury, 2021, p. 21).

Pensando apenas nas atribuições do trabalho docente, mesmo que no ambiente tradicional, antes da pandemia, do trabalho remoto e da utilização de plataformas, o docente é um profissional sujeito a situações que ocasionam absenteísmo-doença em sua atividade profissional. As modificações no trabalho docente e as políticas escolares adotadas acabam por intensificar esta situação, é admitido por Lima *et al.* (2023, p. 28436), ao reconhecerem a importância da saúde mental dos professores, bem como que a “necessidade da adoção de medidas preventivas e de promoção da saúde, bem como melhorias nas condições de trabalho e na infraestrutura escolar”.

Os aspectos mentais do trabalho remoto docente são também destacados por Junior e Cardoso (2023) quando apresentam a denominada “hiperconexão laboral”. Mesmo que o adoecimento mental ocorra de forma individual, a percepção coletiva dos professores foi do agravamento dos sentimentos de angústia, frustração e desmotivação pela insatisfação com seu próprio desempenho, na subtração dos projetos de vida dos profissionais e na sensação de indiferença para com a garantia da “desconexão docente”.

A intensificação do trabalho docente, dada a utilização das plataformas e da forma remota de atuação, fica evidente também na necessidade de maior utilização do tempo para realizar as mesmas tarefas que executava presencialmente no ambiente físico das instituições de ensino.

Segundo Junior e Cardoso (2023, p. 3), quando “o trabalho virtual enquanto modalidade laboral passou a ser a regra no cotidiano da categoria.” [...] “Todas as informações que antes eram, em sua maioria, transmitidas oralmente” [...] “na pandemia requisitaram etapas adicionais” [...] e demandaram [...] “mais trabalho empregado e menos tempo de vida livre do trabalho”.

Políticas Educacionais, Formação e Trabalho Docente em um ambiente Plataformizado

No que tange às perspectivas pós-pandemia, as políticas educacionais passaram a sustentar discursos sobre o ensino remoto e híbrido, sendo estimulado o uso intensivo, nas escolas públicas, de plataformas de poderosos grupos privados, conhecidos pelo acrônimo GAFAM (*Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft*). Estas empresas, conforme Barreto (2021) são consideradas e denominadas pela literatura que trata das plataformas digitais de “*big five*”. Mesmo no contexto fora do Brasil, conforme Flores *et al.* (2021, p. 11) “as plataformas on-line, por exemplo Zoom, Microsoft Teams, Google Classroom, Moodle (96,9%) e o e-mail (88,7%) são as alternativas mais usadas para o ensino a distância”.

No estudo realizado por Dughera e Bordignon (2023), na Argentina, acerca das mudanças no trabalho docente ocasionadas pela pandemia e a inserção das TDIC, tem-se que:

[...] a pandemia levou a grande parte dos professores a se tornarem trabalhadores da informação por meio da produção de bens digitais, do uso de plataformas para mediação pedagógica e a automatização de determinadas tarefas. Esta transformação se configura em estreito diálogo com uma série de mudanças no trabalho docente: tempo de trabalho, gestão da sala de aula e problemas de saúde (Dughera; Bordignon, 2023, p. 285, tradução nossa).³

Percepções otimistas neste cenário de inserção da TDIC e a adaptação às plataformas no cotidiano do ambiente educacional e da prática pedagógica são também destacadas. Possolli e Fleury (2021, p. 17) comentaram que essas mudanças durante o ERE, vieram “incentivar e transformar para a aprendizagem contínua do profissional, visando o desenvolvimento de habilidades por parte dos docentes para a transformação do processo ensino-aprendizagem”.

