

Educação conectada e trabalho docente: contradições da digitalização do ensino sob a lógica do capital

Connect education and teaching work: contradictions of the digitalization of education under the logic of capital

Mara Rubia Aparecida da Silva¹ 0000-0003-4554-5613^I

Juliane Silva Vasconcelos² 0000-0002-2802-486X^{II}

Cecília Barreto Almeida³ 0000-0003-0768-0195^{III}

^I Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Uberlândia, MG, Brasil;
mararubia470@hotmail.com

^{II} Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM, Uberaba, MG, Brasil;
juliane@iftm.edu.br

^{III} Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Montes Claros, MG, Brasil;
cecidab@gmail.com

Resumo:

Este artigo analisa criticamente o trabalho docente e o uso das tecnologias digitais na educação básica pública brasileira, sob as dinâmicas sociais, econômicas e globais. O objetivo geral é compreender como plataformas e ambientes virtuais controlam e reconfiguram as formas de trabalho docente. Especificamente, mapeia-se o perfil sociodemográfico dos professores e o uso de recursos digitais (planejamento, comunicação e avaliação); analisam-se percepções sobre os impactos nas condições/tempos de trabalho e demandas extracurriculares e fadiga tecnológica; identificam-se formas de formação pedagógica (predominantemente individual); e avaliam-se contradições entre potencialidades e precarização. A metodologia consiste em questionário online (*survey*) com 445 (quatrocentos e quarenta e cinco) professores de 27 (vinte e sete) estados, incluindo questões como: "Você utiliza tecnologias no trabalho pedagógico? Recebe treinamento? Enfrenta dificuldades com recursos físicos? Tecnologias interferem na autonomia pedagógica? Recebe notificações fora do horário? Usa redes sociais para compartilhar práticas?". Resultados revelam ampla adoção de tecnologias, mas com intensificação laboral, formação individualizada, responsabilização docente, controle por plataformas e sobreposições de vida profissional-pessoal. Apesar do reconhecimento por parte dos participantes em relação ao uso das tecnologias digitais, os mesmos tecem críticas sobre a falta de autonomia, criatividade e o controle do trabalho pedagógico. Conclui-se que a digitalização gera efeitos contraditórios: expande possibilidades pedagógicas, mas aprofunda o controle do trabalho docente sob lógica capitalista.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora da Educação Básica e pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFU). Integrante do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade (GPTES/UFU). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4554-5613>. E-mail: mararubia470@hotmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), Brasil, com atuação na graduação, na pós-graduação lato sensu e na gestão de ensino. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação e Tecnologia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2802-486X>. E-mail: juliane@iftm.edu.br

³ Doutora em Educação. Professora da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Brasil, com atuação no ensino superior e na pós-graduação lato sensu, especialmente nas áreas de formação de professores, alfabetização e políticas educacionais. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0768-0195>. E-mail: cecidab@gmail.com

Palavras-chave: Educação Básica; Trabalho Docente; Controle; Tecnologia Digital; Digitalização.

Abstract:

This article critically analyzes teaching work and the use of digital technologies in Brazilian public basic education within social, economic, and global dynamics. The general objective is to understand how platforms and virtual environments control and reconfigure teaching labor. Specifically, the study maps teachers' sociodemographic profiles and their use of digital resources (planning, communication, and assessment); examines perceptions of impacts on working conditions and time, extracurricular demands, and technological fatigue; identifies forms of pedagogical training (predominantly individual); and evaluates contradictions between pedagogical potential and precarization. The methodology consists of an online survey with 445 teachers from 27 Brazilian states, including questions about the use of technologies, access to training, material conditions, pedagogical autonomy, off-hours notifications, and the use of social media for sharing practices. The results show widespread adoption of digital technologies, accompanied by work intensification, individualized training, increased teacher accountability, platform-based control, and the overlap between professional and personal life. Although participants recognize the importance of digital technologies, they criticize the loss of autonomy, creativity, and the growing control over pedagogical work. It is concluded that digitalization produces contradictory effects: it expands pedagogical possibilities while deepening the control of teaching labor under capitalist logic.

Keywords: basic education; teaching work; control; digital technology; digitalization.

Introdução⁴

O cenário educacional contemporâneo é marcado pela expansão acelerada de plataformas digitais e pela difusão de modelos de gestão inspirados na Nova Gestão Pública (NGP). Longe de representar uma adoção neutra de ferramentas tecnológicas, esse processo evidencia a crescente presença de corporações tecnológicas que reconfiguram a organização do ensino e o papel do Estado. Sob o véu do discurso da "inovação" e da "modernização", a digitalização da educação básica pública converteu-se em um nicho fértil para a financeirização e a acumulação de valor, promovendo a subsunção do conhecimento à lógica do capital (Romualdo; Assis, 2025; Silva; Castro, 2026).

Essa transformação impõe o que se denomina "pedagogia do algoritmo", na qual sistemas automatizados passam a definir o conteúdo, o ritmo e as formas de interação pedagógica. Conforme discutido por Barbosa e Holanda (2025), as recentes reformas educacionais brasileiras, sob a retórica da flexibilização, muitas vezes ocultam contradições que fragilizam a autonomia didático-pedagógica e submetem a formação humana à lógica das competências para a empregabilidade. Nesse contexto, o trabalho docente deixa de ser uma

⁴ Pesquisa desenvolvida junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho, Educação e Sociedade (GPTES), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), fomentada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

atividade intelectual integrada para ser fragmentado em tarefas operacionais em uma "esteira de produção" digital.

As implicações subjetivas e materiais desse processo são profundas. A literatura aponta para um fenômeno de "uberização" docente, em que a autonomia é substituída por mecanismos de controle algorítmico, vigilância digital e uma crescente desqualificação da autoria. O professor, antes autor-criador, vê-se reposicionado como um revisor de textos algorítmicos ou operador de sistemas, enfrentando uma intensificação laboral que extrapola as fronteiras entre a vida profissional e a privada. A responsabilização individual do docente pelo sucesso ou fracasso das ferramentas digitais soma-se a um quadro de "fadiga tecnológica", resultante da sobrecarga de demandas extracurriculares e da necessidade de alimentação constante de bancos de dados.

