

Inovação Pedagógica e Plataformização da Docência: apontamentos críticos

**Innovación Pedagógica y Plataformización de la Enseñanza: notas
críticas**

Pedagogical Innovation and Platformization of Teaching: critical notes

[Juliana Rossi Duci](#)^{ID} [Luiz Roberto Gomes](#)^{ID}

| Destaques

Análise crítica sobre o deslocamento tecnológico imposto ao trabalho docente; evidenciando redefinições das práticas pedagógicas.

Exame crítico sobre inovação pedagógica e plataformação da docência, compreendendo conceitos terminológicos no contexto educacional.

Notamos esvaziamento das pretensões de inovação pedagógica submetidas à plataformação e suas práticas formativas digitais.

| Resumo

A lógica da tecnologia digital algorítmica adentrou o campo educacional de modo a adensar laços, redes e conexões. Sob tal dinâmica, hipotetizamos que a intensificação da tecnologia digital, em sua proposta de inovação e modulação plataformação, abala e impacta o trabalho docente, revelando deslocamentos nas relações pedagógicas entre professores e alunos. A partir de investigação bibliográfica analítica pretendemos refletir se a plataformação da docência pode significar inovação pedagógica. Deste modo, os resultados das análises de imanência do objeto evidenciam a predileção ao esvaziamento de sentido de suas pretensões, posto que, manifestadas em contradição. Assim concluímos que inovação e plataformação recaem no oposto de oportunidades disruptivas em razão das práticas de formação educacional digital.

[Resumen](#) | [Abstract](#)

| Palavras-chave

Inovações Pedagógicas. Docência. Teoria Crítica da Sociedade.

Recebido: 14.02.2024

Aceito: 06.12.2024

Publicado: 12.12.2024

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc30202452577>

| Introdução

A reflexão que ora se apresenta, parte da seguinte questão: a plataformização da docência pode significar inovação pedagógica? Apoiado em um olhar crítico sobre as contradições iminentes, tal problema orienta nossa análise sobre as concepções de inovação, plataformização e trabalho docente. Ao realizarmos um debate sobre a sociedade contemporânea, a educação e os impactos provocados pelas tecnologias digitais algorítmicas, apresentamos algumas inquietações e deslocamentos que impactam o trabalho docente e as relações pedagógicas em suas experiências formativas.

Não obstante, realizamos uma revisão integrativa entre conceitos já amplamente sistematizados, tais como a caracterização das dinâmicas sociais e tecnológicas do século XXI e as diferentes concepções sobre inovação tecnológica-econômica e sua distinção em relação a inovação pedagógica. Bem como apresentamos revisão dos estudos mais recentes sobre a construção de infraestruturas sociotécnicas das plataformas digitais e o fenômeno da plataformização que culmina em sua incorporação aos processos de trabalho para então, de modo assimilado, determinar e integrar o trabalho docente impactando em dinâmicas já estabelecidas ou em processo de consolidação no campo educacional. Tal percurso é subsidiado pelas contribuições da Teoria Crítica da Sociedade, cuja prevalência da imanência do objeto se apresenta como método de referência.

| Contexto neoliberal, vigiado e ubíquo

De modo retrospectivo, os anos 1980 marcaram uma guinada político-econômica que Dardot e Laval (2016) denominaram “a nova razão do mundo”. Uma racionalidade arquitetada sob novas formas contratuais com dispositivos digitais de controle inauditos, configurando-se, gradativamente, a remodelar todas as instituições sociais – do Estado à família. Isto numa ambiência que tem como seu postulado básico o aumento exacerbado da competitividade, conjugada à erosão das garantias legais de seguridade social então existentes, reduzindo os sujeitos à condição de agentes econômicos e frente aos riscos inerentes à competitividade amplamente disseminada (Lastória & Peres, 2023).

A constituição de tal racionalidade neoliberal tomou forma no contemporâneo de modo a favorecer um novo regime disciplinar, cuja interiorização é capaz de articular gestão, responsabilidade e recompensas que são representativas do atual estágio do capitalismo manifesto pela economia globalizada (desregulamentada e financeirizada), pelo setor produtivo atravessado por transformações do pós-fordismo (sistema flexível de produção), pela concorrência acirrada e predatória pautada pelo ditame do ritmo acelerado da tecnologia microeletrônica de base digital.

Vale ressaltar que esse novo regime disciplinar a ser interiorizado pelos próprios sujeitos não arrefeceu as antigas pressões hierárquicas; antes, as intensificou

tendo em vista as mediações algorítmico-tecnológicas de rastreabilidade, registro, controle e avaliação. A esse respeito Zuboff (2018) traz uma importante contribuição, uma vez que pormenoriza aspectos da simultaneidade, predição das informações e da transparência das métricas possibilitadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC).

Em seu ensaio Zuboff (2018, pp. 19-20) nos apresenta características de uma “nova lógica de acumulação de capital” em que a informação é a mercadoria que permite prever e modificar o comportamento humano por meio da universalização da transparência, da extração e da quantificação de dados que orienta, controla e modelam comportamentos, cujo foco é a participação e envolvimento de sujeitos vigilantes e vigiados que reforçam ubíquas operações automatizadas inférteis de reciprocidades, importando a quantidade e não a qualidade das informações (Lyon, 2018).

As características da racionalidade neoliberal aliadas às determinações do capitalismo de vigilância coadunam a avassaladora inserção da lógica da tecnologia digital em todos os campos da vida. Tal dinâmica se agudizou de modo evidente e complexo a partir da declaração da Pandemia da *Coronavirus disease* (Covid-19) pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020, que nos colocou em confinamento como estratégia de sobrevivência.

Não por conta desse contexto, mas também a partir dele, vivenciamos uma transformação sem precedentes em relação à rotina escolar e aos conteúdos disciplinares e ao próprio sentido e propósito da escola e da educação mediados por tecnologia digital. A relação de ensino e aprendizagem entre docentes e estudantes, que anteriormente se realizava no cotidiano da sala de aula e no ambiente físico-educativo, se moveu para o alternativo, precário e circunstancial Ensino Remoto Emergencial (ERE). Tal ensino engendrou na sociedade submetida à Covid-19 uma forma de educação e comunicação ubíqua (Santaella, 2014), realizando, finalmente, a pretensão de que essa comunicação se tornasse onipresente também em relação aos momentos de encontro entre professores e alunos.

