PLATAFORMIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: SUBSUNÇÃO DO TRABALHO INTELECTUAL, MERCANTILIZAÇÃO DO CONHECIMENTO E RECONFIGURAÇÃO NEOLIBERAL DA UNIVERSIDADE PÚBLICA

João Pedro Ribeiro Carrijo[1], Fabiane Santana Previtali[2]

[1]Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Brasil (joaopedroribeirocarrijo@hotmail.com)
[2]Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Brasil

Resumo: O estudo analisa a plataformização do trabalho docente no ensino superior como expressão das transformações do capitalismo contemporâneo, articulando revisão bibliográfica crítica e pesquisa empírica com docentes de instituição federal. Evidencia-se que plataformas digitais, métricas e sistemas de gestão reconfiguram o trabalho, intensificando o controle, ampliando a disponibilidade permanente e aprofundando a precarização, subordinando a atividade à lógica da valorização do capital.

Palavras-chave: plataformização da educação; trabalho docente; capitalismo digital; mercantilização do conhecimento; universidade pública.

INTRODUÇÃO

O presente estudo insere-se no campo das investigações críticas sobre as transformações do trabalho docente no ensino superior, buscando compreender sua articulação com as dinâmicas do capitalismo contemporâneo. Ao focalizar a centralidade das tecnologias digitais no cotidiano universitário, a análise procura apreender as mediações históricas, sociais e institucionais que orientam sua incorporação, recusando sua redução a instrumentos neutros. Nesse sentido, as tecnologias da informação e comunicação devem ser compreendidas como socialmente determinadas, uma vez que, conforme assinalam Netto e Braz (2012, p. 27-28), não há produção neutra nas ciências sociais, sendo toda formulação teórica vinculada a interesses de classe; posição igualmente sugerida pela crítica de Marx aos interesses privados na elaboração do conhecimento (Marx, 1983, p. 13).

Essa perspectiva é aprofundada pela crítica de Mészáros ao cientificismo neopositivista, que naturaliza a realidade social e converte relações historicamente produzidas em mecanismos aparentemente neutros (Mészáros, 1989, p. 185-188). No campo educacional, tal operação manifesta-se na apresentação de plataformas e ferramentas digitais como soluções técnicas, quando, na realidade, condensam interesses econômicos, formas de propriedade e novas modalidades de controle do trabalho intelectual. À luz da crítica marxiana do fetichismo, compreende-se que, no capitalismo, relações sociais assumem a forma de relações entre coisas, fazendo com que produtos do trabalho apareçam como entidades autônomas (Marx, 1958, p. 72-76), enquanto formas sociais historicamente construídas tendem a ser percebidas como naturais (Marx; Engels, 2007). Assim, plataformas e sistemas digitais no ensino superior operam como parte de uma arquitetura de poder baseada na mensuração, padronização e disponibilidade contínua.

Nesse contexto, as TDICs assumem papel central na configuração do capitalismo contemporâneo. Fuchs (2019, p. 3-7; 2014a; 2014b) demonstra que o trabalho do conhecimento e as tecnologias digitais estruturam um capitalismo digital articulado a outras formas de capital, sem substituí-las. O computador em rede, por sua vez, dissolve fronteiras entre trabalho e vida, produção e consumo (Fuchs, 2019, p. 3-7; 2015a; 2015b), o que, na docência universitária, implica a reorganização do tempo, da comunicação e dos mecanismos de avaliação. Em consonância, Harvey evidencia que tais transformações se vinculam à intensificação da produtividade e à ampliação da subordinação do trabalho ao capital (Harvey, 2010, p. 234-235; 2006, p. 204), sendo a compressão espaço-tempo elemento central desse processo (Harvey, 1989, p. 147; p. 306-307; 2010, p. 206).

A expansão das plataformas educacionais, por sua vez, articula-se às políticas neoliberais, à financeirização e ao avanço das BigTechs e EdTechs (Matiola; Santos; Souza Neto, 2025; Souza Neto, 2025, p. 36-58). Sob o discurso da inovação, tais plataformas operam como dispositivos de vigilância, coleta de dados e padronização pedagógica. A pandemia de Covid-19

intensificou esse movimento, ao abrir uma "janela de oportunidade" para sua expansão (Souza; Evangelista, 2020) e acelerar a adoção de serviços proprietários, frequentemente mediante processos pouco transparentes (Pretto; Amiel; Bonilla; Lapa, 2021, p. 224).

Esse cenário relaciona-se à acumulação flexível e à centralidade dos dados como nova matéria-prima do capital. Previtali e Fagiani (2020, p. 218) destacam a inserção da educação nas transformações do capitalismo contemporâneo, enquanto Kuenzer (2017) associa a flexibilização educacional às mudanças no regime de acumulação. Lippold (2022, p. 1), por sua vez, identifica uma "acumulação primitiva dos dados", na qual interações e desempenhos tornam-se recursos economicamente exploráveis.

A crítica a esse processo demanda enfrentar o fetichismo tecnológico. Lima-Filho (2010, p. 88) demonstra que tal fetichismo consiste em atribuir às tecnologias qualidades que derivam, na realidade, de relações sociais historicamente determinadas, obscurecendo sua vinculação à extração de mais-valia (Lima-Filho, 2010; Marx, 2013). Dutra e Mueller (2024, p. 8) reforçam que as tecnologias digitais aprofundam desigualdades nos ambientes educacionais. No ensino superior, esses processos se expressam na intensificação e precarização do trabalho docente, conforme apontam Sena (2024), Bortolazzo e Feijó (2024, p. 132-133) e Freitas (2018, p. 108-109), que destacam a ampliação do controle, a extensão indefinida do trabalho e a dependência tecnológica como características do neotecnicismo contemporâneo.