Vieira *et al.* (2023) apontam que políticas que incentivam a adoção de plataformas digitais na educação podem ocasionar a redução do papel do docente educacional. Adotam-se denominações como mediador, facilitador, tutor, entre outras, buscando-se sempre a performatividade do trabalho, definindo neste modelo de dinâmicas do trabalho docente neoliberal o termo “neoprofessor”. Este cenário da relação entre a tecnologia como substituição

³ [...] la pandemia condujo a que gran parte de los docentes se conviertan en trabajadores informacionales a partir de la producción de bienes digitales, el uso de plataformas para la mediación pedagógica y la automatización de ciertas tareas. Esta transformación se configura en diálogo estrecho con una serie de cambios en el trabajo docente: tiempo de trabajo, gestión del aula y malestar en la salud. (Dughera; Bordignon, 2023, p. 285)

tecnológica parcial, em que o professor é relegado a um papel secundário, também é apontado por Barreto (2021, p. 10), embora se mostre “[...] menos visível que a primeira, completa a estratégia de alijar o professor da totalidade do processo de trabalho docente, notadamente no que diz respeito ao planejamento e à avaliação”.

Barreto (2021) comenta as falas que dão ênfase ao desafio da criação de uma “rede federada” com soluções colaborativas desenvolvidas pelas instituições de ensino, para romper com a atual submissão aos termos de acesso e consentimento em que são baseadas as licenças de uso das plataformas ofertadas pelo privado. Esta visão busca o desenvolvimento de plataformas que rompam com a lógica empresarial na determinação do que é dado a pensar nas instituições de ensino.

Quanto ao conceito da lógica empresarial aplicado nas instituições de ensino, Santos e Schroeder (2022, p. 78) ressaltam que “[...] as reformas efetivadas reiteram em grande medida ideais de produtividade, qualidade, eficácia e concorrência, que são traduzidos em currículos orientados pela pedagogia das competências e práticas pedagógicas de teor técnico e profissionalizante”.

Schaffrath e Madalozzo (2021), que tratam da prática pedagógica e da formação de professores no ambiente remoto, ressaltam uma visão otimista desta inserção das TDIC. Primeiro é destacado que estas ferramentas não devem ser vislumbradas apenas como desafios para um momento específico, como o vivenciado na pandemia, mas sim como uma perspectiva de construção coletiva entre professores e estudantes. Defendem também a existência de diferentes maneiras pelas quais o conhecimento acadêmico possa ser socializado e que estas tecnologias presentes no ensino remoto podem ser facilitadoras. Por fim, discutem o conceito de “presencialidade virtual” e o defendem como “[...] “um ato político de dizer não ao imobilismo pedagógico em tempos de exceção”. Concluem “que não há nada mais pedagogicamente correto do que o ato de resistir didaticamente e ampliar as maneiras de encontro entre as pessoas em seu processo de formação para o futuro” (2021, p. 180).

Repensando o processo formativo dos professores dada a incorporação da TDIC no ambiente escolar no cenário pós-pandemia, Junges, Maidel e Castilho (2022, p. 13) sugerem que os processos de formação continuada “[...] contemplem a apropriação de novas práticas de ensino, privilegiando estratégias e metodologias inovadoras, que atendam às necessidades do contexto educacional e estimulem um fazer pedagógico mais criativo, dinâmico e reflexivo”. Os autores destacam ainda a importância de que os atores do processo educacional tenham o contato com os mais diversos recursos tecnológicos e digitais, possibilitando uma transformação pessoal, educativa e social.

Acerca do relacionamento professor-estudante mediado por TDIC em situações de cursos à distância, “o papel do professor contia sendo de mediador do processo de ensino

aprendizagem, mas com características diferenciadas”, conforme Salvago e Paniago (2021, p. 1). Neste ambiente, segundo os autores, “a interação com o aluno da Educação a Distância traz novos desafios à prática docente a distância, sendo necessário se familiarizar com a presença virtual, utilizando novas estratégias no que se refere à interação com os alunos”.

Outro aspecto relevante a ser discutido no processo formativo docente, relacionado com o ambiente de trabalho ao qual estará submetido, é necessário o pleno entendimento das práticas e conceitos que diferenciam o Ensino a Distância e o Ensino Presencial. Barreto (2021) destaca que o EaD e o ensino presencial tratados como “modalidades” não dá conta das questões que extrapolam o *modus operandi*, sendo outras concepções de ensino, aprendizagem e de formação que estão em jogo. “Daí a importância da noção de substituição tecnológica, sempre marcando que não se trata de substituir simplesmente o professor, mas todo o processo de trabalho docente (Barreto, 2021, p. 10)”.