Vivenciamos, então, a materialização da chamada “docência ubíqua” (Cunha & Bianchetti, 2018). Tal terminologia designa o trabalho docente em razão da condição ou do caráter da atividade decorrente da incorporação de tecnologias digitais ao cotidiano educacional. A docência ubíqua não está restrita aos processos de trabalho realizados por meio das tecnologias típicas da modalidade de Educação a Distância (EaD), mas é tributária da ubiquidade típica da cultura digital, que permeia processos comunicacionais de ensino e aprendizagem e, por conseguinte, de trabalho, visto que a inserção dos espaços *online* e *offline* se imiscuiu e se enlaça no tecido do cotidiano (Santaella, 2014) em razão dos atributos de simultaneidade de diferentes ambiências (Cunha & Bianchetti, 2018).

Onipresença e ubiquidade no contexto da cultura digital: educação e trabalho docente estão intrinsecamente associados a hipermobilidade, conectividade e pressupõem uma mudança paradigmática, pois não há ritual que separe o espaço

público do espaço privado, a sala de aula da sala de casa. As pessoas ficam à disposição do que é mediado pelo ciberespaço, pela plataforma, pelo aplicativo, pela rede – especialmente nas demandas de trabalho. Trata-se, por isso mesmo, de uma característica paradoxal da docência contemporânea:

[...] a ubiquidade que permite ao professor transitar de modo mais fluido entre os diferentes espaços, otimizar o tempo de trabalho, reduzir distâncias e deslocamentos físicos e instaurar processos de trabalho não presenciais é a mesma que permite o desencadeamento de um processo que coloca o professor em constante contato com o trabalho, independentemente dos tempos e espaços de não trabalho. (Cunha & Bianchetti, 2018, p. 179)

No período do ERE, a relação entre comunicação e interação ficou mais intensa ao ser realizada absolutamente *online* por meio dos ambientes virtuais comunicacionais. Os pacotes fornecidos pelas empresas-plataforma Google e Microsoft, como *Google Classroom*, *Google Meet*, *Teams*, representaram solução ao contexto inédito, uma vez que as Secretarias de Educação e Universidades “[...] aderir(am) rapidamente a serviços – de comunicação via videoconferência e aplicativos de produtividade – oferecidos por grandes plataformas comerciais que utilizam largamente IA baseada em dados como modelo de negócios” (Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022, p. 12), de modo a consumir a relação de trabalho docente à ubiquidade comunicacional.

Para além da discussão sobre a aderência imediata às plataformas de comunicação como principais mediadoras dos processos de interação para o ensino emergencial, cabe ressaltar, que antes mesmo do cenário pandêmico, já era possível constatar que a opção didático-metodológica de usos e mediações tecnológicas já fazia parte do dia a dia educacional, em especial a partir de meados da década de 1990, com as políticas de educação à distância e seus diversos aportes institucionais e financeiros para sua expansão e consolidação enquanto modalidade de referência em relação às mediações tecnológicas.

Por conseguinte, a formação e atuação docente diante às inéditas (re)configurações do processo de ensino e aprendizagem – em massa e agora mais tecnológico – passaram a exigir uma remodelação de concepções curriculares, didáticas e metodológicas a fim de incorporar a mediação de tecnologias digitais ubiquamente no cotidiano social e educacional. Nesse sentido, o uso de recursos e plataformas digitais como sinônimo de inovação ao processo formativo e ao trabalho docente se estabelece representando um “solucionismo” (Morozov, 2018), que por vezes considera tais recursos comunicacionais como únicos responsáveis por melhorias no trabalho docente e na relação de ensino e aprendizagem.

| Inovação: tecnológica, econômica e pedagógica

Inovação “[...] etimologicamente, tem origem no latim, *innovatio*, significando renovação, restauração, experimentação” (Michaelis, 2023, s.p.), cujo prefixo *in* reporta a algo novo, que não era feito antes, uma novidade. Todavia, podemos nos questionar se há diferença significativa entre inovação e novidade. Para Cláudia Battestin e Arnaldo Nogaro (2016, p. 360) “[...] inovação é um termo usado frequentemente para designar alguma novidade. Quando esse dinamismo do ‘novo’ ocorre, simultaneamente associamos que algo bom aconteceu ou está para acontecer”.

Em termos de “inovação tecnológica”, em que inovação comporta a dimensão da experimentação, de algo bem-sucedido, de novas ideias, tecnologia e se apresenta como um “[...] conjunto de processos, métodos, técnicas e ferramentas relativos à arte, indústria, educação etc; conhecimento técnico e científico e suas aplicações a um campo particular” (Michaelis, 2023, s.p.) então, temos inovação tecnológica como

[...] criação de novas tecnologias que produzem resultados efetivos nos campos de sua aplicação, introduzindo o novo no ambiente produtivo e/ou social, e que trazem qualidade para o que é gerado, principalmente a melhoria das condições de vida em sociedade e sua manutenção socioambiental. (Schlünzen Júnior et al., 2017, s.p.)

Inovação, adjetivada pela tecnologia, tem origem no ambiente empresarial e nesse contexto, o progresso técnico via inovação se apresenta como mola propulsora e enfática para o desenvolvimento econômico brasileiro diante da competição internacional, resultando em proposições legais que promovem a participação no jogo do sistema capitalista.

Assim, desde o início do século XXI, legislações definem, orientam e regulamentam o debate sobre inovação, seu desenvolvimento e sua prática no campo tecnológico e econômico. A Lei n.10.973(2004) define inovação como sendo “[...] a introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo ou social que resulte em novos produtos, processos ou serviços” (Brasil, 2004, s.p.) representando um conjunto de medidas de incentivo à inovação científica e tecnológica, com esforço concentrado em Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (PD&I), “[...] que contribui para o aumento da competitividade das empresas e dos mercados interno e externo” (Brasil, 2004, s.p.).

Em 2016 a lei acima citada foi alterada com a finalidade de regulamentar o fomento à inovação, enquanto que a Lei 13.243 (Brasil, 2016) visa promover a capacitação tecnológica, de modo a ampliar a autonomia e desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional do país. Tal alteração legislativa concedeu a inovação o status de indutora do desenvolvimento econômico e o discurso que lhe dá suporte legítima enfaticamente uma concepção utilitarista de ciência e de educação (Delgado, 2015).