Diante deste panorama, o presente artigo analisa criticamente o trabalho docente e o uso de tecnologias digitais na educação básica pública brasileira, sob a ótica do Materialismo Histórico-Dialético. O objetivo geral é compreender como as plataformas e os ambientes virtuais de aprendizagem controlam e reconfiguram as formas de trabalho docente. Especificamente, busca-se: mapear o perfil sociodemográfico dos professores e seu uso de recursos digitais; analisar as percepções docentes sobre os impactos nas condições e tempos de trabalho; identificar as formas de formação pedagógica oferecidas; e avaliar as contradições entre as potencialidades tecnológicas e a precarização real do trabalho.

O presente artigo constitui um recorte analítico de uma investigação mais ampla, vinculada ao projeto de pesquisa intitulado “Nova Gestão Pública e Tecnologias Digitais na Educação Básica e Impactos no Trabalho Docente: uma abordagem internacional Brasil, Argentina e Portugal”, submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 66423122.8.1001.51512.

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem quanti-qualitativa, ancorado no Materialismo Histórico-Dialético como fundamento teórico-metodológico e na Análise de Discurso Crítica (ADC), proposta por Norman Fairclough (2001; 2003), como referencial analítico para a interpretação dos dados. O corpus empírico é constituído por um *survey* online respondido por 445 (quatrocentos e quarenta e cinco) professores da Educação Básica pública, distribuídos pelos 27 (vinte e sete) estados brasileiros, contemplando questões relacionadas ao perfil sociodemográfico, às condições de trabalho e ao uso de tecnologias digitais e plataformas educacionais.

Na etapa quantitativa, realizaram-se análises descritivas das variáveis do questionário, possibilitando a caracterização do perfil dos participantes e a identificação de tendências acerca da inserção das tecnologias digitais no trabalho docente. Em seguida, os resultados foram interpretados qualitativamente à luz da ADC, compreendendo os dados estatísticos como práticas discursivas e sociais que expressam relações de poder, disputas ideológicas e processos de reconfiguração do trabalho docente.

Nessa perspectiva, os gráficos e indicadores não são tratados apenas como representações numéricas, mas como materialidades discursivas que evidenciam sentidos produzidos sobre inovação, autonomia, controle, intensificação e precarização do trabalho. A articulação entre a ADC e o Materialismo Histórico-Dialético permite compreender esses discursos em sua relação com as condições materiais de produção, evidenciando as contradições entre as promessas de modernização tecnológica e as dinâmicas de racionalização, plataformização e subsunção do trabalho docente aos interesses do capital.

1 Trabalho e formação docente

Ao pensarmos acerca do trabalho docente nos deparamo-nos com as novas formas de regulação no processo educacional e suas consequências no que diz respeito a degradação que vem ocorrendo no labor destes docentes. Na atual realidade do capital monopolista o professor é um trabalhador que é sucumbido pelas mudanças engendradas a partir do interesse de um estado burguês, possuidor de uma unidade do capital que busca incessantemente ampliar seu espaço e determinar que até mesmo o resultado das avaliações sistêmicas é de total responsabilidade do professor, e assim a intensificação da carga horária e consequentemente das atividades a serem cumpridas, precarizam as conjunturas de trabalho, mantém o controle, e tudo se resume em salários cada vez mais baixos e consequentemente o docente é tolhido, abatido, amordaçado, explorado e se submete às amarras do seu empregador, pois as condições sociais não lhe dão outra alternativa.

Para Braverman (1980, p. 55-56):

Desse modo põe-se a funcionar o processo de trabalho, o qual embora seja em geral um processo para criar valores úteis tornou-se agora especificamente um processo para a expansão do capital, para a criação de um lucro. A partir desse ponto, torna-se temerário encarar o processo de trabalho puramente de um ponto de vista técnico, como simples modo de trabalho. E além do mais, é este último aspecto que domina a mente e as

atividades do capitalista, a cujas mãos passou o controle sobre o processo de trabalho.

Este cenário desvela o processo alienador e controlador imposto pelo capital que insiste em comprar e sucatear o potencial da força do trabalho, e assim o capitalista busca essencialmente esvair a autonomia do trabalhador, para Braverman (1980) esta transição apresenta-se na história como a alienação progressiva dos processos de produção do trabalhador e desse modo o capitalista extrai mais vantagens da força de trabalho para o capital, e assume a sua função como gerente em razão de sua propriedade do capital.

A educação é desenhada pelo capital e em virtude desta esteira histórica de exploração, precarização e controle social das atividades do trabalhador, emerge o fortalecimento da divisão incabível e cruel entre trabalho intelectual e manual.

Neste sentido, Marx e Engels, partem do entendimento do trabalho como um modo de ser do homem, como meio de produzir sua própria existência. Nas suas ideias habitam a insistência em relação a necessidade de articular trabalho produtivo e formação intelectual, pensando uma relação aberta a todos os sujeitos e não somente para a classe trabalhadora, como elucida Saviani (2007, p. 152), entendendo o que Marx (1996, p. 297) conceitua que “trabalho e educação são atividades especificamente humanas”, no sentido de que” apenas o ser humano trabalha e educa.” Sendo assim,

[...] antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural, numa forma útil à sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

Destacamos que há uma constante exigência de promover a adaptação do docente ao trabalho em sua forma capitalista, não é uma preocupação com a organização do trabalho, mas sim um esquema malévolo para induzir e ajustar o trabalhador para que ele coopere efetivamente com o sistema. Esta condição é horrenda ao desconsiderar, diminuir e invalidar o ser humano e seu potencial crítico e inteligível, mas ainda assim, representa de forma concreta uma ameaça ao capital. E este processo de desvalorização do trabalho docente moderno vai sendo constituído a partir de uma tessitura social secular fio a fio, que mostra o retrato violento e degradado dos processos de trabalho.

Na perspectiva marxista os processos de produção na sociedade capitalista são modificados a partir da força que nutre a sociedade referindo-se à acumulação do capital. Para Mezáros (2008) no reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria, que visa o alargamento do capital, é crucial pensarmos o processo educacional enxergando a sociedade, a partir da humanização do homem que busca incessantemente a superação da lógica desumanizadora do capital.