Diante disso, a análise da plataformização do trabalho docente exige articular crítica da tecnologia, da mercantilização educacional e das formas de gestão. Não se trata de rejeitar abstratamente as tecnologias, mas de compreender as condições sociais de sua produção e uso. É nesse horizonte que o presente estudo se desenvolve, combinando revisão bibliográfica crítica e investigação empírica com seis docentes de uma instituição federal de ensino superior, a fim de apreender, em sua concretude, as mediações entre plataformização, trabalho docente e reconfiguração neoliberal da universidade pública.

MATERIAL E MÉTODOS

O estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa e aprovado sob o CAAE nº 96070426.0.0000.5152, em conformidade com as diretrizes aplicáveis à pesquisa com seres humanos. As participantes foram previamente informadas sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da investigação e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assegurando-se os princípios da autonomia, da confidencialidade e da voluntariedade. Em consonância com a natureza qualitativa da pesquisa, não se buscou representatividade numérica, mas densidade analítica e relevância interpretativa. Como assinala Minayo (2014), nesse tipo de investigação importa sobretudo a riqueza e a significação dos dados, razão pela qual a escolha das seis docentes entrevistadas se orientou por sua pertinência teórica e por sua capacidade de iluminar as mediações concretas da plataformização do trabalho docente no ensino superior.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa articula revisão bibliográfica sistematizada e investigação empírica com docentes de uma instituição federal de ensino superior. De um lado, mobiliza-se a tradição marxista e autores contemporâneos dedicados à análise das transformações do trabalho, da tecnologia e da educação; de outro, recorre-se a questionário sociodemográfico e a entrevistas semiestruturadas com seis professoras. Tal articulação visa apreender, em sua concretude, as mediações entre plataformização, trabalho docente e reconfiguração neoliberal da universidade pública, recusando tanto a descrição empírica imediata quanto a compilação neutra de informações. Trata-se, ao contrário, de uma investigação orientada pela apreensão das determinações históricas, sociais e políticas do fenômeno, em consonância com o materialismo histórico-dialético (Netto, 2011, p. 22-23; Kosík, 1969, p. 35-36, p. 40).

Nessa perspectiva, o materialismo histórico-dialético não é compreendido como mera técnica de pesquisa, mas como prática social de conhecimento, na qual o(a) pesquisador(a) também se constitui no processo de construção do objeto (Mészáros, 2021). O conhecimento científico é, assim, entendido como atividade histórica e socialmente situada, atravessada por mediações políticas, educacionais e ideológicas, e não como exercício neutro ou exterior à realidade investigada (Löwy, 1975, p. 11-36). Em termos ontológicos, os fenômenos sociais, políticos e jurídicos são tomados como formas historicamente determinadas das relações materiais de produção (Marx; Engels apud Netto, 2011), o que exige ultrapassar a aparência imediata dos fatos para alcançar suas mediações internas e contradições constitutivas (Lênin, 1977; Marx, 1974, p. 939; 1982, p. 158).

A contribuição de Kosík é central nesse percurso, pois sua reflexão evidencia que a dialética se dirige à "coisa em si", a qual não se revela imediatamente à percepção, exigindo mediação conceitual e esforço crítico (Kosík, 1969, p. 9-16). Daí decorre a distinção entre representação e conceito, bem como a crítica ao "mundo da pseudoconcreticidade", no qual as formas fenomênicas da realidade, embora evidentes, podem ocultar seu núcleo essencial (Kosík, 1969, p. 9-13). Por isso, a investigação científica torna-se necessária precisamente porque essência e aparência não

coincidem de modo direto (Marx, 1959, p. 228; [s.d.], p. 259; Kosík, 1969, p. 13).

Nessa mesma direção, o método dialético opera como reconstrução, no pensamento, da totalidade concreta do objeto, realizando o movimento do abstrato ao concreto (Marx, 1982, p. 45; Netto, 2011, p. 26-55). A totalidade, aqui, não corresponde à soma de fatos, mas a um todo estruturado e dinâmico, no qual cada elemento só se torna inteligível quando apreendido em relação ao conjunto (Kosík, 1969, p. 35-36). Assim, busca-se compreender cada fenômeno em sua dupla condição de produto e produtor, parte e expressão do todo, evitando tanto o empirismo fragmentário quanto a abstração vazia (Kosík, 1969, p. 40; p. 48-50).

Essa concepção supõe entender a sociabilidade capitalista como totalidade concreta, contraditória e dinâmica, um "complexo de complexos" em que as diferentes esferas da vida social são atravessadas por múltiplas determinações (Lukács, 1974, p. 14; 1979; Lênin, 1965). Nesse quadro, o sujeito que investiga integra a própria totalidade que procura conhecer, razão pela qual a neutralidade não pode ser assumida como ideal regulador. A objetividade decorre, antes, da fidelidade às determinações reais do objeto e do esforço de explicitar as condições concretas de sua produção e reprodução (Löwy, 1975, p. 11-36). Ao mesmo tempo, a unidade entre teoria e prática constitui princípio fundamental do método, uma vez que a verdade do pensamento humano se verifica na práxis (Marx, [s.d.], p. 9-10; Lênin, 1965, p. 148).

No plano empírico, a investigação compreendeu a aplicação de questionário sociodemográfico para caracterização das participantes e a realização de seis entrevistas semiestruturadas com docentes de uma instituição federal de ensino superior. O roteiro previamente elaborado permitiu, simultaneamente, comparabilidade entre as respostas e abertura à emergência de dimensões não previstas a priori. O material produzido foi analisado de forma interpretativa à luz das categorias teóricas mobilizadas, sendo tomado não como dado isolado, mas como expressão concreta de tendências mais amplas relativas à plataformização, à intensificação do trabalho docente e à reconfiguração das práticas acadêmicas.