Por seu turno, quando acrescentamos à inovação tecnológica e econômica a dimensão educacional, temos o que Delgado (2015, p. 769) compreende:

[...] por meio de uma pressão inevitável a também inovar, as políticas educacionais assim como as ações e práticas de gestão educacional, [são] condicionadas [...] pelo discurso de adaptação à mudança perene imposta por tal racionalidade advinda do setor produtivo e do mercado.

Como resultado, consideramos que o ato de “inovar” e seu substantivo “inovação” são intrínsecos à racionalidade capitalista de mercado, que segundo Dardot e Laval (2016), se manifesta não apenas como uma dinâmica produtiva mas também social e psíquica, regulando e determinando instâncias de controle e de comportamento.

Tais expectativas corroboram as pretensões da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2008) ao promover uma formação de competências docentes, cujo desempenho é atrelado ao domínio de TDIC, inovações pedagógicas no planejamento escolar e na organização dos ambientes de aprendizagem, propondo professores como “líderes de inovação” (Schlünzen Júnior et al., 2017).

Às práticas educativas de liderança docente atreladas a inovação se convencionou chamar, não obstante, de e para a “inovação pedagógica”. Essa que se caracteriza por representar “[...] uma mudança deliberada e conscientemente assumida na organização dos processos de ensino e aprendizagem em relação aos modelos vigentes e que consegue trazer melhores resultados [...], trazendo novas configurações híbridas, dinâmicas e integradoras” (Moran, 2018, p. 354).

Inovação pedagógica também pode corresponder à “[...] combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis” (Moran, 2018, p. 355) assim como há inovações mais pontuais e inovações mais profundas, disruptivas, que afetam a educação formal em todos os níveis e formas de organizar-se (presencial, híbrida, à distância), ao passo que também se expressa na “[...] capacidade de cada um de nós de aprender de forma mais aberta, profunda, compartilhada, flexível e realizadora” (Moran, 2018, p. 357).

Sob tais configurações, o papel docente é ressignificado, posto que é compreendido como “[...] mais amplo e avançado desenhador de roteiros pessoais e grupais de aprendizagem, mediador avançado que não está centrado só em transmitir informações de uma área específica” (Moran, 2018, p. 356). Assim, o papel docente, com uma pretensa característica inovadora na educação formal, se expressa na “[...] ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender, com mais ênfase na prática, nas competências, na mediação, no protagonismo dos estudantes” (Moran, 2018, p. 354).

Ademais, há modelos educativos que buscam responder aos anseios da inovação pedagógica a fim de equacionar qualidade com quantidade, planejamento pedagógico estruturado e flexível de modo a personalizar ao máximo o processo de aprender. Os modelos educacionais considerados mais inovadores apresentam

algumas características, tais como: ambientes acolhedores, estimulantes e participativos, cujos currículos são interdisciplinares ou transdisciplinares, combinando aprendizagem ativa e personalizada com aprendizagem por pares, segundo José Moran (2018).

Os modelos pedagógicos descritos também afirmam inovar em seus processos e instrumentos de avaliação, uma vez que apresentam relações com o desenvolvimento de habilidades cognitivas e competências socioemocionais. A inovação na avaliação é apresentada como sendo um processo contínuo e flexível que acontece de diversas formas – portfólios digitais, narrativas, relatórios, observações, por rubricas, por autoavaliação, por pares e etc. -. A inovação pedagógica se entende disruptiva quando realizada em plataformas que buscam organizar e monitorar trilhas personalizadas a partir de diferentes dispositivos tecnológicos digitais. Dessa forma

As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaços, de tempos; monitoram cada etapa do processo, visibilizam os resultados, os avanços, as dificuldades. As tecnologias digitais diluem, ampliam e redefinem a troca entre espaços formais e informais por meio de redes sociais e ambientes abertos de compartilhamento e coautoria. (Moran, 2018, p.356)

Esses sentidos de inovação pedagógica estão em conformidade com as recentes políticas internacionais e nacionais de inovação no âmbito educacional e tecnológico, haja vista o Relatório da Comissão Internacional *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação* (UNESCO, 2021) que tem como um de seus pilares um chamado à pesquisa e à inovação, cujas

[...] abordagens curriculares devam vincular o domínio cognitivo com habilidades de resolução de problemas, *inovação* e criatividade, bem como incorporar o desenvolvimento da aprendizagem social e emocional e a aprendizagem sobre si mesmo. [...] A educação deve desempenhar um papel na direção da *inovação tecnológica* e da transformação digital das sociedades[...]. Os professores podem ser pioneiros em esforços para colaborar e aprender juntos em uma cultura de pesquisa, *inovação* e exploração e promover sistemas integrados para a organização e compartilhamento da aprendizagem. (UNESCO, 2021, pp.69-70-88, *destaque nosso*)

Podemos também visualizar tais propósitos na Lei 14.533/2023 Política Nacional de Educação Digital (PNED) que está estruturada a fim de “[...] potencializar os padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis” (Brasil, 2023, s.p.).

Não obstante, o chamado a uma necessária “inovação pedagógica” se edifica e se manifesta no plano da cultura e da dinâmica sociotécnica atual, não apenas como representativa de uma drástica redução da “sociedade da sapiência” à “sociedade da informação”, mas também a convergência dessa última com a “sociedade do *design*”, que conflui para formas icônicas em substituição ao próprio texto alfabético, ressemantizando, ressignificando, substituindo, recontextualizando (Barreto, 2018) e esvaziando os sentidos e propósitos do próprio conceito, texto e

ideia. Deste modo, corroboramos mais uma vez a análise de Delgado (2015, p. 771), quando este afirma que

[...] a discussão sobre inovação pedagógica como campo de estudos, apresenta uma linguagem extremamente técnica e demonstra uma tendência a entender a inovação como um processo administrativo, desconsiderando a importância do quadro social, cultural, histórico e político em que operam todas as inovações. Pode-se notar que os empenhos têm se dirigido mais a difundir e modelizar experiências do que compreendê-las em sua complexidade e integralidade no âmbito dos atores, processos, relações, dinâmicas, resistências, dilemas, conflitos e contradições.