As classes dominantes cada vez mais “mandonistas”, permanecem determinando uma educação pautada no trabalho alienante, tendo como princípio a dominação do homem, e nesse caso, o processo educacional limita-se a uma formação técnica e residual. O autor defende como fundamental para a construção de uma educação para “além do capital” que andemos de mãos dadas “com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico político hegemônico” que se mostra imutável.

Ainda assim, Mezáros (2008) argumenta que a educação deverá ser sempre continuada, permanente, ou não é educação, e é preciso manter acionada a perspectiva de construção revolucionária de uma nova sociedade com o propósito de romper com a lógica do capital, pois só assim podemos assegurar o direito de uma educação emancipatória, justa e igualitária. Nesse sentido, urge pensar numa perspectiva de uma práxis emancipatória capaz de mediar as relações de força como elemento potente da luta política, capaz de promover a formação de professores conscientes, resistentes “automediados” e participantes na construção da democracia.

Quanto à formação docente, quando reduzida ao mero ensino de usabilidades tecnológicas, afasta-se de sua essência ontológica e pedagógica fundamental. Como defende Saviani (1997), o trabalho educativo deve ser compreendido como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Ao limitar o desenvolvimento docente à racionalidade técnica e ao "saber fazer" instrumental das ferramentas digitais, o sistema educacional secundariza o enriquecimento teórico e a apropriação do conhecimento em suas múltiplas determinações, transformando o professor em um mero executor de tarefas definidas por plataformas.

Portanto, entende-se que a verdadeira formação docente deve pautar-se por uma perspectiva histórico-crítica, e, assim, promover a autonomia intelectual e a capacidade do educador de agir como um intelectual transformador, superando o simples adestramento em

técnicas produtivas ou recursos instrucionais para atingir o domínio dos fundamentos científicos que regem a própria técnica

2 A digitalização da educação e a reconfiguração do trabalho docente

A digitalização da educação constitui um fenômeno que ultrapassa a simples incorporação de equipamentos tecnológicos, plataformas digitais e recursos computacionais aos sistemas de ensino. Trata-se de um processo inserido em transformações econômicas, políticas e sociais mais amplas, vinculadas ao desenvolvimento do capitalismo e à expansão das tecnologias digitais em diferentes esferas da vida social. Nesse contexto, a educação passa a incorporar dispositivos, plataformas, sistemas de gestão e ferramentas digitais que modificam não apenas os instrumentos utilizados nos processos de ensino e aprendizagem, mas também as formas de organização, gestão e realização do trabalho docente.

Segundo Barreto (2021) a digitalização emerge como parte das transformações associadas à reestruturação produtiva iniciada nas últimas décadas do século XX, marcada pela flexibilização das relações de trabalho, pela expansão das tecnologias da informação e comunicação e pela crescente centralidade dos dados na organização da produção e dos serviços. Para Huws (2017), as tecnologias digitais não constituem apenas instrumentos técnicos, mas elementos que participam da reorganização dos processos de trabalho e das formas de controle sobre os trabalhadores. Na educação, esse movimento manifesta-se por meio da incorporação de ambientes virtuais de aprendizagem, plataformas educacionais, aplicativos de comunicação, sistemas de avaliação e bancos de dados que passam a integrar o cotidiano escolar.

Embora a presença das tecnologias digitais na educação anteceda a Pandemia de Covid-19⁵, a crise sanitária representou um marco na aceleração desse processo. O fechamento das escolas e a adoção do ensino remoto emergencial levaram redes públicas e privadas de ensino a ampliarem, em curto espaço de tempo, a utilização de plataformas digitais, aplicativos de videoconferência e ambientes virtuais de aprendizagem. Ferramentas que anteriormente ocupavam uma posição complementar nas práticas pedagógicas passaram a constituir o principal meio de realização das atividades escolares. Portanto, reafirmamos que

⁵Emergência de saúde pública global decretada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) entre março de 2020 e maio de 2023, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. O período foi marcado pela rápida disseminação do vírus, pela necessidade de medidas sanitárias de isolamento social, pelo avanço no desenvolvimento e aplicação de vacinas, bem como por profundos impactos socioeconômicos e educacionais em escala mundial.

não inaugurou a digitalização da educação, mas intensificou um movimento que já estava em curso, ampliando a dependência das instituições escolares em relação às tecnologias digitais.

Nesse período, professores precisaram reorganizar suas práticas de ensino para atender às demandas do trabalho remoto. O planejamento das aulas, a produção de materiais, a comunicação com estudantes e famílias, o acompanhamento das atividades e os processos avaliativos passaram a ocorrer, predominantemente, por meio de plataformas digitais. Em muitos casos, essa transição ocorreu sem condições adequadas de infraestrutura, formação ou suporte técnico.

Os docentes passaram a utilizar equipamentos próprios, custear acesso à internet e reorganizar seus espaços domésticos para atender às exigências do trabalho remoto. A residência transformou-se em local de trabalho, ao mesmo tempo em que as fronteiras entre vida profissional e vida pessoal tornaram-se cada vez mais difusas.

Com o retorno das atividades presenciais, muitas das práticas implementadas durante a pandemia permaneceram nas instituições escolares. As plataformas digitais continuaram sendo utilizadas para o registro de atividades, lançamento de notas, comunicação com famílias, disponibilização de materiais didáticos, acompanhamento da frequência e monitoramento do desempenho dos estudantes. A digitalização deixou de estar associada apenas a situações emergenciais e passou a integrar permanentemente a organização do trabalho pedagógico. Dessa forma, o período pós-pandemia consolidou um processo de reconfiguração do trabalho docente mediado pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

As transformações observadas nesse contexto não podem ser compreendidas de forma isolada das dinâmicas do neoliberalismo. Conforme Dardot e Laval (2016), a racionalidade neoliberal não se limita à esfera econômica, mas constitui uma forma de organização social baseada na competição, no desempenho, na eficiência e na responsabilização individual. No campo educacional, essa racionalidade manifesta-se por meio de políticas que associam qualidade educacional ao alcance de metas, à obtenção de resultados e ao desenvolvimento de competências consideradas necessárias para a práxis educativa.