Em termos operacionais, a leitura analítica da literatura especializada constituiu o eixo de elaboração das mediações teóricas, ao passo que os dados oriundos dos questionários e das entrevistas foram mobilizados como momento de concretização dessas mediações. As falas das docentes, portanto, não foram tratadas como evidências imediatas, mas como manifestações particulares de processos estruturais mais amplos, o que permitiu articular dimensões subjetivas, institucionais e sistêmicas do fenômeno investigado.

Desse modo, a aplicação do materialismo histórico-dialético realizou-se por meio de um movimento contínuo entre teoria e empiria. Inicialmente, categorias como trabalho, tecnologia, mercantilização e controle foram construídas a partir da revisão teórica; em seguida, serviram à interpretação dos dados empíricos; por fim, esses dados retroalimentaram a análise, refinando e concretizando tais categorias. Assim, o método não se limita a descrever a experiência das docentes, mas busca situá-la na totalidade das relações sociais capitalistas, evidenciando como práticas cotidianas aparentemente singulares expressam determinações estruturais mais amplas, como a plataformização, o gerencialismo e a subsunção do trabalho intelectual ao capital.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A compreensão da plataformização do trabalho docente no ensino superior exige situá-la no interior das mutações mais amplas do capitalismo contemporâneo, especialmente daquelas que reconfiguram a relação entre trabalho vivo, trabalho morto, conhecimento, inovação e valorização. Nessa direção, Bidet e Texier (1995) observam que a forma-valor do trabalho tende a assumir crescentemente a forma-valor do trabalho intelectual-abstrato, na medida em que a força de trabalho intelectual, produzida tanto dentro quanto fora da esfera diretamente produtiva, é convertida em mercadoria e apropriada pelo capital com o objetivo de requalificar e reconfigurar o trabalho morto. Em formulação correlata, os autores caracterizam os sistemas automatizados como "trabalho morto cada vez mais complexo", isto é, sistemas capazes de controlar operações e encadeamentos de operações, aperfeiçoando-se segundo a demanda e as inovações programadas; por isso, a ampliação dos saberes torna-se decisiva, e a força de trabalho passa a aparecer como "força inteligente de reação às situações de produção em mutação" (Bidet; Texier, 1995).

Essa chave analítica mostrou-se particularmente fecunda para interpretar os relatos das docentes entrevistadas. Em diferentes formulações, emergiu a percepção de que o trabalho intelectual não foi suprimido pelas plataformas, mas reorganizado, intensificado e submetido a formas mais sofisticadas de mediação e controle. Nesse sentido, a Entrevistada 1 sintetiza tal movimento ao afirmar:

A plataforma não substituiu meu trabalho; ela multiplicou meu trabalho. Antes eu preparava a aula e dava a aula. Agora eu preparo a aula, alimento sistema, respondo ambiente virtual, registro atividade, acompanho indicador, justifico ausência, lanço relatório. O trabalho continua sendo meu, mas passou a vir embalado num conjunto de exigências que parecem infinitas (Entrevistada 1).

A fala é reveladora porque evidencia precisamente aquilo que Bidet e Texier (1995) assinalam: a incorporação de sistemas automatizados não elimina a centralidade do trabalho vivo; ao contrário, reconfigura-o em função das exigências do capital, subordinando a inteligência do trabalhador a um aparato técnico-organizacional cada vez mais complexo.

Essa inflexão também permite afastar as leituras pós-industriais que anunciaram a substituição do trabalho pela ciência ou da produção pela informação. O que se verifica, em realidade, é o aprofundamento da inter-relação entre atividades produtivas e improdutivas, entre os setores fabril e de serviços e entre trabalho de execução e de concepção. Como assinala Antunes, tal interpenetração constitui uma das expressões centrais da reestruturação produtiva do capital, que passa a exigir do trabalhador não apenas energia física, mas também disponibilidade subjetiva e intelectual, ambas subordinadas ao processo de valorização e reprodução ampliada do capital (Antunes, 2005, p. 35-37). Em termos mais amplos, trata-se de uma reestruturação concebida como "todo orgânico", em que inovação tecnológica, inovação organizacional e inovação sócio-metabólica se articulam como momentos constitutivos da produção capitalista, inclusive como produção de subjetividade "às avessas" por mediações tecnológico-organizacionais (Alves, 2011, p. 36).

Os depoimentos empíricos convergem com essa leitura ao indicar que a docência universitária passou a demandar uma disponibilidade contínua, que excede em muito o momento formal da aula. A Entrevistada 2 observa:

Hoje a sensação é de que eu estou sempre trabalhando. O estudante manda mensagem em qualquer horário porque o sistema permite; a coordenação cobra atualização imediata porque a plataforma mostra quem alimentou e quem não alimentou; e a gente mesma vai internalizando que precisa estar presente o tempo todo (Entrevistada 2).

Já a Entrevistada 3 acrescenta: "O problema não é só usar tecnologia. O problema é que a tecnologia vem acompanhada de uma expectativa de presença permanente. Você deixa de ter começo e fim do expediente" (Entrevistada 3). Tais falas explicitam o que Antunes (2005) descreve como ampliação da disponibilidade subjetiva e intelectual do trabalhador, agora articulada a dispositivos técnicos que dissolvem as fronteiras entre tempo de trabalho e tempo de vida.