Nesse sentido, o que se coloca em jogo não são as inovações em si, mas o que elas veiculam como elo de “inovação” frente a proposição de um “novo contrato social” no âmbito educacional e na reestruturação do trabalho docente, podendo representar deslocamento e modificação significativos. Pela lógica da tecnologia, em termos de escala e de atuação, de modo que os fluxos e a transparência de dados revelem e, até mesmo, modulem e substituam o trabalho docente pelas determinações tecnológicas digitais.

| Plataformização: impactos no ethos professoral

Ao relacionarmos “inovação pedagógica” e trabalho docente em plataformas de aprendizagem, tais como as utilizadas na EaD e/ou no ERE, e até mesmo naquelas em que há currículos híbridos ou processos administrativos presenciais, alocamos o debate em um movimento mais amplo intitulado estudos de plataformas (Abílio et al., 2021; Gillespie, 2010; Helmond, 2015; Van Dijck, 2013) que reconhecem-nas como arranjos sociotécnicos e consideram a materialidade técnica gerada pelas plataformas um agente que transforma, de modo significativo, os processos dos quais participam.

A partir do verbete plataforma descrito por Thomas Poell et al. (2020), entendemos a diversidade de sentidos que caracterizam os estudos de plataforma, porém, de modo sintético há distinção entre plataforma e plataforma. As plataformas são “[...] infraestruturas digitais (re)programáveis que facilitam e moldam interações personalizadas entre usuários finais e complementadores, organizadas por meio de coleta sistemática, processamento algorítmico, monetização e circulação de dados” (Poell et al., 2020, p. 6). Isto é, permite que várias partes interajam umas com as outras ao mesmo tempo e à distância, proporcionando trocas econômicas.

Já plataforma seria “[...] a penetração de infraestruturas, processos econômicos e estruturas governamentais de plataformas em diferentes setores econômicos e esferas da vida, processo esse que modula e reorganiza práticas e imaginações culturais em torno de plataformas” (Poell et al., 2020, p. 6), representando uma arquitetura digital, modo de funcionamento e lógica que opera um ecossistema fundado na premissa de que “[...] as plataformas não refletem o social: elas produzem as estruturas sociais nas quais vivemos” (Vilalta, 2023, s.p.).

Isto significa que as plataformas não são neutras. Justamente o contrário: elas organizam e controlam as maneiras com que as interações ocorrem nas redes e nos ambientes digitais, uma vez que “[...] trata-se de sobreposições computacionais, arquitetônicas, políticas e de significados subjetivos que mistificam/escondem as operações que as empresas-plataformas realizam” (Gillespie, 2010, p. 355 – tradução nossa).

David Lyon (2018) afirmou que os efeitos da hiperexposição do “eu” nas redes sociais e a delegação da vida vigiada, produz seres humanos que realizam uma espécie de cidadania sacrificial, cujo trabalho e o espaço da cultura são atrelados quase que de modo inevitável ao processo computacional e com isso o que vemos é um gradual abandono do caráter público da cultura, da comunicação e da esfera pública em geral, de modo a alçar às plataformas “[...] ao papel de verdadeiras instituições sociais que utilizam de seus algoritmos como elemento mediador entre dados e metadados, do ponto de vista informacional e, entre normas e valores, do ponto de vista ético, político e social” (Vilalta, 2023, s.p.).

Para além da dimensão infraestrutural, as plataformas se constituem como agentes políticos e econômicos com retóricas próprias, inseridas em relações sociais e atravessadas pela apropriação de suas potencialidades por usuários diversos, como afirmou José Van Dijck (2013), que de modo alienado de sua constituição e dinâmica, esses usuários são impelidos quase que inexoravelmente a aderirem às políticas e condições definidas pelas plataformas para fazerem parte de algo que é percebido como inescapável.

Como ilustração dessa adesão implacável e do condicionamento modular da plataformização como expressão da vida atual, destacamos aspectos de sua ação na organização do trabalho, tal como Rosenblat e Stark (2016); Abílio et al. (2021) caracterizam em seus estudos. O trabalho em plataforma se realiza tal como um trabalho algorítmico, moldado pelo *design* da plataforma e pela assimetria de informação e poder entre a plataforma e seus usuários. Há dinâmicas de coleta massiva de dados, mineração/extração e ação automatizada sobre os comportamentos que a lógica das plataformas promove, ora na obtenção desses dados através do trabalho sob demanda (“uberização”), ora pela plataformização, que é o trabalho realizado exclusivamente em plataformas digitais.

De modo mais específico, como nos orienta Abílio et al. (2021) a uberização expressa um processo de transformação nas dinâmicas do trabalho: propõe um deslocamento da noção de empreendedorismo para as novas formas de gerenciamento e controle sobre o trabalhador *just in time*. Na uberização é transferido para o trabalhador o “autogerenciamento subordinado”, além disso, esse agente é visto como inteiramente responsável pela gestão e administração da própria sobrevivência que envolve a transferência de riscos e custos em que centenas de milhares de trabalhadores são elementos vigiados, mapeados e controlados pela gestão do trabalho mediado pelos aplicativos.

A distribuição algorítmica do trabalho não é uma roleta aleatória que gira sem mãos. O gerenciamento algorítmico é a possibilidade de traduzir modos de vida, relações sociais, trajetórias e desigualdades em dados administráveis

que produzem e reproduzem desigualdades e mecanismos de exploração do trabalho. É a possibilidade de designar corridas para a favela para o motorista negro e corridas para o centro de São Paulo para o motorista branco. (Abílio et al., 2021, p. 53)

Na plataformação do trabalho a novidade reside nos meios técnicos-políticos de mapeamento e controle dos processos de trabalho (informatização e vigilância) que possibilitam a realização ubíqua, programada, racionalizada e altamente controlada entre tempo de trabalho e tempo de produção.

Ou seja, refere-se à dependência de infraestruturas digitais alimentadas por dados e automatizadas por algoritmos para a realização de atividades laborativas, tais como o trabalho remoto ou teletrabalho; ensino a distância, *lives* e trabalho por aplicativo. A plataformação é, ao mesmo tempo, materialização e consequência de um processo histórico que mistura capitalismo rentista, ideologia do Vale do Silício, extração contínua de dados e gestão neoliberal (Morozov, 2018).

