

ADAPTAÇÃO PSICOFÍSICA DO TRABALHADOR DOCENTE

da racionalidade fordista à acumulação flexível

*Karen de Rezende Shildt Corrêa**
(SMEd/Maricá-RJ, Brasil)

*Jussara Marques de Macedo***
(UFRJ, Brasil)

 <https://doi.org/10.29404/rtps-v10i15.1499>

Resumo: o presente artigo analisa as transformações históricas e ideológicas que configuram a adaptação psicofísica do trabalhador docente no contexto da passagem da racionalidade fordista à acumulação flexível do capital. Assim, buscou-se compreender como as metamorfoses do capitalismo, articuladas à ideologia neoliberal e à ideia da “Nova Gestão Pública”, incidem sobre a formação e a subjetividade do trabalhador docente, produzindo novas formas de controle e consenso ativo. Trata-se de uma pesquisa de caráter explicativo, com enfoque qualitativo, realizada por meio de fontes primárias e secundárias, e análise documental, que objetiva examinar o papel das contrarreformas educacionais como expressões da pedagogia do capital e sua influência no trabalho docente. Os resultados indicam que a lógica flexível de acumulação, amparada pela difusão de competências e pelo discurso da inovação tecnológica, configura o nexos psicofísico do trabalhador docente, intensificando a precarização da atividade laboral, ao mesmo tempo em que naturaliza a exploração do trabalho sob formas subjetivamente consentidas. Conclui-se que, embora as formas históricas de acumulação tenham se transformado, a adaptação psicofísica permanece como elemento estrutural da reprodução das relações capitalistas, assumindo feições ainda mais perversas na contemporaneidade.

Palavras-chave: Contrarreforma Educacional. Trabalhador de Novo Tipo. Trabalho Docente.

* Especialista em Educação Especial pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Mestranda em Educação pelo Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde é membra do Grupo de Pesquisa Sobre Trabalho e Políticas Educacionais (GTPE). Atua como docente II na Secretaria Municipal de Educação de Maricá (SEMEd/Maricá-RJ). ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0765816524395184>. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1922-7470>. E-mail: karenschildt20@gmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com estágio de Pós-Doutoramento em Política e Administração Educacional pela Universidade de Lisboa (ULisboa), Portugal. Atua como Docente da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas em Direitos Humanos (PPDH). É líder do Grupo de Pesquisa Sobre Trabalho e Políticas Educacionais (GTPE/UFRJ). É membra associada da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). É pesquisadora da Rede Universitas/BR. ID Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1910175226881414>. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6641-3164>. E-mail: jussara0712@gmail.com

PSYCHOPHYSICAL ADAPTATION OF TEACHING WORKERS: from Fordist rationality to flexible accumulation

Abstract: this article analyzes the historical and ideological transformations that shape the psychophysical adaptation of teaching workers in the context of the transition from Fordist rationality to flexible capital accumulation. Thus, we sought to understand how the metamorphoses of capitalism, linked to neoliberal ideology and the idea of "New Public Management," affect the training and subjectivity of teaching workers, producing new forms of control and active consensus. This is an explanatory study with a qualitative approach, conducted using primary and secondary sources and documentary analysis, which aims to examine the role of educational counter-reforms as expressions of the pedagogy of capital and their influence on teaching work. The results indicate that the flexible logic of accumulation, supported by the diffusion of skills and the discourse of technological innovation, configures the psychophysical nexus of the teaching worker, intensifying the precariousness of labor activity, while naturalizing the exploitation of labor in subjectively consented forms. It is concluded that, although the historical forms of accumulation have changed, psychophysical adaptation remains a structural element in the reproduction of capitalist relations, taking on even more perverse features in contemporary times.

Keywords: Educational Counter-Reform. New Type of Worker. Teaching Work.