Longe de qualquer retração da lei do valor, o capitalismo contemporâneo amplia a extração de trabalho excedente por meio da intensificação das terceirizações, das informalidades e da expulsão de contingentes de trabalhadores, inclusive qualificados, articulando de modo renovado trabalho vivo e trabalho morto no interior do maquinário tecnológico-científico-informacional, em que as TDICs ocupam lugar central (Antunes, 2005). Nessa direção, Previtali (2025) sustenta que, sob o neoliberalismo e a Nova Gestão Pública, a tecnologia converte-se, ao mesmo tempo, em instrumento de precarização dos serviços públicos e em mecanismo de controle do trabalho. As entrevistas confirmam esse nexo em escala microssocial. Como afirma a Entrevistada 4, "A plataforma registra tudo: se você entrou, quando entrou, se lançou nota, se respondeu estudante, se atualizou conteúdo. É como se o sistema produzisse uma vigilância silenciosa, permanente, e isso gera uma pressão enorme" (Entrevistada 4). Em igual sentido, a Entrevistada 5 relata: "Há um discurso de facilitação, mas o que eu sinto é aumento de rastreamento. Tudo fica monitorável, comparável, auditável. E isso interfere no modo como a gente trabalha, porque você passa a agir pensando no registro e não apenas no sentido pedagógico da atividade" (Entrevistada 5).

Essa dinâmica reforça a crítica à suposta neutralidade da tecnologia. Huws demonstra que as TDICs podem aprofundar desigualdades, fragmentar a organização do trabalho, centralizar o controle, externalizar custos e expandir modalidades de teletrabalho marcadas por perdas salariais e de direitos, incidindo particularmente sobre as mulheres (Huws, 2017, p. 33-43; p. 63-66), além de consolidarem formas de "trabalho digital" frequentemente mal remuneradas e pouco qualificadas (Huws, 2017, p. 330). Em paralelo, a gestão por resultados internaliza a coerção e torna mais difusas as fronteiras entre trabalhador e empregador (Antunes; Braga, 2009, p. 52). Essa determinação aparece com nitidez na fala da Entrevistada 6: "Como mulher, eu sinto que a plataforma ampliou ainda mais a invasão do trabalho na vida doméstica. Porque, quando você está em casa, tudo parece disponível: o computador, o e-mail, o sistema, o grupo, a mensagem do aluno. Então o trabalho entra pela casa inteira" (Entrevistada 6). Assim, a plataformização reconfigura espacialmente a exploração e amplia a sobreposição entre trabalho profissional, disponibilidade afetiva e vida doméstica, tal como assinala Huws (2017, p. 33-43; p. 63-66).

Ao mesmo tempo, a centralidade crescente dos segmentos qualificados não significa emancipação, mas novas formas de manipulação, disciplinamento e heteronomia (Antunes, 2005, p. 54-61). O que se observa é uma metamorfose contraditória do trabalho vivo, marcada pela coexistência entre qualificação, desqualificação e subproletarização (Antunes, 2005, p. 214-215; Lojkine, 1995), sem que se possa falar em um capitalismo sem trabalho vivo, como mostram Mandel (1986, p. 16-17) e Antunes (2015, p. 71-72). No material empírico, isso aparece quando a Entrevistada 3 afirma: "Eu precisei me tornar ao mesmo tempo professora, designer de conteúdo, técnica de plataforma, gestora de indicadores e

administradora de comunicação. Mas isso não veio com mais autonomia; veio com mais cobrança" (Entrevistada 3). A qualificação, portanto, não elimina a subordinação, mas é apropriada por um aparato técnico-gerencial voltado à eficiência.

Nesse ponto, a crítica marxiana e seus desdobramentos tornam-se decisivos. Braverman mostra que a tecnologia é produzida pelas relações sociais do capital, reordenando continuamente os processos de trabalho e redistribuindo funções entre ocupações (Braverman, 1981, p. 19; p. 28). Marx, por sua vez, evidencia que a centralização do capital amplia a divisão do trabalho e o uso de máquinas, destrói especialidades e intensifica a concorrência entre trabalhadores (Marx, 2017, p. 174-175; 2013, p. 359), ao mesmo tempo que a tecnologia moderna se funda na decomposição dos processos em movimentos constitutivos (Marx, 2013, p. 556-557). Daí a necessidade de distinguir técnica e aplicação social da técnica, uma vez que as forças produtivas são histórica e socialmente condicionadas (Marx, [s.d.], p. 152-153; Marx, 2009; Mészáros, 2016, p. 228). Braverman acrescenta que a ciência converte-se em auxiliar do capital (Braverman, 1981, p. 138; p. 199) e que a própria industrialização do escritório transforma o trabalhador em assistente do processo (Braverman, 1981, p. 293). Em síntese, o capitalismo desenvolve forças produtivas, mas também subordina os seres humanos às máquinas e pode converter forças produtivas em forças destrutivas (Marx, 1990, p. 37-38; Harvey, 2014, p. 97; p. 100). Isso se exprime nas entrevistas: "Muitas vezes eu já não penso primeiro no melhor modo de ensinar; eu penso no que a plataforma exige, no que o sistema aceita, no que vai ser contabilizado. Isso é muito grave, porque o meio começa a mandar no fim" (Entrevistada 2); e ainda: "Há uma padronização silenciosa. Você continua formalmente livre, mas, na prática, trabalha dentro de modelos, prazos, formulários, campos obrigatórios e métricas que vão delimitando sua ação" (Entrevistada 5).