Fairclough (1993) afirma que quando determinados discursos são deslocados para novos contextos sociais, eles passam a produzir novos sentidos e diferentes formas de legitimação, dessa forma, direitos sociais deixam de ser compreendidos como conquistas coletivas e passam a ser reduzidos a competências técnicas, exigidas para a inserção e a adaptação dos indivíduos às demandas do mercado. Como afirma Oliveira (2025, p. 46):

[...] a gramática das competências ao priorizar as habilidades de resolução de problemas, comunicação digital e flexibilidade, integra-se a um regime de regulação discursiva em que o valor do sujeito escolar é medido pela capacidade de demonstrar resultados em métricas.

Esse discurso de inovação e flexibilidade na busca por resultados reflete sobre a práxis docente, no qual o professor passa a ser um mero observador do processo educativo e transforma-se em mediador, operador e preenchedor de burocracias e protocolos, perde sua autonomia na sala de aula para alinhar-se às demandas das plataformas.

Neste contexto, Kenski (2023) salienta que essa lógica da vigilância e da precarização da educação sob a digitalização também produz alterações na relação entre tempo de trabalho e tempo de não trabalho, no qual, a comunicação mediada por aplicativos e plataformas reduz os limites que tradicionalmente separavam a jornada profissional dos demais momentos da vida cotidiana.

Solicitações institucionais, mensagens de estudantes e familiares, registros em sistemas e atividades administrativas passam a ocorrer para além do espaço físico da escola. Como observa Huws (2017), as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de reorganização do trabalho e de extensão das atividades laborais para outros tempos e espaços.

Entretanto, é importante compreender como as tecnologias participam da reorganização e reestruturação do próprio processo de trabalho docente, à medida que plataformas passam a estabelecer procedimentos, sequências, formas de registro e critérios de acompanhamento, parte das decisões relacionadas à atividade pedagógica desloca-se dos professores para sistemas, protocolos e modelos previamente definidos. O trabalho passa a ser realizado segundo parâmetros estabelecidos externamente ao sujeito que o executa, o professor demanda tempo, trabalha sob pressão e perde sua autonomia docente para a máquina.

Esse movimento que abre fissuras no trabalho docente aproxima-se do processo descrito por Braverman (1980) ao analisar a separação entre concepção e execução do trabalho. Quando conteúdos, avaliações, metodologias e formas de acompanhamento são progressivamente padronizados, reduz-se a participação dos trabalhadores na definição dos meios e dos fins de sua atividade. Embora o trabalho docente preserve especificidades que o diferenciam de outras formas de trabalho, observa-se uma tendência de ampliação dos mecanismos de controle e racionalização sobre sua realização.

Como afirma Saviani (2021), as tecnologias constituem produções históricas do trabalho humano e, portanto, carregam as marcas das relações sociais nas quais são produzidas e utilizadas. Seus efeitos não decorrem de características técnicas intrínsecas, mas das finalidades sociais às quais são subordinadas.

Portanto, a digitalização da educação constitui um fenômeno que deve ser compreendido em sua dimensão histórica, social e política. Isso implica analisar não apenas os recursos tecnológicos incorporados às escolas, mas também as relações de poder, os interesses e os discursos que sustentam sua difusão.

Sob essa perspectiva, a atenção desloca-se das potencialidades técnicas das tecnologias para seus efeitos sobre o trabalho docente, permitindo problematizar processos de intensificação, controle e redução da autonomia profissional. Ao mesmo tempo, torna-se possível investigar como determinados discursos sobre inovação, modernização e eficiência atuam na legitimação dessas transformações, contribuindo para a produção de novos sentidos sobre a docência e sobre o papel da educação na sociedade.

3 Discursos e contradições da digitalização do trabalho docente

O universo amostral desta investigação compreendeu um total de 445 (quatrocentos e quarenta e cinco) professores e professoras atuantes na Educação Básica brasileira, os quais participaram de forma voluntária e anônima do *survey* nacional intitulado "Trabalho Docente: Saberes e Práticas"⁶. A caracterização desse público-alvo estruturou-se a partir de variáveis sociodemográficas, trajetórias formativas, condições socioeconômicas e especificidades da atuação profissional, permitindo traçar um panorama multifacetado e representativo do magistério contemporâneo no país.

No âmbito sociodemográfico e identitário, a amostra abrangeu recortes fundamentais para a compreensão da diversidade docente, mapeando a distribuição por faixas etárias, compreendidas entre 20 e mais de 60 anos, identidade de gênero, orientação sexual e pertencimento étnico-racial (cor/raça). Adicionalmente, identificou-se a dispersão geográfica dos participantes pelas diferentes unidades federativas, o que assegurou o caráter nacional da pesquisa. Sob a perspectiva socioeconômica, delineou-se o perfil material dos docentes por meio do levantamento de suas faixas de renda mensal provenientes do exercício da profissão, balizadas a partir do salário-mínimo vigente de referência.

⁶ A presente pesquisa cumpre com as diretrizes éticas vigentes e foi devidamente submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) responsável, sob o CAAE n. [retirado para avaliação].

No que tange à dimensão formativa, o instrumento investigou desde a origem escolar da Educação Básica dos respondentes, categorizada pela natureza pública ou privada das instituições frequentadas, até o nível máximo de escolaridade alcançado. Essa apresentação quanto à titulação incluiu profissionais com Ensino Médio/Magistério, graduados, licenciados e bacharéis, bem como pós-graduados em níveis *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Paralelamente, mapeou-se o perfil das instituições formadoras, considerando as modalidades de ensino presencial, híbrida ou a distância (EaD), tanto na rede pública quanto na privada.

Por fim, a inserção profissional e a prática pedagógica dos respondentes foram caracterizadas pelo tempo de experiência na docência, variando de professores iniciantes a veteranos com mais de duas décadas de carreira, alocados nas redes de ensino municipal, estadual ou federal.

A atuação laboral direta foi delimitada pelos níveis educacionais atendidos, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio Técnico e Profissional, e, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, pelas disciplinas e componentes curriculares específicos sob sua responsabilidade. Esse mapeamento multifacetado forneceu os subsídios necessários para analisar as demandas, vivências e saberes docentes de forma estritamente contextualizada às suas condições materiais e de formação.