A plataformação atravessa diferentes sujeitos sociais de múltiplas maneiras sem se configurar como um processo homogêneo. São situações de trabalho distintas, entrecortadas por marcadores sociais como raça, gênero, classe, temporalidades e espacialidades do trabalho digital (norte/sul), que se materializam no trabalho em plataformas com atividades na *deep web*, em fazendas de cliques, moderação de conteúdo, microtrabalho e alimentação de inteligência artificial e no uso mais espetacularizado como o realizado pelos *youtubers*, *gamers* e *influencers*, os quais são também trabalhadores plataformaizados.

De modo análogo, a plataformação do trabalho docente evidencia um tipo de professor que quer se manter *up to date*, realizar um trabalho inovador, mas, na ânsia adaptativa, pode submeter-se ao mesmo processo condicionante de uma atualização imperativa que pode esvaziar o próprio sentido de seu trabalho, modulando-o a processos de autogestão subordinada e algorítmica.

Tal dinâmica já pode ser percebida quando temos situações em que políticas educacionais, alinhadas à concepção de inovação pedagógica como irremediavelmente positiva e economicamente viável ao cotidiano escolar, impõem às suas redes aplicativos e recursos que mais limitam do que ampliam a autonomia docente e o reconhecimento de seu trabalho como primordial, independente dos recursos e aparatos tecnodigitais.

Como exemplo, temos o aplicativo Registro de Classe *On-line* (RCO) implementado gradativamente desde 2013 e tornado realidade em 2022 em toda a rede de ensino público do estado do Paraná. Com a pretensão de diminuir os trâmites administrativos na instituição escolar, a Resolução 3550/2022 instituiu o Livro de Registro de Classe *On-Line* (LRCO) que “[...] é um *software* que permite ao professor registrar conteúdos, avaliações e frequência dos alunos dispensando o livro de registro de classe” (Paraná, 2022, s.p.). Na aparência, tal discurso representa eficiência e agilidade em demandas administrativas, contudo além de tais aspectos, o RCO também fornece, em formato de PowerPoint (PPT), aulas já construídas, além de provas elaboradas pela Secretaria de Estado da Educação

(SEED)/Paraná, uma vez que a recomendação é que os professores utilizem os materiais disponibilizados no aplicativo e assim, considera-se que todo o estado do Paraná acompanhe as mesmas sequências didáticas e o mesmo tempo de desenvolvimento de conteúdo, retirando dos docentes algo fundamental e constitutivo de seu papel, sua autoridade pedagógica.

Sob a mesma retórica, o estado de São Paulo desde meados do ano 2023, também passou por situações parecidas e tal dinâmica se reproduziu quando professores e estudantes da rede pública acordam da noite para o dia com a instalação em seus aparelhos celulares, sem o prévio consentimento, de aplicativo para cômputo de notas e frequência, desvelando uma relação de obstrução da privacidade e da autonomia daqueles que tiveram seus dados utilizados para fins não evidenciados, sendo esse mais um passo para vigilância e modulação de comportamento e da prática docente mediada por plataformas digitais.

Não obstante, os processos e dinâmicas educacionais escolares e universitárias incorporaram a lógica de que tudo deve ser mercantilizado, tudo deverá ser acelerado, do início ao resultado, do ensino à aprendizagem, da nota ao diploma (Rosa, 2019). O tempo da escola não é mais o tempo da reflexão, da análise, do diálogo, do questionamento e da síntese. É agora o tempo da eficiência, da velocidade, da métrica, dos índices que promovem competitividade e, conseqüentemente, investimento e lucro.

Na pesquisa realizada por Carrigan e Jordan (2021) também foi possível verificar como algumas Instituições de Educação Superior (IES) incorporaram em suas práticas universitárias a lógica das plataformas digitais visando a eficiência, a velocidade, as métricas e os indicadores de desempenho. Os pesquisadores destacaram que desde a concepção de tecnologia como as plataformas; as mídias e redes sociais são incorporadas ingênua e problematicamente pelas IES como elementos padronizados, capazes de reproduzir sua dimensão múltipla e dinâmica, de representação do *ethos* social contemporâneo, de modo a não apenas restringir a atitudes individuais de docentes, gestores e estudantes, mas, principalmente, identificando a inserção de plataformas como intermediárias de um processo que acelera e transforma o caráter da atividade mediada digital e metricamente e exerce influência sobre as organizações em que essa mediação ocorre.

Carrigan e Jordan (2021) reconhecem que as plataformas estão se proliferando no ensino superior de modo vertiginoso, seja por meio da oferta de serviços, contribuindo para individualizar e reestruturar o trabalho acadêmico e as relações sociais, seja como uma burocracia de *marketing* (Nash, 2019) na medida em que padroniza a experiência dos estudantes e docentes enquanto consumidores e rotiniza sua interação com a universidade.

O alerta sobre “[...] a redução da experiência humana a comportamentos mensuráveis e observáveis enquanto permanece inabalavelmente indiferente ao significado desta experiência” (Zuboff, 2018, p. 376) se manifesta nas plataformas das IES de modo que a geração de dados (*data-generating*) usados como meio de avaliação de impacto, de divulgação, de ensino e aprendizagem, de relevância e,

consequentemente, de maior ou menor capacidade de obter financiamentos e recursos, fazendo com que as instituições reproduzam a nova acumulação de capital que integra à universidade um modelo de negócios de geração de dados que são seus ativos como operadores de propaganda/publicidade e regulação para maximizar o engajamento dos usuários.

Essa avaliação é opaca, uma vez que apenas as plataformas possuem o acesso aos dados mais robustos do que as métricas de acesso e compartilhamento do portal da universidade. Esses dados são operados pelas plataformas de modo a modular algoritmicamente o que é apresentado aos usuários, transmitindo uma percepção de que a plataforma é apenas uma mediadora neutra que registra e metrifica as atividades realizadas em vez de evidenciar interferência e modulação de toda atividade que ocorre em sua infraestrutura.

E não podemos deixar de destacar o elemento de aprisionamento (*lock-in*) que é constitutivo e determinante à lógica das plataformas, uma vez que realiza uma dinâmica de “prender” seus usuários em suas operações avaliativas de várias maneiras. No ambiente acadêmico, tal processo ocorre também através das métricas que as plataformas formulam a condicionar e naturalizar suas categorias como as verdadeiramente relevantes e válidas, uma vez que engajadas e compartilhadas na atividade *online*.