É nesse horizonte que os debates sobre plataformas se tornam centrais. Gawer e Cusumano (2002) assinalam a estreita vinculação entre o avanço das tecnologias digitais e os interesses agressivos do capital, enquanto Poell, Nieborg e Van Dijck (2020) e Srnicek (2018, p. 41; p. 114) mostram que os dados passaram a constituir matéria-prima fundamental da acumulação. Antunes, Basso e Perocco (2023, p. 20-21) observam, de modo convergente, que o algoritmo se converteu em novo fetiche empresarial, ao passo que Pessanha (2024, p. 37) distingue plataformas digitais, plataformização e plataformismo como dimensão ampliada da tendência oligopolista do capitalismo atual. As entrevistas concretizam esse processo: "Não é só uma questão de usar um ambiente virtual. A plataforma redefine a temporalidade, a forma de registrar, o tipo de interação e até o que passa a contar como trabalho relevante" (Entrevistada 1); "O que não entra no sistema parece que não existe. Então você passa a ter uma espécie de deslocamento: o trabalho real é muito maior, mas o trabalho reconhecido é o que foi capturado pela plataforma" (Entrevistada 4). A plataformização, assim, não se limita ao uso de ferramentas, mas redefine os próprios critérios de reconhecimento institucional do trabalho.

Quando esse movimento alcança a educação superior pública, ele se articula à financeirização, à liberalização econômica e à racionalidade neoliberal (Chesnais, 1996; Sguissardi, 2018). Como mostram Dardot e Laval (2016), a concorrência torna-se princípio normativo geral, o que, no caso brasileiro, se expressa na expansão do setor privado e na clivagem entre massificação mercantil da certificação e concentração pública da pesquisa e da pós-graduação (Sguissardi, 2005). Esse processo foi impulsionado por diretrizes multilaterais e pela reforma gerencial do Estado (Brasil/Mare, 1995), fortalecendo o Estado avaliador, regulador e controlador (Sguissardi, 2005; Sguissardi, 2018), ao mesmo tempo que difundia uma gramática empresarial fundada em categorias como governança, flexibilidade, competências, qualidade total, ranking e acreditação (Bourdieu; Wacquant, 2000; Camargo et al., 2003, p. 730), em detrimento das categorias de classe, exploração e desigualdade. Trata-se, como sugerem Dreifuss (1981) e Benjamim (2004), de uma operação ideológica que sacraliza o privado e desqualifica o público.

Nesse ambiente, a universidade pública aproxima-se de um modelo operacional e empresarial, em prejuízo da formação crítica e da universidade de pesquisa (Sguissardi; Silva Júnior, 2013). A intensificação do trabalho docente, especialmente na pós-graduação e na pesquisa, acompanha a precarização das relações de trabalho e de carreira (Sguissardi; Silva Júnior, 2013), em sintonia com a racionalidade produtivista e competitiva mais ampla (Salama, 2007, p. 133). As docentes entrevistadas traduzem empiricamente essa mutação: "A universidade continua pública na forma jurídica, mas a lógica de funcionamento está cada vez mais parecida com a lógica empresarial: meta, produtividade, entrega, indicador, visibilidade, performance" (Entrevistada 6); "Há um deslocamento do sentido do trabalho. Você começa a perceber que ensinar bem não basta; é preciso provar continuamente desempenho, alimentar sistema, gerar evidência, tornar tudo mensurável" (Entrevistada 3). No interior desse processo, Capes e CNPq reforçam critérios de avaliação, editais e agendas de pesquisa aderentes ao produtivismo acadêmico (Sguissardi; Silva Júnior, 2013), ao passo que o conhecimento assume a forma de mercadoria, orientado pela inovação tecnológica, pela utilidade econômica e pela pesquisa aplicada (Silva Júnior; Santos, 2012; Neves, 2005, p. 26). As

entrevistas reiteram esse diagnóstico: “Há uma sensação de que tudo precisa virar produto: artigo, relatório, número, prova de impacto, evidência quantificável. O tempo de pensar, amadurecer e até errar vai sendo comprimido” (Entrevistada 5); “A plataforma ajuda a consolidar isso porque ela transforma a vida acadêmica em fluxo contínuo de registro, atualização e prova de produtividade” (Entrevistada 2).

A crítica marxiana do fetichismo ilumina a face subjetiva dessa dinâmica: os produtos do trabalho intelectual aparecem como coisas dotadas de valor em si, enquanto se ocultam as condições de intensificação, sofrimento e exploração que os produzem (Marx, 2013; Duarte, 2004, p. 10). Não por acaso, diversos estudos apontam o adoecimento docente vinculado à pressão permanente por publicação, pesquisa e visibilidade (Silva Júnior; Santos, 2012; Silva Júnior; Silva, 2010). Sguissardi e Silva Júnior (2009) já haviam demonstrado a intensificação e a precarização do trabalho nas universidades federais, enquanto Sguissardi (2018) destaca a supervalorização da produção intelectual em detrimento do ensino e da extensão. Essa materialidade aparece claramente nos depoimentos: “O cansaço maior não vem apenas do volume de trabalho, mas da sensação de nunca concluir. Sempre há algo pendente na plataforma, algo por atualizar, algo por responder, algo por comprovar” (Entrevistada 1); “Às vezes, o que mais adoece é essa percepção de que o trabalho intelectual vai sendo fragmentado em pequenas tarefas controláveis, e você perde a experiência de totalidade do próprio trabalho” (Entrevista 4).

Por fim, Previtali situa esse quadro no contexto da financeirização, do neoliberalismo gerencialista e da Indústria 4.0, assinalando a contradição entre a exigência de expansão da produção científica e a escassez de recursos na pós-graduação brasileira (Previtali, 2025). Nessa conjuntura, a abordagem instrumental da ciência, nos termos de Adorno (1980), combina-se à tecnificação analisada por Mészáros (1995), subordinando a atividade acadêmica a finalidades utilitárias e mercantis (Previtali, 2025). A inteligência artificial e as plataformas digitais não rompem com o produtivismo; ao contrário, aprofundam-no (Previtali, 2025; Previtali; Fagiani, 2020, p. 231). As falas finais das entrevistadas sintetizam essa dinâmica: “Hoje se espera que a gente seja professora, pesquisadora, captadora de recurso, gestora de sistema, produtora de conteúdo e ainda disponível o tempo todo. A plataforma não cria sozinha essa lógica, mas ajuda a consolidá-la” (Entrevistada 6); “A tecnologia vem sempre acompanhada de um discurso de inovação, mas, na prática, ela chega muito vinculada a cobrança, evidência, desempenho e aceleração” (Entrevistada 3). Desse modo, a plataformização do trabalho docente no ensino superior não constitui mera modernização técnica, mas momento particular da subsunção ampliada do trabalho intelectual ao capital, articulado à mercantilização do conhecimento, à financeirização da ciência e à infiltração de racionalidades gerencialistas no espaço público (Sguissardi, 2005; Sguissardi; Silva Júnior, 2013; Sguissardi, 2018; Silva Júnior; Santos, 2012; Previtali, 2025).