A digitalização da educação avançou nos últimos anos e transformou a forma como a educação é percebida e analisada, o corpus e o recorte dessa pesquisa mostram essa especificidade da nova docência, que é permeada por aparatos tecnológicos que ampliam a prática pedagógica, mas em contrapartida há um obscurantismo da automação e da mercantilização da práxis educativa.

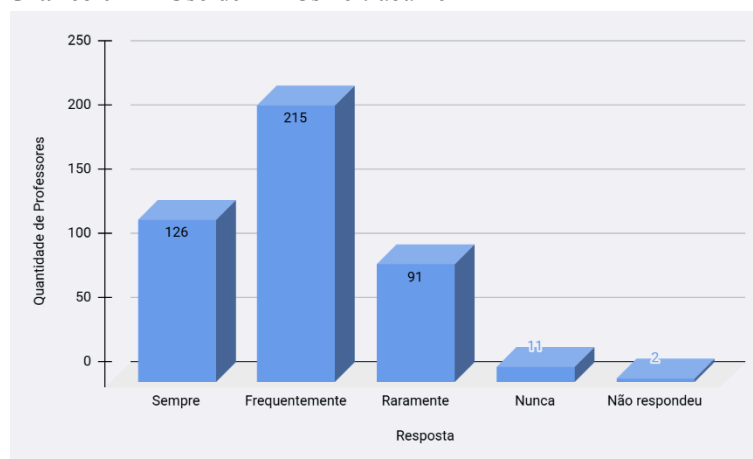
3.1 Utilização da tecnologia no trabalho pedagógico

Na perspectiva da Análise de Discurso Crítica (ADC), a elevada frequência de utilização das TDICs pode ser interpretada como resultado de processos de naturalização discursiva. Conforme argumenta Fairclough (2001), determinadas práticas sociais tornam-se hegemônicas quando deixam de ser percebidas como construções históricas e passam a ser compreendidas como necessidades inevitáveis.

Nesse contexto, a presença constante das tecnologias na educação tende a ser apresentada pelos discursos institucionais e por políticas públicas, como a Política Nacional de Educação Digital (Lei n. 14.533/2023) e a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas

(Brasil, 2023a; 2023b) como condição indispensável para a modernização do ensino, obscurecendo os interesses econômicos e políticos envolvidos em sua expansão.

Gráfico 01 — Uso de TDICs no trabalho



Fonte: Elaboração própria/dados da pesquisa (2026)

O Gráfico 01 evidencia-se que as tecnologias digitais se encontram amplamente incorporadas ao cotidiano profissional dos docentes investigados, uma vez que 76,6% dos participantes afirmam utilizá-las sempre ou frequentemente em suas atividades pedagógicas. Longe de representar apenas uma mudança instrumental, esse dado sinaliza a consolidação de um novo regime de organização do trabalho docente, no qual as tecnologias digitais deixam de constituir recursos complementares para se tornarem elementos estruturantes da atividade pedagógica.

Essa naturalização relaciona-se diretamente ao avanço da racionalidade neoliberal sobre a educação. Para Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo não se restringe a um modelo econômico, mas constitui uma racionalidade que reorganiza as instituições e os sujeitos segundo princípios de eficiência, desempenho e adaptação permanente. Assim, a crescente incorporação das tecnologias digitais ao trabalho docente deve ser compreendida como parte de um movimento mais amplo de reorganização dos processos educativos em conformidade com as exigências contemporâneas de gestão e produtividade.

3.2 *Treinamento versus formação*

A expressão "treinamento", ao ser transposta para o campo educacional, reflete uma racionalidade técnica voltada para o "saber-fazer" imediato e para a aplicação de soluções pré-determinadas em prol de resultados mercadológicos. Historicamente, essa perspectiva

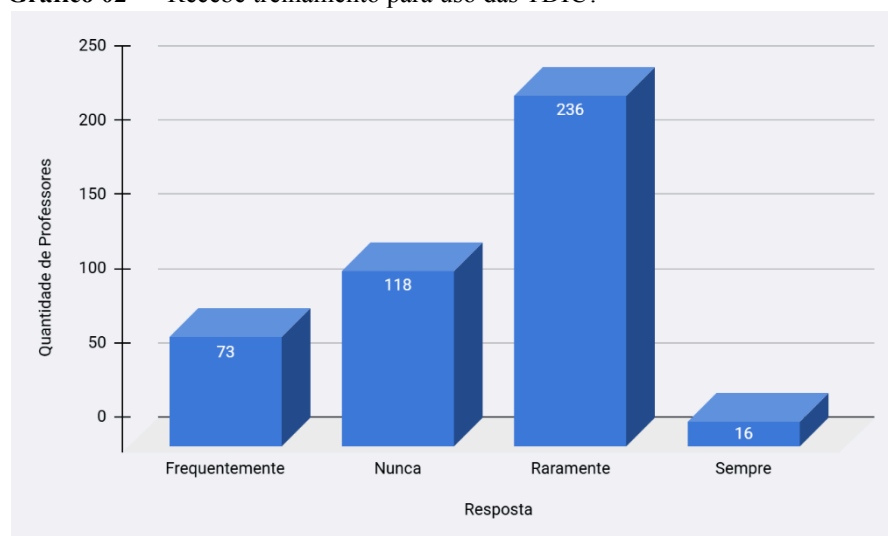
pode ser associada ao conceito grego de *douleia* (escravidão), que remete à educação como conformação do sujeito à sua condição subordinada e executora, em oposição à *paideia* ou inserção plena na cultura.

No contexto da lógica do capital, o treinamento é utilizado para promover capacitação rápida, visando à adaptação compulsória do docente às métricas e funcionalidades de plataformas digitais privadas. Dessa forma, o professor deixa de ser um sujeito intelectual para tornar-se um operador de sistemas, cujo trabalho é fragmentado em tarefas operacionais que servem à acumulação flexível e ao controle algorítmico.

A crítica central a esse modelo reside na distinção entre o treinamento instrumental e a formação ampla, sendo esta última definida por Saviani como o ato de produzir intencionalmente a humanidade em cada indivíduo singular. Enquanto o treinamento foca no domínio restrito de técnicas para resultados produtivistas, a formação de perspectiva histórico-crítica busca o domínio dos fundamentos científicos que regem a própria técnica, devolvendo ao docente a compreensão da totalidade de seu trabalho.