ADAPTACIÓN PSICOFÍSICA DEL TRABAJADOR DOCENTE: de la racionalidad fordista a la acumulación flexible

Resumen: el presente artículo analiza las transformaciones históricas e ideológicas que configuran la adaptación psicofísica del trabajador docente en el contexto del pasaje de la racionalidad fordista a la acumulación flexible del capital. Así, se buscó comprender cómo las metamorfosis del capitalismo, articuladas a la ideología neoliberal y a la idea de la "Nueva Gestión Pública", inciden sobre la formación y la subjetividad del trabajador docente, produciendo nuevas formas de control y consenso activo. Se trata de una investigación de carácter explicativo, con enfoque cualitativo, realizada por medio de fuentes primarias y secundarias, y análisis documental, que objetiva examinar el papel de las contrarreformas educacionales como expresiones de la pedagogía del capital y su influencia en el trabajo docente. Los resultados indican que la lógica flexible de acumulación, amparada por la difusión de competencias y por el discurso de la innovación tecnológica, configura el nexo psicofísico del trabajador docente, intensificando la precarización de la actividad laboral, al mismo tiempo que naturaliza la explotación del trabajo bajo formas subjetivamente consentidas. Se concluye que, aunque las formas históricas de acumulación se hayan transformado, la adaptación psicofísica permanece como elemento estructural de la reproducción de las relaciones capitalistas, asumiendo rasgos aún más perversos en la contemporaneidad.

Palabras clave: Contrarreforma Educacional. Trabajador de Nuevo Tipo. Trabajo Docente.

Introdução

Desde o surgimento do modelo industrial fordista-taylorista, nas primeiras décadas do século XX, a pedagogia do capital buscou moldar um trabalhador adequado às exigências de produtividade impostas pelo sistema fabril. Esse processo envolveu a conformação de comportamentos, hábitos e valores às necessidades de disciplina e controle da força de trabalho, instaurando uma racionalidade produtiva que reorganizou a vida social e consolidou os mecanismos de hegemonia burguesa, mediante a articulação entre coerção e consenso.

Com a crise estrutural do capital ocorrida na década de 1970, cujo principal fator deriva-se do esgotamento do modelo rígido de acumulação, instaurou-se um novo padrão produtivo, baseado na acumulação flexível (Harvey, 2016). Essa reconfiguração, sustentada pela ideologia neoliberal, pelas tecnologias digitais e pela globalização financeira, produziu novas formas de controle e subjetivação dos trabalhadores, pautadas pela flexibilidade, competitividade e responsabilização individual (Harvey, 2016; Antunes, 2025).

Para consolidar essa nova "ordem" produtiva, os intelectuais orgânicos do capital difundiram valores e práticas sociais compatíveis com os interesses da classe dirigente, forjando uma ideologia voltada à construção do consenso ativo. Produziu-se, portanto, um novo tipo de sociabilidade capitalista, na qual a dominação não se baseia apenas na coerção, mas na internalização dos valores e comportamentos funcionais à acumulação do capital (Gramsci, 2024b).

No campo educacional, essas transformações materializaram-se nas contrarreformas do Estado e da educação a partir dos anos 1990, sob a orientação dos organismos internacionais e dos princípios da Nova Gestão Pública (NGP). Neste sentido, a educação passou a ser concebida como instrumento estratégico de formação de capital humano (Zanardini, 2007; Macedo, 2017; Macedo; Lima, 2017).

Os fundamentos teórico-metodológicos de Gramsci (2023; 2024a; 2024b), com as devidas mediações para apreender a realidade em suas contradições e historicidade, nos fornecem subsídios para refletir sobre esse processo e seus desdobramentos na fase atual do capitalismo. Com base em suas categorias de análise sobre americanismo, fordismo e adaptação psicofísica do trabalhador no bloco industrial fordista, torna-se possível compreender os mecanismos contemporâneos de reconfiguração do trabalhador de novo tipo.

Tendo em vista tais aspectos, este artigo objetiva analisar a reconfiguração do nexo psicofísico do trabalhador docente brasileiro, articulando as categorias gramscianas às novas exigências impostas pela acumulação flexível. Trata-se, à vista disso, de compreender como a racionalidade produtiva contemporânea incide sobre a formação e a subjetividade docente, produzindo novas formas de controle e consenso ativo.