Como críticas ao modo atual como as plataformas estão sendo utilizadas, destacam-se o incentivo à inovação pela inovação, ficando o trabalho pedagógico em segundo plano e, principalmente, este trabalho entregue aos interesses empresariais. Barreto (2021, p. 13) destaca que “os professores ficam capturados entre plataformas e aplicativos que, em última análise, sugerem que sua formação não serve à “nova realidade educacional”.

O avanço da tecnologia, das plataformas digitais e da Inteligência Artificial, tem sido debatido no contexto de substituição do trabalho docente. Não podemos ignorar que a profissão docente está diretamente relacionada a uma prática baseada no relacionamento professor-estudante, dentro de um ambiente social. As TDIC por mais que evoluam, não podem substituir esta interação social necessária ao desenvolvimento do indivíduo. Lima e Kochhann (2023, p. 9) destacam que estas tecnologias têm a intenção de auxiliar e não de substituir o trabalho docente como tem se pregado, mas destacam a preocupação com o uso da Inteligência Artificial “[...] na medida em que os softwares e plataformas digitais assumem a funcionalidade de ensino e talvez de substituição da função de ensinar. Um contexto que coloca novos e mais desafios aos professores e que se repercute na forma como estes vivem a profissão e enfrentam o cotidiano profissional”. Por fim, Lima e Kochhann (2023, p. 10) afirmam que “Na era da informação, a tecnologia vem a somar muito na educação, pois pode dinamizar as aulas e proporcionar experiências mais práticas. Como também favorece a interdisciplinaridade, o compartilhamento de conteúdos e a interação”, reforçando o papel da tecnologia como um auxílio e não como uma substituta à profissão docente, devendo esta ser aproveitada para a melhoria dos resultados.

A inserção da plataformização do ambiente educacional foi naturalizada como o “novo normal”, visão esta compartilhada por Barreto (2021). No estudo desenvolvido por

Flores *et al.* (2021, p. 17) são expostas algumas preocupações que a massificação da plataformização pode trazer ao ambiente educacional, já que “[...] a diversificação de plataformas “aumenta a confusão” e que não devem “transpor literalmente o ensino presencial para o ensino a distância”.

Esta preocupação com a massificação da educação e o uso das plataformas digitais como instrumento de repetição de conhecimentos, é trazida à tona também por Oliveira, Pino e Accorssi (2021, p. 13), ao afirmarem que: “Dentro das plataformas digitais, os professores e as professoras viram meros conteudistas”. Esta visão pode ser encarada também como uma forma de modificação e redução do significado e importância do trabalho docente. “Deixa-se de falar em materiais de ensino em nome dos “objetos de aprendizagem”, promovendo uma espécie de celebração do esvaziamento do processo de trabalho docente (Barreto, 2021, p. 10)”.

É trazido à tona também um aspecto negativo do futuro da profissão docente, em que, dada a inserção das plataformas, professores acabam se sujeitando a situações preocupantes em suas condições de trabalho, dada a reestruturação produtiva impulsionada pelas tecnologias digitais. Oliveira, Pino e Accorssi (2021, p. 15) trazem a preocupação acerca da uberização do trabalho docente, destacando que a renda dos profissionais é um dos principais fatores. Em um cenário uberizado, onde professores atuam como prestadores de serviços via plataformas, a renda fixa não é realidade. Deste modo, “As incertezas podem levar estes profissionais a um estado de alienação, no qual não se veem mais pertencentes a uma classe, e assim, se marginalizando das representações sindicais”.

O termo uberização, é um processo de individualização e invisibilização das relações de trabalho, que assumem a aparência de “prestação de serviços”, obliterando relações de assalariamento e de exploração, conforme retratado por Antunes (2020). Essa perspectiva da uberização do trabalho que tanto vem sendo discutida nas diferentes áreas de atuação, modificando as rotinas dos trabalhadores e, propriamente dito, redefinindo as profissões, é uma situação que historicamente se vivencia a cada ciclo de revoluções industriais.