Na atual conjuntura de plataformização, a redução do desenvolvimento profissional ao treinamento materializa a subsunção real do trabalho ao capital, promovendo a desqualificação da autoria e a alienação pedagógica. Portanto, a resistência ao "neotecnicismo digital" exige ultrapassar o simples adestramento técnico para reafirmar a docência como uma práxis transformadora comprometida com a justiça social e com a emancipação humana.

Gráfico 02 — Recebe treinamento para uso das TDIC?



Fonte: Elaboração própria/dados da pesquisa (2026)

Os dados apresentados no Gráfico 02 revelam uma contradição no processo de treinamento entre os professores, embora a utilização das tecnologias digitais seja amplamente disseminada, 236 professores afirmam receber treinamento raramente ou nunca. Apenas 73 (setenta e três) participantes indicam receber formação frequentemente ou sempre.

A discrepância entre a exigência de uso das tecnologias e a insuficiência de políticas formativas evidencia um deslocamento da responsabilidade institucional para o indivíduo. Sob a ótica da ADC, esse fenômeno pode ser interpretado como uma materialização discursiva da lógica neoliberal, que transforma problemas estruturais em responsabilidades individuais.

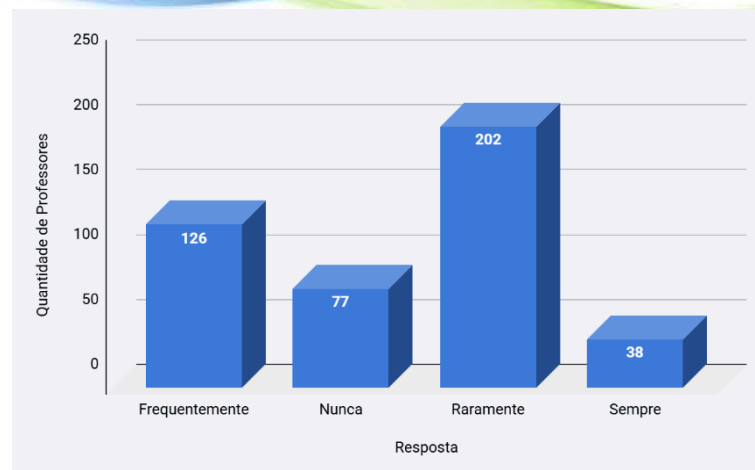
Fairclough (2003) argumenta que os discursos contemporâneos frequentemente promovem processos de individualização, atribuindo aos sujeitos a responsabilidade por sua adaptação às mudanças sociais e econômicas. No caso da formação tecnológica docente, observa-se a emergência de discursos centrados em competências, habilidades e atualização permanente, que tendem a ocultar as obrigações do Estado e das instituições educacionais na garantia de condições adequadas de formação continuada.

Essa dinâmica aproxima-se do que Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) identificam como a substituição da noção de direito social pela ideia de competência individual. Em vez de assegurar políticas públicas de formação, transfere-se ao professor a obrigação de investir continuamente em sua própria qualificação para responder às exigências impostas pela digitalização.

3.3 Desafios de utilização dos recursos tecnológicos

O Gráfico 03 demonstra que uma parcela dos professores enfrenta dificuldades relacionadas aos recursos físicos necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico. Embora a maior parte dos participantes afirme enfrentar tais dificuldades raramente, observa-se que aproximadamente um terço da amostra relata problemas frequentes ou permanentes.

Gráfico 03 — Enfrenta dificuldades no uso de recursos tecnológicos?



Fonte: Elaboração própria/dados da pesquisa (2026)

Esse dado revela uma contradição fundamental dos processos contemporâneos de digitalização. Enquanto os discursos oficiais Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (ENEC) e a Política Nacional de Educação Digital (PNED), associam a ampliação da conectividade e das tecnologias digitais à inovação, à modernização e à melhoria da qualidade da educação, as condições materiais necessárias para sua efetiva utilização permanecem desigualmente distribuídas entre as escolas e os sistemas de ensino (Brasil, 2023a; 2023b).

A própria ENEC tem como finalidade universalizar a conectividade de qualidade para uso pedagógico e administrativo nas escolas públicas, evidenciando que a infraestrutura tecnológica ainda constitui um desafio para parte significativa da rede pública brasileira.

Conforme destaca Harvey (2005), a expansão das tecnologias ocorre de forma articulada às dinâmicas de acumulação capitalista, produzindo simultaneamente inclusão e exclusão. No campo educacional, isso significa que a incorporação de ferramentas digitais não elimina as desigualdades estruturais, mas frequentemente as reproduz sob novas formas.

A partir da ADC, pode-se afirmar que os discursos da inovação tecnológica tendem a operar ideologicamente ao deslocar o foco das condições concretas de trabalho para as potencialidades abstratas da tecnologia. Assim, os problemas estruturais da educação são frequentemente interpretados como problemas de gestão, capacitação ou adaptação individual.

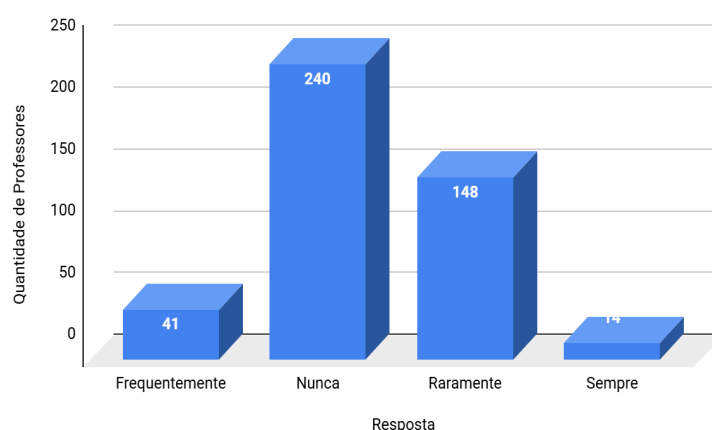
3.4 Interferência das tecnologias na autonomia pedagógica

Sendo a autonomia didático-pedagógica a capacidade do docente de gerir e organizar suas práticas em sala de aula, o que envolve a liberdade para selecionar conteúdos, metodologias de ensino e recursos didáticos, aplicando seus saberes e aptidões profissionais, esta coexiste com uma crescente dependência tecnológica e burocrática, evidenciada pela

necessidade constante de preenchimento de diários eletrônicos, chamadas online e registros em plataformas digitais.