Para iniciar, realizou-se uma discussão sobre o americanismo e o fordismo como processos de conformação do trabalhador às exigências da produção industrial e da construção do consenso burguês. Posteriormente, buscou-se compreender a constituição do trabalhador de novo tipo na educação brasileira a partir das contrarreformas gerencialistas (fortemente influenciadas pelos organismos internacionais) ocorridas no país. Por fim, refletiu-se sobre a reconfiguração do nexo psicofísico do trabalhador docente

diante das transformações do mundo do trabalho, marcadas pela inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), pela intensificação da precariedade de sua atividade laboral e pelas novas formas controle e subjetivação.

Por fim, concluiu-se que apesar das formas históricas de acumulação do capital terem se transformado, o conteúdo da adaptação psicofísica do trabalhador permanece como fundamento de reprodução das relações capitalistas, resultando em contornos ainda mais devastadores na contemporaneidade, articulando-se à lógica neoliberal que naturaliza a precarização e legitima a pedagogia das competências.

Americanismo, fordismo e a adaptação psicofísica do trabalhador

As primeiras décadas do século XX foram marcadas pela emergência, nos Estados Unidos, de dois modelos de produção industrial: o fordista e o taylorista. Esses modos de produção capitalista constituíram uma expressão fenomênica de transformação societária, promovendo mudanças que se materializaram para além da estrutura econômica. Nesse contexto, o sistema fordista, baseado nas indústrias automobilísticas estadunidenses, implicou uma reordenação dos aspectos objetivos e subjetivos do modo de vida em sociedade, reconfigurando a racionalidade produtiva (Harvey, 2016).

O bloco industrial fordista-taylorista desenvolveu-se nos Estados Unidos de maneira relativamente fluida, articulando diversos mecanismos de coerção para dismantelar os movimentos sindicais, ao mesmo tempo em que empregava estratégias de produção de consenso, recorrendo a intensa propaganda ideológica e benefícios salariais concedidos aos trabalhadores. A utilização dessa combinação criou condições favoráveis para a expansão desse modelo de produção em escala internacional (Gramsci, 2023).

Cabe salientar que o fenômeno fordista dos altos salários concedidos a determinadas frações da classe trabalhadora decorreu da necessidade de reestruturação das indústrias de produção em massa, que exigiam trabalhadores mais especializados na linha de produção, por isso, melhor remunerados. Contudo, Gramsci (2023) questiona os limites desses salários, considerando a instabilidade produzida pelo exército industrial de reserva, que possibilitaria a contínua rotatividade da força de trabalho nas indústrias.

Concomitantemente ao desenvolvimento do fordismo, o modo de produção taylorista promoveu drásticos ganhos de produtividade ao racionalizar os processos de produção, fragmentando-os em padrões rigorosos de tempo e tarefas (Harvey, 2016). Essa reorganização não apenas se estruturou no âmbito objetivo, como também impôs a necessidade de uma nova consciência em relação ao processo produtivo em curso (Gramsci, 2023).

O modelo produtivo inaugurado por Ford e Taylor produziu as condições necessárias para forjar um novo tipo de trabalhador, bem como um novo tipo de homem, como jamais tivera ocorrido em outro momento da história de acumulação do capital (Gramsci, 2023). O desenvolvimento desse bloco industrial implicou uma transformação integral do indivíduo, uma vez que "a vida na indústria exige um aprendizado geral, um processo de

adaptação psicofísica a determinadas condições de trabalho, de nutrição, de habitação, de costumes, etc." (Gramsci, 2023, p. 272).

Diante das novas necessidades engendradas pelo modelo de vida industrial, o trabalhador foi submetido a processos de adequação em seu modo de pensar e viver. As dimensões sociais, morais, psicológicas, sexuais e físicas do indivíduo foram remodeladas conforme à lógica de trabalho da classe dirigente (Gramsci, 2023). Esse processo viabilizou tanto à produtividade necessária à perpetuação do sistema, quanto a construção de um consenso ativo em torno desse modo de vida (Gramsci, 2024b). A respeito desses aspectos, delimitou-se o fenômeno do americanismo, que forçou a produção de uma nova racionalização das massas, como forma de ideologia pautada no modo de vida estadunidense, a partir das necessidades que foram impostas pelo trabalho nas fábricas (Gramsci, 2023).