Nesta preocupação com as relações de trabalho neste ambiente plataformizado, que leva a um discurso de precarização da profissão, Cavazzani; Santos e Lopes (2024, p. 225) apresentam o panorama da desvalorização social da profissão docente como uma realidade histórica. Reforçam que atualmente vislumbram um desestímulo à profissão docente, ampliada pela plataformização do trabalho, considerando que “Se, nos ambientes formais de ensino, os docentes são cada vez mais enquadrados como prestadores de serviços de um sistema profundamente mercantilizado, tanto pior a situação do professor nas plataformas.

Junior e Cardoso (2023, p. 12) demonstram preocupações com este cenário, considerando que “independentemente da mudança nos processos de produção, coaduna com

a exigência de um patamar mínimo de proteção aos trabalhadores, com fito na precaução e prevenção dos impactos psicossociais negativos vivenciados nos dias atuais e que estendem seus ditames aos mais diversos setores da sociedade”.

No período pandêmico, foi necessário promover a aprendizagem dos estudantes, utilizando-se de plataformas digitais, promoção intensificada pela lógica neoliberal, sentindo-se os professores, diretamente responsabilizados por assumir todas as demandas necessárias ao processo, buscando soluções por conta própria, assumindo o papel de gestor do processo educativo. Pesce, Voigt e Cordeiro (2023, p. 16) afirmam que as condições de trabalho dos docentes durante a pandemia afetaram a subjetividade docente com as dimensões da vida privada ficando sobrepostas às da vida laboral. As fronteiras entre os limites físicos e temporais do trabalho docente e da vida privada dos professores foram diluídas de tal forma que os professores se sentiram responsáveis pelo processo educativo. Ao naturalizem tais demandas, vivenciaram momentos de cansaço excessivo e adoecimento físico e mental.

Nessa questão das reformas educacionais e dos riscos dos processos regulação, vigilância e controle do trabalho docente, utilizando-se das plataformas digitais, Barbosa e Alves (2023, p.1) evidenciam que estes “convergem e favorecem, sobretudo, para a desqualificação do trabalho docente e para a expansão da privatização, com consequentes prejuízos formativos que sinalizam para uma formação danificada e para o agravamento das desigualdades educacionais”.

Em uma crítica mais direta às políticas neoliberais e à mercantilização da educação e de suas interconexões com o trabalho docente e o futuro da educação diante do cenário da plataformização, que é um momento do capital, Leher (2022, p. 2) traz à tona as seguintes preocupações: “à destruição de postos de trabalho regulados por legislações trabalhistas; à expropriação do conhecimento dos professores; à corrosão da autonomia didático-científica dos professores e das escolas, e à intensificação da exploração do trabalho docente”. Para Leher (2022, p. 2) “O movimento do capital na esfera educacional objetiva subordinar o conhecimento curricular às gelatinosas competências defendidas pelos Aparelhos Privados de Hegemonia empresariais (APHe) propagadas pelas plataformas tecnológicas das corporações educacionais”.

Acerca da visão das políticas públicas educacionais, na maioria das vezes distanciada da realidade dos ambientes educacionais, e o avanço do setor privado que estimula a plataformização da educação, conforme Mallmann (2023, p. 542) demandam a necessidade de exame de “dados de relatórios de pesquisas e censos escolares que sublinham a presença hegemônica de softwares e plataformas pertencentes às *big techs* na educação pública. argumentando “que as medidas distributivas de equipamentos e os programas desordenados

de capacitação acentuam o caráter instrumentalizador e tecnicista”, não fomentando desse modo, “a inovação educacional para a resolução contextualizada dos desafios históricos da educação brasileira, tais como evasão, repetência, defasagem idade-série, desvalorização e precarização do trabalho docente (Mallmann, 2023, p. 542).

Alberti; Machado e Feiges (2023) destacam que as políticas educacionais configuradas na gestão de resultados, terminam legitimando intervenções de natureza centralizada, reduzindo a autonomia do professor com base no uso de plataformas. Outro aspecto apontado de forma negativa nesta ascensão das TDIC no cotidiano escolar, é a preocupação com a fiscalização e o controle do trabalho docente. Para Mello, Santos e Pereira (2022, p. 912): “A inserção de tecnologias digitais no cotidiano escolar representou a ampliação da inclusão de ferramentas gerenciais de controle sobre a ação docente”, da sua formação ao “monitoramento dos resultados de indicadores impostos às redes de ensino e às unidades escolares”. Reconhecem ser tal processo como neotecnista que consolida a “razão neoliberal”.