CONCLUSÃO

A análise realizada, articulando revisão bibliográfica e pesquisa empírica com seis docentes de uma instituição federal de ensino superior, evidencia que a plataformização do trabalho docente ultrapassa uma simples atualização técnica, configurando-se como expressão das transformações do capitalismo contemporâneo, marcadas pela mercantilização da educação, difusão do gerencialismo e crescente subordinação da docência à lógica da valorização do capital. Os dados empíricos, em consonância com o referencial teórico, indicam que as plataformas digitais não apenas apoiam atividades acadêmicas, mas reordenam tempos, intensificam exigências, ampliam a disponibilidade permanente e aprofundam mecanismos de mensuração, reorganizando o trabalho universitário sob parâmetros de controle e desempenho. Nesse contexto, a educação pública converte-se em espaço estratégico de captura de dados e expansão de mercados.

Tal dinâmica relaciona-se diretamente à dependência tecnológica dos países periféricos. Conforme demonstram Silveira e Avelino (2025, p. 34), o domínio da infraestrutura de inteligência artificial e processamento de dados por grandes corporações implica o envio de informações extraídas de serviços públicos para processamento externo, posteriormente retornadas como soluções onerosas, configurando o que os autores denominam “colonialismo de dados”, expressão do colonialismo digital. As entrevistas realizadas corroboram esse diagnóstico ao evidenciarem que o uso intensivo de plataformas estrangeiras reforça formas ampliadas de heteronomia institucional, inserindo a universidade pública em redes globais de subordinação tecnológica.

Esse processo insere-se, ademais, em uma trajetória histórica mais ampla. Desde os anos 1990, organismos internacionais passaram a vincular educação, desenvolvimento e combate à pobreza, promovendo seu alinhamento às demandas do mercado de trabalho e reforçando um viés utilitarista (Silva, 2024, p. 61). Conforme Souza, Scaff e Bortot (2021), tais diretrizes resultam de complexas redes de poder em escala global. No plano empírico, essa inflexão materializa-se na centralidade da produtividade, no registro contínuo de atividades e na adaptação constante a exigências técnicas, evidenciando a reconfiguração empresarial da educação.

Nesse quadro, a definição de plataformas como "infraestruturas digitais (re)programáveis" organizadas pela coleta e monetização de dados (Poell; Nieborg; Van Dijck, 2020, p. 4) revela-se elucidativa. No campo educacional, isso implica reconhecer que a mediação tecnológica não é neutra, mas reorganiza interações e desloca a centralidade da docência para a lógica da mensuração. Como observa Silva (2024), o capitalismo de plataforma se sustenta na indução de comportamentos e na extração contínua de dados, inclusive mediante financiamento público. As entrevistas confirmam que o trabalho valorizado institucionalmente tende a ser aquele passível de registro, quantificação e auditoria.

Todavia, essa modernização apresenta limites significativos à formação humana integral. Lopes, Espírito Santo Filho e Iora (2023) destacam que a incorporação de tecnologias tende a reforçar uma racionalidade instrumental, enquanto Frigotto (2017, p. 18-19) aponta a contradição entre a capacidade de concentração de riqueza e a incapacidade de atender às necessidades humanas. As docentes entrevistadas relataram compressão do tempo reflexivo, fragmentação das tarefas e dificuldade de sustentar práticas formativas mais densas, evidenciando o deslocamento da educação para a gestão da crise e reprodução do capital.

Nesse cenário, observa-se também o enfraquecimento do pensamento crítico. Costa e Silva (2005, p. 93) indicam que, em sociedades altamente tecnologizadas, figuras como o filósofo tendem a ser marginalizadas, enquanto discursos tecnicistas - e, mais recentemente, neotecnicistas - operam como estratégias de manutenção da ordem capitalista (Freitas, 2013; Lopes; Espírito Santo Filho; Iora, 2023). As entrevistas reforçam que a promessa de inovação frequentemente encobre intensificação do controle, padronização e aceleração do trabalho docente.

Ademais, conforme Lima-Filho, Tono e Oliveira (2014, p. 10), a inovação tecnológica converte-se em linguagem ideológica orientada pelo consumo contínuo. Contudo, essa crítica não implica tecnofobia. Com base em Marcuse (1999, p. 74), os autores assinalam que a tecnologia possui caráter ambivalente, podendo servir tanto à dominação quanto à emancipação (Lima-Filho; Tono; Oliveira, 2014, p. 14). Assim, os efeitos da plataformização dependem das relações sociais que orientam seu uso, como demonstram os dados empíricos desta pesquisa.

Diante disso, impõe-se uma abordagem histórico-crítica capaz de superar o fetichismo tecnológico. A Pedagogia Histórico-Crítica reafirma o papel da escola na garantia do acesso ao saber elaborado e à formação omnilateral (Saviani, 2011, p. 32). Conforme Lima-Filho, Tono e Oliveira (2014, p. 14-15), sob o capitalismo, tecnologia e educação assumem a forma de mercadoria, exigindo análise dialética que ultrapasse a aparência imediata. As evidências empíricas evidenciam que a suposta neutralidade das plataformas encobre processos de intensificação do trabalho e ampliação da heteronomia.