Nesse sentido, o fenômeno do americanismo cumpriu um papel pedagógico importante na produção ideológica do capital, consolidando as bases para a constituição de uma racionalização social alinhada aos interesses do trabalho imposto pelo bloco industrial. Países europeus, China e Índia que, inicialmente, resistiram a essas mudanças devido às suas estruturas sociodemográficas, marcadas por uma tradição histórica de poder estatal estagnado e pelos privilégios herdados em classes parasitárias, gradualmente incorporaram o modelo produtivo fordista-taylorista (Gramsci, 2023).

A consolidação desse processo hegemônico contou com instituições que funcionaram como aparelhos privados de hegemonia, exercendo a pedagogia do capital e a disseminação dos valores compatíveis com o sistema industrial emergente (Gramsci, 2024b). Organizações como o Rotary Club¹ e a Young Men's Christian Association (YMCA)² tiveram um papel importante na promoção de valores e comportamentos compatíveis com a nova "ordem" industrial da sociedade racionalizada.

Essa transformação comportamental necessitava suprimir os impulsos naturais e instintivos do indivíduo para viabilizar a vida coletiva e organizada e, conseqüentemente, torná-lo funcional ao desenvolvimento industrial de produção em massa. Segundo Gramsci (2023), tratava-se de um processo de "mecanização" do próprio ser humano, onde suas características mais primitivas precisavam ser adaptadas em favor de uma racionalidade produtiva.

Com o intuito de extinguir os instintos orgânicos do trabalhador, adequando-o ao sistema industrial fabril, a questão sexual tornou-se elemento essencial para a consolidação do americanismo. No contexto do fordismo, esta dimensão da vida privada adquire importante relevância, uma vez que a energia sexual dos trabalhadores precisava ser canalizada e controlada para manter a regularidade e a produtividade (Gramsci, 2023).

O interesse de Henry Ford pela vida privada de seus funcionários não representava apenas um moralismo puritano, mas uma racionalização científica da reprodução da força de trabalho para evitar um possível colapso fisiológico desse sujeito. O objetivo era formar

¹ Trata-se de uma organização internacional de serviços, fundada em 1905, por Paul Harris, em Chicago, que reúne líderes profissionais e empresariais com base no lema "*Dar de Si Antes de Pensar em Si*".

² Young Men's Christian Association (YMCA) é uma organização sem fins lucrativos, fundada em Londres, em 1844, por George Williams. Inicialmente, criada para atender jovens cristãos, mas que, posteriormente, expandiu-se globalmente e tornou-se um aparelho ideológico de propagação do estilo de vida estadunidense.

um trabalhador estável, equilibrado, previsível, especializado e adequado à organização de trabalho nas fábricas, cujos impulsos sexuais, o consumo de álcool e a estrutura familiar estivessem funcionalmente controlados (Gramsci, 2023).

A nova "ordem" promovia um modelo de relações que privilegiava a monogamia, a estabilidade conjugal e a regulamentação da vida sexual dentro do casamento. Esse ordenamento não tinha preocupação com a "humanidade" e "espiritualidade" do trabalhador, mas, sobretudo, concebia a questão sexual e familiar como campo estratégico na construção do novo tipo de homem requerido pelo industrialismo estadunidense (Gramsci, 2023).

O processo de adaptação psicofísica, essencial à formação do trabalhador do novo tipo, contribuiu, principalmente, para o desenvolvimento máximo de comportamentos maquinários e mecânicos no trabalhador, onde o indivíduo pudesse internalizar os ritmos e exigências da produção rígida sem pôr em prática a sua atividade criativa e intelectual, minimizando as possibilidades de questionamento ou resistência ao processo de "mecanização" (Gramsci, 2023).