Pensando na perspectiva da plataformação do trabalho docente e do crescimento contínuo das TDIC no ambiente educacional, vislumbra-se uma tendência favorável ao trabalho docente de forma *on-line*, em que o aprendizado acontece em meios eletrônicos (*e-learning*), sendo esta uma nova forma de trabalho docente. No entanto, o trabalho *on-line* está a gerar um certo grau de estresse nos professores que não conseguem controlar as situações tecnológicas e a pressão exercida pelo ambiente em relação ao uso de plataformas acadêmicas (Sánchez *et al.*, 2022, p. 86, tradução nossa)⁴.

Conclusões

O processo evolutivo das tecnologias, que envolve todo e qualquer tipo de profissão, é algo natural no decorrer da história da humanidade reconfigurando o trabalho. A profissão docente não ficaria aquém destes processos de transformação, já que, se pensarmos na profissão docente no decorrer da história, diversas e inúmeras transformações de inserção de tecnologias em seu cotidiano já ocorreram. Saímos do tradicional quadro negro e giz, passando pela lousa e caneta de quadro branco, chegando à lousa digital. Da utilização tradicional do retroprojeto, evoluiu-se para o uso de computador e datashow. Falando também da transformação que a internet ocasionou nos ambientes educacionais.

⁴ Los resultados indican la tendencia a una actitud favorable hacia el aprendizaje electrónico, considerando adoptar el aprendizaje electrónico como una forma de trabajo docente; sin embargo, el trabajo en línea está generando cierto grado de estrés en el profesorado al no poder controlar situaciones tecnológicas y la presión ejercida por sus compañeros ante el uso de las plataformas académicas. (Sánchez *et al.*, 2022, p. 86)

O modo de atuação do professor mudou e continuará mudando. Neste processo, adaptações são necessárias. Profissionais mais resistentes às mudanças podem perder espaço no mercado de trabalho ou serem tachados de arcaicos, por muitos, perante a manutenção de consideradas práticas tradicionais. Não somos contrários às evoluções e inovações no trabalho docente, nem entusiastas precoces a favor das TDIC e do trabalho plataformizado, como novidades necessariamente superiores e, por isso, devendo ser utilizadas.

Quanto ao investimento em TDIC, o projeto precisa ser planejado e desenvolvido conforme as necessidades das instituições de ensino e mediados pelos próprios profissionais que serão usuários destas tecnologias: os docentes e discentes. Este modelo pode proporcionar soluções mais adequadas às realidades das Instituições, tanto no aspecto de gestão, como no processo de ensino-aprendizagem; geração de emprego e renda local, com as equipes necessárias ao desenvolvimento das soluções e uma redução da interferência das grandes corporações que ofertam soluções “prontas e padronizadas” nos ambientes educacionais, prometendo a eficiência em uma lógica empresarial da educação.

Cenários articulados, em que a adoção das plataformas é mediada por interesses políticos e de mercado, com empresas privadas, principalmente as denominadas *big techs*, que se incluem no espaço educacional. O professor fica em segundo plano e sequer é convidado a participar destas discussões que afetam diretamente seu trabalho e sua prática pedagógica. Situações são impostas e ao professor cabe se adequar ao cenário, ou ele corre o risco de ser substituído por outro que aceite este ambiente.

Tratar a educação como uma empresa privada, que visa o lucro, principalmente defendendo a redução dos custos para aumento da lucratividade, vislumbrando o trabalho docente como custo, e não um investimento, é um atentado ao processo de educação de qualidade e de formação de cidadãos. Nesse contexto, os professores desenvolvem sua rotina de trabalho tradicionalmente já em um ambiente conflituoso e com uma amplitude de tarefas, a serem executadas com recursos escassos. Em termos educacionais, tratar o professor como mercadoria e pensar na lógica da educação como uma simples estrutura para atender grupos econômicos representa uma redução do papel profissional docente.