Este contexto produz um cenário de contradição, em que o uso da tecnologia, em vez de ser apenas uma ferramenta de apoio, passa a impor prazos curtos e controles de supervisão que consomem o tempo que seria dedicado exclusivamente às atividades didáticas, limitando, na prática, o pleno exercício da autonomia do professor.

Gráfico 04 — As tecnologias interferem na autonomia docente?



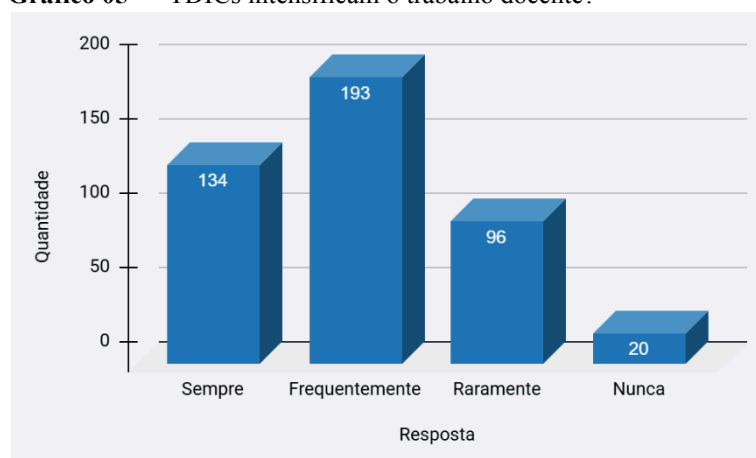
Fonte: Elaboração própria/dados da pesquisa (2026)

E ainda, enquanto o professor é abdicado do processo formativo frente ao uso dos recursos e ferramentas digitais, como indicado no Gráfico 02, este passa a ignorar a perda de sua autonomia quando é submetido às tecnologias digitais, conforme exposto no gráfico pois ao perguntar sobre a interferência das TDICs na autonomia pedagógica, os professores da educação básica pontuam que nunca são afetados na sua prática pedagógica, o que demonstra a contradição e a dependência, em comparação com os outros dados aqui analisados.

3.5 As tecnologias digitais e a intensificação do trabalho docente

Ao tratar da intensificação do trabalho pelas TDICs, expõe, portanto, que a digitalização não é neutra, mas atua como um vetor de intensificação laboral, no qual notificações constantes, demandas burocráticas e planejamentos realizados fora da jornada regular expandem o labor docente para todos os tempos e espaços da vida. Essa realidade alimenta um "novo profissionalismo docente", no qual o professor abdica de seus momentos de descanso para dar conta de uma carga excessiva, resultando em fenômenos como a fadiga tecnológica.

Gráfico 05 — TDICs intensificam o trabalho docente?



Fonte: Elaboração própria/dados da pesquisa (2026)

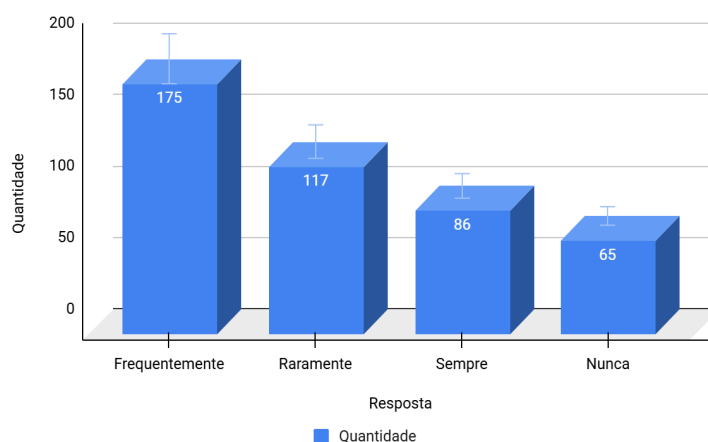
O Gráfico 05 mostra o processo de intensificação do trabalho docente sob a lógica da digitalização, notificações, atividades burocráticas e planejamentos feitos para além do horário determinado aumentam a sobrecarga de trabalho dos professores e contribui para a expressão do novo profissionalismo docente, que abdicam de tempos de descanso para trabalharem exaustivamente sob as máquinas, um “Charles Chaplin”⁷ da nova era mercadológica.

3.6 *Uso das redes sociais para compartilhamento das práticas pedagógicas*

De acordo com Van Dijck (2013), as plataformas digitais não funcionam apenas como meios de comunicação, mas como infraestruturas que organizam e governam práticas sociais. Quando professores passam a compartilhar materiais, experiências e estratégias pedagógicas em redes sociais, seus saberes tornam-se mediados por lógicas algorítmicas e comerciais.

Gráfico 06 — Usa redes sociais para compartilhar práticas?

⁷ Referência ao filme "Tempos Modernos" (1936), escrito, dirigido e protagonizado por Charles Chaplin. A obra é uma crítica clássica à desumanização do trabalho na linha de montagem industrial (Fordismo), onde o indivíduo é subordinado ao ritmo frenético das máquinas. No contexto da pesquisa, a analogia ilustra como a digitalização do ensino e a "pedagogia do algoritmo" reposicionam o professor como um "operador de sistemas", cuja autonomia intelectual é fragmentada em tarefas operacionais que invadem seu tempo de descanso.



Fonte: Elaboração própria/dados da pesquisa (2026)

Os dados do Gráfico 06 mostram que as redes sociais se tornaram espaços privilegiados de compartilhamento de práticas pedagógicas. Esse movimento evidencia transformações profundas na produção e circulação dos saberes docentes.

Na perspectiva da ADC, observa-se um processo de recontextualização discursiva dos conhecimentos pedagógicos. Saberes historicamente produzidos em espaços coletivos de formação e reflexão passam a circular em ambientes orientados por métricas de visibilidade, engajamento e alcance. Como resultado, práticas pedagógicas tendem a ser valorizadas não apenas por seus fundamentos educacionais, mas também por sua capacidade de gerar circulação e reconhecimento nas plataformas digitais.