Gramsci (2023), em suas considerações sobre o surgimento do fordismo, afirma que esse processo marcou uma ruptura com os métodos brutais de repressão à classe trabalhadora, promovendo a construção de um novo nexos psicofísico, cujo propósito da sociedade estadunidense consistia em:

Desenvolver em seu grau máximo, no trabalhador, os comportamentos maquinais e automáticos, quebrar a velha conexão psicofísica do trabalho profissional qualificado, que exigia certa participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal (Gramsci, 2023, p. 288).

A organização das fábricas modernas propiciou a constituição de um novo tipo de trabalhador, transformando-o em uma máquina funcional adaptada à perpetuação dos interesses da classe dirigente (Gramsci, 2024b). Dessa forma, o fenômeno do americanismo consolidou-se como um projeto da hegemonia burguesa ao articular estratégias de coerção e consenso. De um lado, havia a repressão aos movimentos sindicais e, de outro, a construção de uma nova racionalidade entre os trabalhadores, sustentada por altos salários e uma intensa propaganda ideológica que propagava o modo de vida estadunidense como modelo civilizatório (Gramsci, 2023).

Com isso, materializou-se o que Gramsci (2024b) considera uma concepção integral de Estado, compreendendo-o como resultado da articulação entre a sociedade política e a sociedade civil, na qual a dominação se exerce não apenas pela força, mas, fundamentalmente, pela busca do consenso dos dominados.

O Estado integral, neste caso, atua mediando os interesses entre as classes, concedendo às classes subordinadas determinados direitos, mas sem perder seu caráter burguês (Gramsci, 2023). Assim, a partir da combinação entre coerção e consenso, o Estado possibilita melhores condições de vida ao trabalhador, dentro dos limites da ordem capitalista.

Contudo, este modelo industrial de hegemonia do capital exige do trabalhador um novo padrão de existência, no qual sua energia está plenamente voltada para o ritmo de trabalho. Desse modo, a partir deste modelo de produção, ocorre, também, a necessidade de um novo tipo de trabalhador, que deve ser adequado nas suas mais diversas dimensões,

visando o atendimento das demandas industriais, e que esteja plenamente adaptado para despendar toda a sua energia nas atividades laborais (Gramsci, 2023).

Harvey (2016) aponta que, após duas décadas do surgimento do fordismo, Gramsci realizou suas análises sobre este modelo de produção, que o levou a concluir que esse processo ainda estava em um momento inicial, visto que bloco industrial fordista-taylorista ainda não havia atingido o seu pleno amadurecimento.

No atual momento de acumulação flexível do capital, observa-se uma nova reconfiguração da racionalidade capitalista (Harvey, 2016). Esse novo padrão de acumulação, manifestado a partir da década de 1970, constitui-se com base na ruptura com a rigidez produtiva anterior, propiciando a ascensão do toyotismo como forma de organização do trabalho. Logo, a racionalidade capitalista assume novas expressões, submetendo o trabalhador a novos processos de adaptação psicofísica diante de condições laborais e de vida, tendo como características a flexibilização, a produtividade e a intensificação da exploração.

Acumulação flexível e a constituição do trabalhador de novo tipo

Em meados da década de 1960, o modo de produção fordista começou a apresentar sinais de declínio, revelando sua incapacidade de responder às contradições inerentes ao capitalismo no contexto pós-guerra. Harvey (2016) assevera alguns fatores que levaram a este enfraquecimento, quais sejam: a acirrada concorrência no mercado internacional; as crescentes pressões do movimento operário por melhores condições de trabalho; a rigidez característica de seu padrão produtivo. Essas causas fizeram com que o modelo industrial estadunidense se limitasse, cada vez mais, quanto à sua eficiência e a produtividade, comprometendo, assim, a dinâmica de acumulação do capital que o caracteriza nas décadas anteriores.