Essa desvalorização, indica uma precarização do trabalho. Sendo favorecida, dentre outros fatores, pelas políticas públicas educacionais, cujo papel seria de valorizar a educação, assim como pelos gestores de instituições educacionais privadas, que privilegiam a lógica de mercado. Estas políticas e estes gestores se aliam às empresas do setor de tecnologia que oferecem soluções que prometem resolver todos os problemas da educação no que tange ao processo de ensino-aprendizagem, mas acabam, na realidade, por trazer implicações negativas

ao trabalho docente, gerando sobrecarga de trabalho, desmotivação e até adoecimento por parte dos docentes.

Como destacado, a pandemia Covid-19 acelerou um processo que vinha já então ocorrendo, de maneira mais lenta, mas contínua, de inserção das plataformas digitais no trabalho docente. Na maioria das vezes, está é uma inserção pensada nos resultados econômicos e não propriamente pedagógicos. Temos um cenário da redução do quadro de docentes em instituições, de utilização do trabalho docente como gerador de conteúdo. Neste cenário, o professor articulado pelas tecnologias disponíveis nas Instituições de Ensino, é incentivado a montar conteúdos que são repetidos e distribuídos inúmeras vezes, em cenários onde muitas vezes ele não mais tem mais contato com o material gerado, sendo este apropriado pela Instituição que promete para o mercado uma formação de qualidade, a baixo custo e às custas da apropriação do trabalho como geração de mais valor.

A modificação do trabalho docente, também se deu pelo espaço físico no qual o profissional desempenha suas tarefas. Quando o docente passa a trabalhar de casa ofertando conteúdo de forma digital, as instituições de ensino reduzem seus custos tanto nos espaços físicos, como nos custos de manutenção deles. Estes custos acabam sendo transferidos para os próprios docentes. Essa situação do trabalho em domicílio, vendido pelos interessados como algo positivo, ocasiona um distanciamento social entre o docente e o discente, algo primordial no desenvolvimento dos estudantes, defendido por algumas teorias da pedagogia.

Essa situação dilui as fronteiras entre a vida domiciliar e o trabalho em domicílio. A quebra de fronteiras físicas do ambiente de trabalho potencializa sobrecarga, estresse e trabalho adicional, além das horas previstas em contrato, dificultando aos professores a administração e distinção entre vida pessoal e atividades profissionais em seu cotidiano. Daí decorre uma carga laboral diferente da jornada formal de trabalho.

Na perspectiva da plataformização, o discente é tido como autor principal de sua trajetória formativa. E o professor, na figura de um mediador, é colocado em segundo plano, tendo sua profissionalidade e lugar abstraídos quanto ao reconhecimento e potencialidades de seu trabalho. Os estudantes, sem um direcionamento e presencialidade docente, ficam sem rumo e acabam por se perder em relação ao seu processo formativo, sem saber organizar sua rotina de estudos aliadas às horas que, comumente, dividem entre trabalho e descanso.

Nos cursos de Educação à Distância, em muitas situações, sequer o estudante tem contato com o profissional que elaborou o conteúdo que está sendo trabalhado e viabilizado pelas plataformas educacionais, dominadas pelo mercado privado, em que materiais são desenvolvidos por empresas e não propriamente por profissionais com formação docente.

Neste cenário, o professor passa a ser denominado como tutor, mediador e/ou conteudista, dentre outras nomenclaturas.

Especificamente sobre o trabalho docente, a plataformização fez com que o tradicional ambiente presencial da sala de aula teve de ser readaptado a esta nova realidade das plataformas digitais, gerando custos financeiros e mentais aos docentes; reforçando que não houve preparo nem tempo para que este processo ocorresse de forma planejada e eficiente. Todo processo de mudança ocorreu em um curto espaço de tempo, sendo cada professor o único e total responsável pela mudança.