Nessa perspectiva, a tradição marxiana permanece atual ao indicar que as forças produtivas se desenvolvem no interior das contradições sociais (Marx apud Rosenberg, 2006, p. 73; Lima-Filho; Tono; Oliveira, 2014, p. 11-12). Saviani (2020) ressalta que a tecnologia pode ser orientada à humanização, enquanto Marx (2004, p. 108) fundamenta a noção de formação omnilateral, contraposta à redução da educação às exigências do mercado (Lopes; Espírito Santo Filho; Iora, 2023). Mészáros (2011, p. 71-72) defende uma educação para além do capital, e Medeiros, Carneiro e Cunha (2016) enfatizam o protagonismo dos sujeitos. Os resultados desta investigação convergem para esse horizonte crítico.

Por fim, conforme Shiroma e Evangelista (2015, p. 89; p. 318), a centralidade dos resultados atua como mecanismo de gestão e controle, fragilizando a autonomia docente. A plataformização do trabalho docente, nesse sentido, configura-se como expressão da reconfiguração neoliberal da universidade, marcada pela convergência entre dependência digital, gestão por resultados e mercantilização do saber. As entrevistas confirmam a ampliação da sobrecarga, da disponibilidade permanente e da internalização da lógica da mensuração.

Conclui-se, portanto, que a resistência a esse processo não reside na recusa abstrata da tecnologia, mas na disputa por seus usos e finalidades sociais. Subordinadas ao capital, as plataformas tendem a intensificar controle e mercantilização; reapropriadas criticamente, podem contribuir para a formação omnilateral e a emancipação humana. Trata-se, assim, de um desafio político-pedagógico central para a universidade pública contemporânea.

AGRADECIMENTOS

Os autores expressam seu agradecimento à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento concedido, fundamental para a realização desta pesquisa. O apoio institucional viabilizou as etapas de investigação, análise e sistematização dos dados, contribuindo decisivamente para o desenvolvimento do estudo. Reconhece-se, ademais, o papel estratégico da CAPES no fomento à produção científica e à formação de pesquisadores no Brasil, cujo compromisso com a educação superior e a pesquisa pública se mostra indispensável ao avanço do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

ANTUNES, R.; BASSO, P.; PEROCCO, F. O trabalho digital, seus significados e efeitos. In: ANTUNES, R. (org.). **Icebergs à deriva: o trabalho nas plataformas digitais**. São Paulo: Boitempo, 2023. p. 41-52.

ANTUNES, R.; BRAGA, R. **Infoproletários: degradação real do trabalho virtual**. São Paulo: Boitempo, 2009.

BENJAMIM, C. Vôo cego. **Caros Amigos**, São Paulo, n. 86, maio 2004.

BIDET, J.; TEXIER, J. (org.). **La crise du travail (Actuel Marx Confrontation)**. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.

BORTOLAZZO, S. F.; FEIJÓ, R. M. de O. O neoliberalismo e plataformização da sociedade: uma análise sobre o trabalho ininterrupto e suas implicações na profissão docente. **Convergências: estudos em Humanidades Digitais**, [S. l.], v. 1, n. 4, p. 124-143, 2024. DOI: 10.59616/cehd.v1i4.942. Disponível em: https://periodicos.ifg.edu.br/cehd/article/view/942.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. La nouvelle vulgate planétaire. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, n. 121-122, p. 109-118, 2000.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

CAMARGO, A. M. M. et al. O Banco Mundial e as políticas de educação superior no Brasil. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 8, n. 4, p. 727-747, 2003.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

COSTA E SILVA, G. **A tecnologia como um problema para a educação**. 2005. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/362588.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DREIFUSS, R. A. **1964: a conquista do Estado; ação política, poder e golpe de classe**. Petrópolis: Vozes, 1981.

DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FREITAS, L. C. de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: PINO, I. R.; ZAN, D. D. P. e (orgs.). **Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos**. Brasília, DF: Inep, 2013.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: a nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. **Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FUCHS, C. **Digital labour and Karl Marx**. New York: Routledge, 2014a.

FUCHS, C. **Social media: a critical introduction**. London: Sage, 2014b.

FUCHS, C. **Culture and economy in the age of social media**. New York: Routledge, 2015a.

FUCHS, C. **Reading Marx in the Information Age: a media and communication studies perspective on Capital Volume I**. New York: Routledge, 2015b.

FUCHS, C. **Karl Marx in the age of big data capitalism**. London: University of Westminster Press, 2019.

GAWER, A.; CUSUMANO, M. A. **Platform leadership: how Intel, Microsoft, and Cisco drive industry innovation**. Boston: Harvard Business School Press, 2002.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1989.

HARVEY, D. **The limits to capital**. London: Verso, 2006.

HARVEY, D. **The enigma of capital and the crises of capitalism**. London: Profile Books, 2010.

HARVEY, D. **Seventeen contradictions and the end of capitalism**. London: Profile Books, 2014.

HUWS, U. **Labor in the global digital economy: the cybertariat comes of age**. New York: Monthly Review Press, 2017.

KOSÍK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr.-jun. 2017.

LÊNIN, V. I. **Cadernos filosóficos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

LÊNIN, V. I. **Materialismo e empiriocriticismo**. Lisboa: Avante, 1977.

LIMA FILHO, D. L. A "Era Tecnológica" entre a realidade e a fantasia: reflexões a partir dos conceitos de trabalho, educação e tecnologia em Marx. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 83-92, ago. 2010. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639752/7317. Acesso em: 2 out. 2024.