Diante do quadro de crise estrutural do capital (Mészáros, 2011), desencadeou-se "um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação" (Antunes, 2025, p. 37). Nesse contexto de reestruturação produtiva e ascensão do neoliberalismo, emergiu o modo de produção toyotista. Originado no Japão, nas décadas de 1950-1960, esse sistema de produção flexível apresentava-se como alternativa à rigidez da produção fordista, inaugurando novos padrões de acumulação fundamentados na produção enxuta, na diversificação produtiva, no *just in time* e na adaptabilidade do trabalhador em executar as tarefas da fábrica.

Para atender às demandas do modelo japonês de organização do trabalho, em um estágio de maior maturação do capitalismo, desenvolveram-se novos processos de subjetivação do trabalhador (Antunes, 2025). Assim, iniciou-se uma fase de controle ainda mais intensiva que as anteriores, cujos mecanismos ultrapassavam os limites do espaço laboral e perpassavam por todas as dimensões da vida do trabalhador (Macedo, 2021).

Como na conjuntura anterior e, também, na atual, a educação adquiriu papel estratégico na reestruturação produtiva do capital, servindo tanto à formação do trabalhador de novo tipo, dotado de competências cognitivas, sociais, emocionais e

digitais, requeridas pela acumulação flexível, quanto à produção de consenso em torno do modo de produção capitalista.

Não causa nenhuma surpresa que a Teoria do Capital Humano³, rejuvenescida nessa conjuntura, subordine a educação aos imperativos da competitividade de mercado. Operando sob o discurso aparente da valorização do conhecimento e ocultando a essência das relações de exploração entre capital e trabalho, transfere-se para o trabalhador a responsabilidade por sua qualificação e empregabilidade.

Diante do exposto, o perfil do trabalhador de novo tipo adequado ao modo de produção flexível seria: um profissional polivalente, multifuncional e permanentemente adaptável às transformações do mercado globalizado, caracterizado não apenas pela competência técnica, mas, sobretudo, pela internalização dos valores, comportamentos e práticas, necessárias à reprodução ampliada do modo de produção capitalista (Macedo; Lima, 2017).

No Brasil, o ideário da "sociedade do conhecimento", difundido pelos organismos internacionais, como Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ganha força a partir da década de 1990, subsidiando as contrarreformas do Estado e da educação (Neves; Pronko, 2008).

A contrarreforma administrativa do Estado materializou-se, entre outras ofensivas, mediante o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, aprovado em 1995 (Brasil, 1995). Fundamentada nos princípios da "Nova Gestão Pública" (NGP), essa reforma reestruturou a administração pública brasileira, implementando diretrizes alinhadas à lógica produtiva do mercado, sob a justificativa de tornar o Estado mais eficiente e menos burocrático (Macedo; Lima, 2017).

Nesta seara gerencialista, a educação tornou-se objeto de contrarreformas, tendo como um importante marco a Lei nº 9.394/1996, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Dessa maneira, foram introduzidos instrumentos vinculados à lógica do *accountability*, implementando as ideias de controle e responsabilização na gestão educacional.

Com vistas ao desenvolvimento do capital humano, a noção de competências voltadas ao mundo do trabalho passou a ser amplamente disseminada pelos organismos internacionais a partir do final do século XX. Nesse contexto, o relatório *Educação: um tesouro a descobrir* (Delors, 2001) se constituiu como uma iniciativa da UNESCO para a recomendação de diretrizes educacionais orientadas pela ideia de "educação ao longo da vida", como uma alternativa à pobreza e desigualdade nos países da América Latina e no Caribe (Macedo, 2021).

A "educação ao longo da vida", estruturada nos quatro pilares, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver, orienta a formação humana segundo à lógica globalizada, na qual competências e habilidades passam a

³ A Teoria do Capital Humano, desenvolvida por Theodore Schultz nas décadas de 1950-1960, concebe a educação e a qualificação profissional como formas de investimento que aumentam a produtividade individual e, conseqüentemente, a capacidade de geração de renda. Conforme Zanardini (2007), essa perspectiva foi fundamental para a construção do consenso necessário à implementação das reformas neoliberais da década de 1990, legitimando ideologicamente a subordinação da educação aos imperativos da acumulação capitalista e da competitividade internacional.

exercer papel central na constituição do indivíduo apto a responder às demandas de reestruturação do mercado (Macedo, 2021).