Contudo, David Beer (2018) nos alerta que tratar o tema apenas sob essa dinâmica é uma visão empobrecida da política da circulação dos dados, tornando mais difícil pensar de modo sofisticado as interações na rede e suas estruturas de disseminação. A reflexão é mais profunda, posto que a reprodução dessas categorias, mesmo que insuficientes e precárias, povoam o imaginário em termos de engajamento, alcance, amplificação e validação das possibilidades comunicacionais que as plataformas engendram, vendem e manipulam.

Deste modo, propomos um olhar a partir da construção de uma engenharia do comportamento, cujos sistemas de recomendação abandonaram as métricas de desempenho baseada nas avaliações declaradas dos usuários, havendo prioridade sobre as métricas implícitas extraídas do comportamento de interação dos usuários, subjugando as relações pedagógicas docentes e discentes à validação dos parâmetros plataformizados e não aos processos de ensino e aprendizagem constitutivos da relação formativa e do próprio sentido de *ethos* professoral.

| Considerações finais

A partir do exposto, podemos concluir que um dos pressupostos da docência sob o capitalismo de vigilância e racionalidade neoliberal é o redimensionamento e flexibilização dos espaços e tempos na relação de ensino e aprendizagem (ubiquidade comunicacional), conformando um *ethos* professoral que se assemelha às dinâmicas performáticas exigidas pela lógica digital da vida tecnológica.

O docente torna-se, portanto, um profissional que atua em um processo de autogerenciamento vigiado e é convocado a desempenhar e a lidar, em múltiplas funções, com características dualistas de transparência / opacidade, produção / extração de dados, presencialidade / ausência, simultaneidade / precariedade, metrificação / avaliação que são representativas da plataformização do trabalho que compõe a docência ubíqua no limiar da precarização do trabalho, corrompendo o tempo livre com “mais trabalho”, cooptando as habilidades e competências de multitarefa ao engendrar comportamentos concorrenciais, metrificados e de reprodução da lógica da plataforma em suas dinâmicas profissionais de pesquisa e de socialização, acarretando também efeitos psíquicos na economia da atenção, que é modificada, fragmentada e, ao final, tendencialmente destruída.

A inovação pedagógica – propagandeada como transgressora e disruptiva em relação às tradicionais relações de ensino e aprendizagem – no dia a dia da ubiquidade comunicacional se revela signatária das dinâmicas de plataformização. Por um lado, exige novas expressões de ensino e aprendizagem com o docente imbuído pela ideia de novidade, progresso e mediação tecnológica como solução para educação através da combinação de metodologias ativas e “[...] configurações híbridas, dinâmicas e integradoras” (Moran, 2018, p.354) com consequente melhoria de resultados. E, por outro lado, identifica características mercantilizadas, cuja vertente flexível e ubíqua corresponde às determinações indiscriminadas do mercado, da financeirização das relações de produção e de consumo com finalidades de desenvolvimento econômico, delegando à profissionalidade docente o sinônimo de “[...] designer de projetos pessoais e coletivos” (Moran, 2018, p.355) ou *coach* orientador do aprendizado.

As pretensões anunciadas pelas concepções de inovação pedagógica e plataformização do trabalho, como alguns autores expuseram (Delgado, 2015; Ferretti, 1995), identificam suas contradições como polarizações ou tipologias, instrumentalizadas ou críticas. Em nossa análise, a questão da plataformização da docência como contributiva ou não à inovação pedagógica, pauta-se nas contribuições teóricas dos autores da primeira geração da Teoria Crítica da Sociedade.

Se “[...] somente na contradição entre o ser e o pretender ser a essência se permite conhecer” (Adorno, 2009, p. 45), o pressuposto de análise da realidade deve ser dialético. Portanto, ao assumir os princípios que fazem parte do próprio discurso vigente e identificar suas contradições a fim de realizar a crítica, podemos reavivar os conceitos e princípios normativos que orientam o debate. Em nosso caso, tal procedimento se evidencia na identificação das pretensões emancipatórias, e contraditórias, do discurso de inovação pedagógica, como aquela que representa novidade, progresso, solução para algo que será melhorado, sendo as plataformas digitais, incorporadas à dinâmica educacional e à estrutura discursiva e prática do cotidiano escolar, aquelas que alteram o próprio sentido e significado de docência e educação, os reduzindo ou, tendencialmente os metamorfoseando em discurso tecno-economista.

A análise empreendida reconhece que o trabalho docente ao ser plataformizado a partir de uma retórica de inovação, de atualização, de desenvolvimento e produção de melhorias nos processos administrativos e educacionais, em realidade se encontra subordinado a uma configuração heterônoma, que se desvia de si mesma, na expressão de uma racionalidade instrumental, pois daí resulta uma concepção de educação e de trabalho docente voltada à adaptação do indivíduo ao sistema social e ao mercado.

Conforme argumenta Gruschka (2008), além do processo global que subsumi a educação à economia, haveria uma deformação interna da formação como conteúdo e processo. Dito de outra forma, a razão instrumental migrou da esfera do mercado e instalou-se na própria educação, uma vez que “[...] tanto no plano mais geral quanto na prática pedagógica diária da escola, trata-se do enfraquecimento da lógica própria e da autonomia da formação e da educação como ordenadores da cultura” (Gruschka, 2008, p. 175). Sendo assim, identificar e resistir a esta corrosão da lógica interna dessa formação que precisa ser enfrentada na educação –e, particularmente na relação tecnológica – enquanto crítica imanente à racionalidade do funcionamento da sociedade administrada (vigiada, ubíqua, da racionalidade neoliberal).

Adorno (1995), ao questionar *Educação-para quê?* ou melhor, ao refletir sobre para onde a educação deve conduzir, orientou para uma necessária discussão sobre o papel da educação frente a uma realidade objetiva que apresentava aspectos que se agudizaram nos tempos atuais. No diálogo radiofônico, de 1967, afirmou: “[...] a educação deve conduzir para a produção de uma consciência verdadeira” (Adorno, 1995, p. 143), qual seja uma educação que contribua ao pensar consciente em relação à realidade e ao conteúdo entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito.

Adorno (1995) esclarece que o sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não se restringe ao desenvolvimento lógico-formal, mas corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências.