A plataformização da educação e do trabalho docente ocasionou o aumento de trabalho, ficando difícil distinguir o tempo laboral gasto com atividades profissionais em detrimento do tempo dedicado à vida doméstica. Como já destacado, os aspectos profissionais e domésticos acabaram se misturando. A saúde mental dos docentes, dada a intensificação do trabalho, passa despercebida por diferentes atores sociais. Até mesmo no ambiente educacional, as instituições de ensino, aliadas aos gestores da educação, parecem não reconhecer o real impacto da plataformização e do excesso de trabalho que esta mudança trouxe à vida dos docentes. São as empresas privadas que lucram com a plataformização da educação e do trabalho docente, conforme o poder econômico exercido pelas denominadas *big techs*.

Por fim, importa destacar que não se trata de uma oposição à inserção das TDIC no trabalho docente, nem ao uso das plataformas. Nem sempre as implicações dos usos das TDIC se dão conforme o propalado. Se por um lado, podem delas decorrer benefícios ao trabalho e, por isso, serem tidas como uteis e necessárias ao processo evolutivo da educação; por outro lado, dependendo do modo e orientações de sua adoção, podem ocorrer limites à autonomia e ao protagonismo docente, além de servir a finalidades distantes ou adversas aos propósitos fundamentais da profissão e ao seu lugar no desenvolvimento profissional dos professores e da sociedade como um todo.

As TDIC são benéficas e necessárias ao trabalho docente e a inovação educacional se estruturadas de forma coletiva, com a participação de todos os envolvidos no processo. Assim, objetivos claros, planejamento, recursos disponíveis e, principalmente investimento na formação e desenvolvimento profissional docente para a utilização adequada e crítica das TDIC no ambiente educacional, são necessários. Neste cenário, progressivamente dominado pelas TDIC e plataformas com oferta e usos em crescente expansão, valem formação e lucidez para compreendê-las em seu lugar e contribuições no trabalho e na profissão docente. Por enquanto, não está em pauta a substituição total do professor por estas tecnologias. Elas podem ser facilitadoras e, assim como em outras profissões, resolver e atuar como suporte em situações de trabalhos repetitivos e exaustivos na carreira docente, comprometendo o trabalho decente.

Ocorreu uma disfunção na inserção destas tecnologias, introduzidas de modo intempestivo, favorecendo o avanço da plataformização do trabalho docente e de outros setores. A falta de planejamento dos reais envolvidos no trabalho, os profissionais que executam as tarefas e que deveriam ser beneficiados (e não punidos) pelos avanços tecnológicos contribuem pra esta disfunção. Sempre que as inovações forem pautadas em políticas que privilegiem o interesse de alguns, de empresas privadas, na busca de lucratividade e aumento do capital e não incluindo benefícios reais aos trabalhadores, a quem estas tecnologias deveriam auxiliar, disfunções irão ocorrer em relação ao papel da educação na sociedade.

Referências

ANTUNES, R. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, R. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da indústria 4.0. In: Antunes, Ricardo (Org). *Uberização, trabalho digital e indústria 4.0*. São Paulo: Boitempo, 2020, p. 11-21

CARVALHO, M. B.; VIEIRA, M. W. A inovação tecnológica em educação e saúde: um caminho promissor. *50º Congresso Científico do HUPE. eBook*. Tecnologia em Educação e Saúde. 2012. Available at: <https://www.telessaude.uerj.br/resource/goldbook/pdf/41.pdf>. Accessed on: 18 nov. 2025.

DUTRA, J. A. A.; CECÍLIO, S. *Resultados da filtragem de artigos avaliados e incluídos na revisão de escopo*. Available at: https://drive.google.com/drive/folders/1B3w_12DAvdV_eH3oauJFHav5n0rnMX8W?usp=drive_link. Accessed on: 24 nov. 2025.

SANTOS, M.; SCHROEDER, T. M. R. A lógica empresarial na educação e seus impactos na elaboração dos currículos escolares. *Temas & Matizes*, Cascavel, v. 16, n. 27, special, 2022. Available at: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/29534/21601>. Accessed on: 28 abril 2025.

THE JOANNA BRIGGS INSTITUTE. *Reviewers' Manual 2015: Methodology for JBI Scoping Reviews*. 2015. Available at: <https://reben.com.br/revista/wp-content/uploads/2020/10/Scoping.pdf>. Accessed on: 25 july 2024.