No que se refere às competências digitais, vinculada à noção de “sociedade do conhecimento”, observa-se uma articulação direta com a inserção massiva das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e com as transformações nos processos produtivos. Nesse sentido, o relatório da UNESCO enfatiza a importância de formar uma sociedade habilitada no uso das TICs, apresentando essa capacitação não apenas como uma estratégia de desenvolvimento na modernidade, mas também como uma alternativa para enfrentar desigualdades socioeconômicas (Macedo, 2021).

Diversos documentos da UNESCO, incluindo o *Relatório de Monitoramento Global da Educação*, de 2020, destacam a importância das TICs como competências essenciais para a inserção no mercado de trabalho. Esse relatório enfatiza que a aquisição de habilidades digitais é fundamental para atividades relacionadas à escola, ao trabalho e ao lar, conforme estabelecido na Meta 4.4 dos *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* (ODS)⁴. Além disso, a UNESCO (2020) aponta que o empreendedorismo digital pode ser uma estratégia eficaz para enfrentar desafios sociais, promovendo inclusão e desenvolvimento econômico.

Neste viés, observa-se o interesse dos organismos internacionais pela formação de capital humano, especialmente pelo uso de tecnologias diretamente vinculado à acumulação flexível de capital e às transformações do mundo do trabalho (Antunes, 2025). Assim, revela-se o caráter excludente desse modelo de aquisição de competências digitais, visto que se pauta na agenda neoliberal de exploração da força de trabalho, intensificada nas últimas décadas (Macedo, 2021).

Articulado aos organismos internacionais, o movimento da sociedade civil *Todos pela Educação* (TPE), fundado em 2006, atua por um grupo de empresários na “definição de ações e políticas voltadas à educação básica” (Macedo, 2020). A partir da *Conferência Mundial sobre a Educação para Todos*, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, observou-se a intensificação desses agentes nos interesses educacionais. Sob a justificativa de contribuir com o cumprimento do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*⁵, o TPE atua a partir de parcerias público-privado na formulação de ações voltadas à gestão, formação, recursos e infraestrutura educacional (Macedo, 2020).

Em 2013, o TPE, em parceria com o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Roberto Marinho, criou o Movimento pela Base Nacional Comum, que teve papel fundamental na constituição da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017). Essa articulação entre organizações privadas resultou em uma nova reestruturação da educação brasileira, que passou a ser orientada pela lógica das competências e habilidades, somada à introdução das competências socioemocionais (Motta; Andrade, 2020).

A respeito das competências socioemocionais, estas funcionam como dispositivo central nas reformas educacionais contemporâneas, articulando-se à lógica da inovação e

⁴ Os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) constituem uma agenda global adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 2015, composta por 17 objetivos inter-relacionados e 169 metas a serem alcançadas até 2030.

⁵ Instituído pelo decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, o plano instituiu um regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, apresentando 28 diretrizes voltadas à melhoria da qualidade da educação básica, estabelecendo a responsabilização por resultados educacionais mensuráveis por via do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

da tecnologia para conformar os trabalhadores adaptados às demandas da acumulação flexível. Assim, as dimensões socioemocionais, longe de representar um avanço ao desenvolvimento integral do indivíduo, constitui-se como resposta às necessidades do mercado e da reestruturação capitalista (Duarte; Lamosa, 2024).

Posto isto, observam-se novas expressões do fenômeno de adaptação psicofísica do trabalhador. Tal como o fordismo remodelou o trabalhador industrial para adequá-lo à acumulação rígida, os fundamentos do toyotismo, somado às contrarreformas educacionais dos anos 1990, buscaram adequar o trabalhador brasileiro aos princípios da eficiência, produtividade e flexibilidade (Macedo, 2021).

Embora o trabalho docente se constitua, essencialmente, como exercício voltado à formação humana e à construção do conhecimento, as contrarreformas educacionais gerencialistas operaram uma reestruturação dos processos pedagógicos, subordinando-os à formação de capital humano de novo tipo, atrelado aos interesses do capital.