Se é assim, continuamos a nos perguntar: será que as inovações pedagógicas na mediação plataformizada poderiam, por meio de uma perspectiva crítica, residir nas políticas, nas ações educacionais e no trabalho docente de modo que fossem capazes de resgatar a aptidão à experiência formativa dos docentes e estudantes, posto que seja por meio delas que o potencial emancipatório orientado à formação da consciência poderia ter alguma ressonância?

Ao realizarmos a crítica imanente das estruturas que atravessam a sociedade *high tech*, ubíqua, vigiada e altamente racionalizada e neoliberal, constatamos o poder das empresas-plataforma engendrando dinâmicas comportamentais e valores sociais na vida pública e privada, ordenando a profissionalização docente na figura do empreendedor em seu *ethos* e *telos* racional-instrumental de modo que as ações ditas disruptivas e inovadoras advogadas pelo setor produtivo, mercadológico e, portanto, administrado. Tais ações tornam-se cada vez mais inerentes às dinâmicas da vida educacional e profissional.

Sendo assim, continuar a refletir sobre a pergunta inicial “plataformização da docência pode significar inovação pedagógica?” é premente nesse contexto hiperconectado digitalmente. Ao nos darmos conta do esvaziamento e apropriação – pela lógica da tecnologia e das empresas-plataforma – dos conceitos e sentidos educacionais, podemos desvelar suas contradições e retomar as origens emancipadoras e críticas do trabalho docente.

Portanto, retomando a ideia seminal de Gruschka (2008), seria primordial que uma dinâmica inovadora surgisse de dentro da escola – tendo como protagonistas professores, profissionais da educação e comunidade escolar – pois, a partir desse núcleo interno se poderia buscar a consolidação da autonomia pedagógico-administrativa imprescindível ao resgate da função social original de ordenadoras da cultura que cabem à formação e à educação.

Referências

- Abílio, L. C., Amorim, H., & Grohmann, R. (2021). Uberização e plataformação do trabalho no Brasil: conceitos, processos e formas. *Sociologias*, 23(57), 26-56. <https://doi.org/10.1590/15174522-116484>
- Adorno, T. W. (1995). *Educação e emancipação*. Paz e Terra.
- Adorno, T. W. (2009). *Dialética negativa*. Zahar.
- Barreto, R. (2018). Objetos como sujeitos: o deslocamento radical. Em G. M. S Ferreira, L. A. S. Rosado, & J. S. Carvalho. *Educação e Tecnologia: abordagens críticas* (pp. 124-159). SESES. <https://ticpe.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/04/ebook-ticpe-2017.pdf>
- Battestin, C., & Nogaro, A. (2016). Sentidos e Contornos da Inovação na Educação. *HOLOS*, 2, 357-372. <https://doi.org/10.15628/holos.2016.3097>
- Beer, D. (2018). *The Data Gaze: Capitalism, power and perception*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526463210>
- Brasil. (2004). *Lei 10.973 de 2 de dezembro de 2004* (Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo). Presidência da República. Secretaria-Geral. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm
- Brasil. (2016). *Lei 13.243 de 11 de janeiro de 2016* (Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação e altera a Lei n. 10.973). Presidência da República. Secretaria-Geral. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13243.htm
- Brasil. (2023). *Lei 14.533 de 11 de janeiro de 2023* (Política Nacional de Educação Digital – PNDE). Presidência da República. Secretaria-Geral. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm
- Carrigan, M., & Jordan, K. (2021). Platforms and Institutions in the Post-Pandemic University: A Case Study of Social Media and the Impact Agenda. *Postdigital Science and Education*, 4, 354-372. <https://doi.org/10.1007/s42438-021-00269-x>
- Comitê Gestor da Internet no Brasil. (2022). *Educação em um cenário de plataformação e de economia de dados: parcerias e assimetrias*. CETIC. https://cgi.br/media/docs/publicacoes/1/20221129114057/educacao_em_um_cenario_de_plataformiza%C3%A7ao_e_de_economia_de_dados_parcerias_e_assimetrias.pdf
- Cunha, R., & Bianchetti, L. (2018). Verbete docência ubíqua. Em D. Mill (Org.). *Dicionário de educação e tecnologias e de educação a distância* (pp. 178-180). Papirus.
- Dardot, P., & Laval, C. (2016). *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Boitempo.
- Delgado, D. M. (2015). Inovação em educação na berlinda: da instrumentalização à emancipação. *Linhas Críticas*, 21 (46), 764-783. <https://doi.org/10.26512/lc.v21i46.4725>
- Ferretti, C. J. (1995). A inovação na perspectiva pedagógica. Em W. E. Garcia (Coord.). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas* (pp. 76-92). Autores Associados.
- Gillespie, T. (2010). The Politics of Platforms. *New Media & Society*, 12 (3), 347-364. <https://doi.org/10.1177/1461444809342738>
- Gruschka, A. (2008). Escola, didática e indústria cultural. Em A. Zuin, & F. A. Durão (Orgs.). *A indústria cultural hoje* (pp. 274-286). Boitempo.
- Helmond, A. (2015). The platformization of the Web: Making Web data platform ready. *Social Media + Society*, 1(2). <https://doi.org/10.1177/2056305115603080>