LIMA FILHO, D. L.; TONO, C. C. de P.; OLIVEIRA, R. G. **Tecnologia, trabalho docente e educação**. Curitiba: IFPR, 2014. E-book.

LIPPOLD, W.; FAUSTINO, D. Colonialismo digital, racismo e a acumulação primitiva de dados. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 14, n. 2, p. 56-78, ago. 2022.

LOJKINE, J. **A revolução informacional**. São Paulo: Cortez, 1995.

LOPES, V. P. M.; ESPÍRITO SANTO FILHO, E. do; IORA, J. A. Educação 4.0 e neotecnicismo digital em tempos de pandemia. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 271-293, maio/ago. 2023.

LÖWY, M. **Método dialético e teoria política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**. Porto: Escorpião, 1974.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MANDEL, E. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

MARCUSE, H. **Tecnologia, guerra e fascismo**. São Paulo: UNESP, 1999.

MARX, K. **Grundrisse**. [S. l.: s. n.], [s.d.].

MARX, K. **O capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1958.

MARX, K. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858**. São Paulo: Boitempo, 1974.

MARX, K. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, K. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Global, 1990.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de J. Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política. Livro I**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATIOLA, R. P.; SANTOS, R. dos; SOUZA NETO, A. Dos usos das tecnologias ao fenômeno de plataformização da educação: uma perspectiva crítica de análise do trabalho docente. In: SOUZA NETO, A. **Educação, trabalho e tecnologias: contradições à luz da Pedagogia Histórico-Crítica**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2025.

MEDEIROS, S. M. D.; CARNEIRO, T. M.; CUNHA, L. L. da S. As práticas pedagógicas para a formação omnilateral. In: SEMANA DE ESTUDOS E TEORIAS DE PRÁTICAS EDUCATIVAS, 6., 2016. **Anais [...]**. 2016.

MÉSZÁROS, I. **Beyond capital: towards a theory of transition**. London: Merlin Press, 1995.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2016.

MÉSZÁROS, I. **A montanha que devemos conquistar: reflexões acerca do Estado**. São Paulo: Boitempo, 2021.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento:** Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2014.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NEVES, L. M. W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

PESSANHA, R. M. Plataformismo: uma nova etapa do modo de produção capitalista? In: NEDER, R. T.; HENRIQUES, F. C. (org.). **Um horizonte de lutas para a autogestão: o trabalho organizado por plataforma digital**. Marília: Lutas Anticapital, 2024. p. 19-58.

POELL, T.; NIEBORG, D.; VAN DIJCK, J. Plataformização. **Fronteiras**, São Leopoldo, v. 22, n. 1, p. 1-10, jan./abr. 2020. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2020.221.01.

PRETTO, N. de L.; AMIEL, T.; BONILLA, M. H. S.; LAPA, A. Plataformização da educação em tempos de pandemia. In: NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (NIC.br). **Educação e tecnologias digitais: desafios e estratégias para a continuidade da aprendizagem em tempos de COVID-19**. São Paulo: CGI.br, 2021. p. 221-250.

PREVITALI, F. S. A Educação Profissional Tecnológica Frente aos Desafios Midiáticos Atuais e a Uberização do Trabalho. **Ariadna Tucma Revista Latinoamericana – ATRLA**, n. 15/16, jan./mar. 2025. Disponível em: https://www.ariadnatucma.com.ar/?p=7566.

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C. C. Trabalho digital e educação no Brasil. In: ANTUNES, R. (org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 217-235.

ROSENBERG, N. **Por dentro da caixa-preta: tecnologia e economia**. Campinas: Unicamp, 2006.

SALAMA, P. **Pobreza e exploração do trabalho na América Latina**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, 2020.

SENA, I. P. F. de S. Atravessamentos tecnológicos, ética e a educação na sociedade do capital. In: LIMA, Á. de M. et al. (orgs.). **A ideologia do capital e a mercantilização da educação no contexto neoliberal**. Senhor do Bonfim, BA: Nota Terra Editora, 2024. Livro eletrônico.

SGUISSARDI, V. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 191-222, 2005.

SGUISSARDI, V. Regulação estatal e desafios da expansão mercantil da educação superior. [S. l.: s. n.], 2018.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico. **São Paulo em Perspectiva**, [S. l.], 2009.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2013.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 89-114, 2015.

SILVA, R. D. da. **O "legado" da pandemia de COVID-19 para a educação básica pública no Brasil**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2024.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; SANTOS, C. M. dos. Trabalho imaterial e universidade pública brasileira. [S. l.: s. n.], 2012.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; SILVA, E. P. da. Estratégias de produtividade na universidade e sofrimento docente. [S. l.: s. n.], 2010.

SILVEIRA, S. A. da; AVELINO, R. Colonialismo de dados e colonialismo digital. In: IASULAITIS, S.; SILVEIRA, S. A. da (orgs.). **Estudos sociopolíticos da Inteligência Artificial**. Campina Grande: EDUEPB, 2025.

SOUZA, A. G.; EVANGELISTA, O. Pandemia! Janela de oportunidade para o capital educador. **Contrapoder**, 15 abr. 2020. Disponível em: https://contrapoder.net/colunas/pandemia-janela-de-oportunidade-para-o-capital-educador/.

SOUZA NETO, A. **Educação, trabalho e tecnologias: contradições à luz da Pedagogia Histórico-Crítica**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2025.

SOUZA, K. R.; SCAFF, E. A. da S.; BORTOT, C. M. COVID-19 e educação pública no Brasil: efeitos e opções políticas em contexto de vulnerabilidade social. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, 2021. Disponível em: https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/18357.

SRNICEK, N. **Capitalismo de plataforma**. Buenos Aires: Caja Negra, 2018.