Esse processo também favorece a individualização do trabalho docente. Nas redes sociais, o reconhecimento profissional passa a ser cada vez mais mediado pela visibilidade, pelo engajamento e pela produção constante de conteúdos, deslocando a valorização do professor dos espaços coletivos de formação para as plataformas digitais. Para a ADC, essa dinâmica reforça discursos neoliberais que responsabilizam o indivíduo por sua projeção e sucesso profissional, transformando a exposição de si em uma estratégia de legitimação e reconhecimento (Dardot; Laval, 2016).

Considerações Finais

O capitalismo sob a hegemonia neoliberal é marcado pela reestruturação produtiva e a incorporação de novas tecnologias digitais nos processos de trabalho, que vem causando transformações na práxis educativa. Sob o discurso da inovação, da técnica e da eficiência, consolidam-se processos de intensificação do trabalho docente que promovem a

responsabilização individual dos professores e reforçam sua individualização. Nesse cenário, a digitalização deixa de representar apenas uma mudança tecnológica para constituir-se como expressão das novas formas de organização e exploração do trabalho.

Os resultados desta pesquisa evidenciam que, à medida que os professores alimentam plataformas digitais, inserem dados em sistemas institucionais, respondem a demandas virtuais e desenvolvem atividades para além de sua jornada de trabalho, sem formação específica ou remuneração correspondente, seu trabalho torna-se progressivamente subordinado à lógica da reestruturação produtiva do capital.

A narrativa da inovação tecnológica, amplamente difundida nas políticas educacionais, tende a obscurecer as contradições desse processo ao naturalizar a intensificação do trabalho, a ampliação das exigências burocráticas e a transferência de responsabilidades para os próprios docentes, desconsiderando as condições materiais que sustentam o exercício da profissão.

Os dados produzidos pelo questionário revelam, ainda, a incorporação crescente da lógica da automação ao trabalho docente, uma vez que as tecnologias digitais passam a mediar diferentes dimensões da prática pedagógica, da gestão escolar e dos processos avaliativos. Contudo, à luz da Análise de Discurso Crítica, compreende-se que a tecnologização não corresponde apenas à adoção de instrumentos técnicos, mas constitui um processo de reconfiguração da práxis docente, no qual discursos de eficiência, inovação e flexibilidade legitimam novas formas de controle, monitoramento e responsabilização individual.

A recorrência dessas tendências em todos os gráficos analisados evidencia que a individualização do trabalho docente não é um fenômeno isolado, mas parte de um movimento mais amplo de subsunção da educação às racionalidades neoliberais e às exigências da acumulação capitalista.

A tecnologia, portanto, não precariza o trabalho docente por si mesma; ela se torna instrumento de precarização quando subordinada às estratégias de acumulação do capital. Sob a retórica da inovação, consolidam-se formas cada vez mais refinadas de exploração, individualização, controle e intensificação do trabalho, enquanto um obscurantismo ideológico encobre as determinações materiais desse processo, deslocando as responsabilidades estruturais para os indivíduos e convertendo a precarização em sinônimo de eficiência, produtividade e qualidade educacional.

Referências

BARBOSA, John M.; HOLANDA, Wiron de A. O currículo integrado do Instituto Federal do Ceará frente à flexibilização curricular do Novo Ensino Médio: posições, encaminhamentos e contradições. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 16, n. 47, p. 168-187, 2025. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/9914/6778>. Acesso em: 15 mai. 2026.

BARRETO, Raquel G. A escola entre os embates na pandemia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e243136, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/yXGLjKzbd5zLQ9v7KCkxLhh/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 15 jun. 2026.

BRASIL. **Decreto n. 11.713, de 26 de setembro de 2023**. Institui a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas. 2023a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11713.htm. Acesso em: 25 jul. 2026.

BRASIL. **Lei n. 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003b.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século. XX. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Chistian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016. 402 p.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analyzing discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: The universities. **Discourse & Society**, v. 4, n. 2, p. 133-168, 1993.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Coordenação da tradução, revisão e prefácio à edição brasileira de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

HUWS, Ursula. **A formação do cibertariado**: trabalho virtual em um mundo real. Campinas: Editora da Unicamp, 2017.

KENSKI, Vani M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 9. ed. Campinas: Papirus, 2023.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: Livro 1. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MEZÁROS, Istvan. **A educação para além do Capital**. Ed.Boitempo. 2.ed. São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, Selma G. de. A pandemia como marco histórico-discursivo na reconfiguração do trabalho docente. In: BARRETO, Raquel G. (org.). **Tecnologias e trabalho docente**: para além de plataformas e aplicativos. Curitiba: CRV, 2025. p. 31-46.

ROMUALDO, Juliano B.; ASSIS, Lucas L. R. de. Pedagogia crítica em tempos digitais: disputas na formação docente frente ao avanço da plataformização no Brasil. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 22, 2025. Disponível em: https://journal.unoeste.br/ch/pt_BR/article/view/5163/3843. Acesso em: 15 set. 2026.

SAVIANI, Dermeval. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 11, n. 21/22, p. 127-140, 1997. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/889/806>. Acesso em: 18 mai. 2026.

SAVIANI, Dermeval. Caracterização geral da pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica dialética da educação. In: LOMBARDI, José C.; COLARES, Maria L. I. S.; ORSO, Paulino J. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. 1. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e Educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12 n.34 jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2026.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Mariléia. M. da; CASTRO, Milene S. de. Fábricas de conteúdo: a subordinação do trabalho docente à lógica da financeirização e plataformização. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 15, n. 1, p. 1-17, jan./abr. 2026. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/79562/42798>. Acesso em: 18 set. 2026.

TEMPOS Modernos. **Direção**: Charles Chaplin. Produção: Charles Chaplin. Estados Unidos: United Artists, 1936. (87 min.), sonoro, P&B.

VAN DIJCK, José. 'You have one identity': performing the self on Facebook and LinkedIn. **Media, Culture & Society**, Londres, v. 35, n. 2, p. 199-215, 2018. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0163443712468605>. Acesso em: 20 mar. 2026.