- Lastória, L. A. C., & Peres, H. (2023). Racionalidade, Educação e Sofrimento Psíquico: A pandemia da COVID-19 como marco temporal. Em A.A.S. Zuin. *Relatório Científico Parcial FAPESP/ONU Ensino Remoto na Era da Computação Ubíqua: análise comparativa dos processos formativos de alunos universitários brasileiros e alemães em tempos de COVID-19* (pp. 135-163). FAPESP.
- Lyon, D. (2018). Cultura da vigilância: envolvimento, exposição e ética na modernidade digital. Em F. Bruno, B. Cardoso, M. Kanashino, L. Guilhon, & L. Melgaço (Orgs.). *Tecnopolíticas da vigilância: perspectivas da margem* (pp. 151-180). Boitempo.
https://medialabufjr.net/wp-content/uploads/2020/10/Tecnopoliticas-da-vigilancia_miolo_download.pdf
- Michaelis. (2023). *Dicionário brasileiro da Língua Brasileira*. Melhoramentos.
- Moran, J. (2018). Verbete inovação pedagógica. Em D. Mill (Org.). *Dicionário de educação e tecnologias e de educação a distância* (pp. 233-336). Papirus.
- Morozov, E. (2018). *Big Tech: Ascensão dos dados e a morte da política*. UBU Editora.
- Nash, K. (2019). Neo-liberalisation, universities and the values of bureaucracy. *The Sociological Review*, 67(1), 178-193.
<https://doi.org/10.1177/0038026118754780>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (2008). *Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos*. Escritório Regional de Educação para América Latina e Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150585>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (2021). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação Boadilla del Monte.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_por
- Paraná. (2022). Resolução SEED 3550 de 23 de junho de 2022. (Institui o Livro Registro de Classe e Livro Registro de Classe Online). Casa Civil. Secretaria de Estado da Educação.
<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=267067&indice=1&totalRegistros=1&dt=4.3.2024.17.53.14.924>
- Poell, T., Nieborg, D., & Van Dijck, J. (2020). Plataformização (Platformisation). *Revista Fronteiras – estudos midiáticos*, 22(1), 2-10.
<https://doi.org/10.4013/fem.2020.221.01>
- Rosa, H. (2019). *Aceleração*. EdUnesp.
- Rosenblat, A., & Stark, L. (2016). Algorithmic labor and information asymmetries: a case study of Uber's drivers. *International Journal of Communication*, 10, 3758-4784. <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/4892/1739>
- Santaella, L. (2014). *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. Papirus. <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1449>
- Schlünzen Júnior, K., Schlünzen, E. T. M., Malheiro, C. A. L., & Santos, D. A. do N. dos. (2017). Inovação no processo de formação na docência universitária: estratégias formativas da Universidade Estadual Paulista. *EaD em Foco*, 3 (2). <https://ticsead.uemanet.uema.br/index.php/ticseadfoco/article/view/222>
- Van Dijck, J. (2013). *Culture of connectivity: a critical history of Social Media*. Oxford University Press.
- Vilalta, L. (2023, agosto 09). Seriam Cândidas as plataformas de internet? *Outras palavras* <https://outraspalavras.net/outrasmidias/seriam-candidas-as-plataformas-de-internet/>

Zuboff, S. (2018). Big Other: capitalismo de vigilância e perspectivas para uma civilização de informação. Em F. Bruno, B. Cardoso, M. Kanashino, L. Guilhon, & L. Melgaço. (Orgs.). *Tecnopolíticas da vigilância: perspectivas da margem* (pp. 17-46). Boitempo.
https://medialabufri.net/wp-content/uploads/2020/10/Tecnopoliticas-da-vigilancia_miolo_download.pdf

Sobre os autores

Juliana Rossi Duci

Universidade Federal do ABC, Santo André, SP, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-7951-4906>

Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (2019). Professora Adjunta do Centro de Ciências Naturais e Humanas (CCNH) e do Núcleo Educacional de Tecnologias e Línguas (NETEL) da Universidade Federal do ABC. Membro dos grupos de estudos e pesquisa “Teoria Crítica: Tecnologia, Cultura e Formação” (UNESP/CNPq) e “Teoria Crítica e Educação” (UFSCar/CNPq). E-mail: juliana.duci@ufabc.edu.br

Luiz Roberto Gomes

Universidade Federal de São Carlos, SP, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-8867-7897>

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005). Professor Associado do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos. É líder do grupo de pesquisa “Teoria Crítica e formação ético-política” (UFSCar/CNPq) e membro pesquisador do grupo “Teoria Crítica e Educação” CNPq. E-mail: luizrgomes@ufscar.br

Contribuição na elaboração do texto: primeira e segundo autores – Conceitualização, Curadoria de dados, Investigação, Metodologia, Administração de projeto, Validação, Visualização, Escrita – rascunho original, Escrita – revisão e edição.

Resumen

La lógica de la tecnología digital algorítmica ha penetrado en el campo educativo intensificando lazos, redes y conexiones. Bajo esta dinámica, hipotetizamos que la intensificación de la tecnología digital, en su propuesta de innovación y modulación platformizada, sacude e impacta el trabajo docente, revelando desplazamientos en las relaciones pedagógicas entre profesores y alumnos. A partir de una investigación bibliográfica analítica, pretendemos reflexionar sobre si la platformización de la docencia puede significar innovación pedagógica. Así, los resultados de los análisis de la inmanencia del objeto evidencian una predilección por el vaciamiento de sentido de sus pretensiones, ya que se manifiestan en contradicción. Así concluimos que la innovación y la platformización recaen en lo opuesto de oportunidades disruptivas debido a las prácticas de formación educativa digital.

Palabras clave: Innovación educacional. Docencia. Teoría Crítica de la Sociedad.

Abstract

The logic of algorithmic digital technology has permeated the educational field, intensifying ties, networks, and connections. Under this dynamic, we hypothesize that the intensification of digital technology, in its proposal of innovation and platform-based modulation, shakes and impacts teaching work, revealing shifts in pedagogical relationships between teachers and students. Through analytical bibliographic research, we aim to reflect on whether the platformization of teaching can signify pedagogical innovation. Thus, the results of the analyses of the object's immanence evidence a predilection for the emptying of meaning of its pretensions, since they are manifested in contradiction. Thus, we conclude that innovation and platformization fall into the opposite of disruptive opportunities due to the practices of digital educational training.

Keywords: Educational innovations. Teaching profession. Critical Theory of Society.

Linhas Críticas | Periódico científico da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasil
ISSN eletrônico: 1981-0431 | ISSN: 1516-4896
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>

Referência completa (APA): Duci, J. R., & Gomes, L. R. (2024). Inovação Pedagógica e Plataformização da Docência: apontamentos críticos. *Linhas Críticas*, 30, e52577.
<https://doi.org/10.26512/lc30202452577>

Referência completa (ABNT): DUCI, J. R.; GOMES, L. R. Inovação Pedagógica e Plataformização da Docência: apontamentos críticos. *Linhas Críticas*, 30, e52577, 2024. DOI:
<https://doi.org/10.26512/lc30202452577>

Link alternativo: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/52577>

Todas as informações e opiniões deste manuscrito são de responsabilidade exclusiva do(s) seu(s) autores, não representando, necessariamente, a opinião da revista Linhas Críticas, de seus editores, ou da Universidade de Brasília.

Os autores são os detentores dos direitos autorais deste manuscrito, com o direito de primeira publicação reservado à revista Linhas Críticas, que o distribui em acesso aberto sob os termos e condições da licença Creative Commons Attribution (CC BY 4.0):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