À luz do pensamento gramsciano, consideradas as devidas mediações, é possível compreender algumas novas expressões de subjetivação impostas ao trabalhador docente. A racionalidade flexível exigida pelo modelo de produção capitalista contemporâneo, articulada às metamorfoses do mundo do trabalho, condicionam as dimensões objetivas e subjetivas do trabalho docente a uma adaptação ainda mais perversa em relação ao nexos psicofísico do contexto anterior. Desse modo, novos aparatos de produção de consenso ativo tornam-se necessários à manutenção da ordem hegemônica estabelecida pelo grande capital.

A reconfiguração do nexos psicofísico do trabalhador docente

Na atual fase de acumulação flexível do capital, o mundo do trabalho vivencia a sua maior expressão da crise estrutural desde a constituição da classe trabalhadora. Dada a abrangência e intensidade dessa crise, marcada pelo retrocesso dos movimentos sindicais, pela devastação dos direitos trabalhistas e pela aceleração da destruição dos recursos naturais, observam-se transformações nas condições de vida e do trabalho dos indivíduos (Antunes, 2025).

A intensificação da precariedade laboral, a superexploração da força de trabalho, os elevados níveis de desemprego estrutural e a exclusão de jovens trabalhadores do mercado formal, constituem expressões contundentes da fase atual do capitalismo, evidenciando o sistema metabólico e destrutivo intrínseco a esse modelo econômico e societário (Mészáros, 2011; Antunes, 2025).

Nessa perspectiva, observa-se uma classe trabalhadora cada vez mais fragmentada e heterogênea, cindida entre, de um lado, por uma ínfima parcela minoritária de trabalhadores polivalentes e multifuncionais e, de outro, por "uma massa precarizada, sem qualificação, que hoje é atingida pelo desemprego estrutural" (Antunes, 2025, p. 193).

No caso do trabalhador docente, identifica-se uma reconfiguração das relações laborais, cuja sintonia se encontra nas metamorfoses do mundo do trabalho contemporâneo. No setor público da educação brasileira, intensificam-se as ofensivas do grande capital sobre as modalidades de contratação e os vínculos empregatícios,

materializando processos de precarização, flexibilização e intensificação do trabalho docente (Silva, 2019).

Conforme o Censo de Educação Básica, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2025, o índice de professores temporários nas escolas estaduais superou, pelo terceiro ano consecutivo, o número de efetivos em 2024 (Tenente, 2025). Com isso, os professores temporários, caracterizados por vínculos de trabalho mais frágeis, são geralmente contratados via processos seletivos simplificados, submetidos a condições laborais inferiores às dos efetivos. Esses profissionais, frequentemente, recebem salários mais baixos mesmo desempenhando as mesmas funções e cumprindo idêntica jornada de trabalho, enfrentando instabilidade contratual, sobrecarga laboral e restrições ao direito de organização sindical e reivindicação por melhorias nas condições de trabalho (Silva; Motta, 2019).

Silva e Motta (2019) categorizam esses trabalhadores docentes como "preariado professoral", identificando-os como a parcela mais explorada dos professores brasileiros, caracterizada por profissionais em início de carreira submetidos a vínculos laborais extremamente vulneráveis e precários.

Em expressões ainda mais perversas da exploração do trabalhador docente, observa-se a emergência de tendências de precarização vinculadas ao universo informacional digital. A respeito deste caso, Freitas (2016 *apud* Silva, 2019) identifica a uberização da educação como uma nova modalidade de destruição do trabalho docente, caracterizada pela contratação de professores via plataformas, em condições análogas às dos motoristas de aplicativo: sem vínculo empregatício estável, remunerados por aulas avulsas e convocados sob demanda para substituições pontuais, submetendo esses trabalhadores à superexploração da força de trabalho e à instabilidade contratual permanente⁶.

Se no modelo rígido do fordismo determinadas frações da classe trabalhadora recebiam altos salários visando à adesão ativa ao modo de vida industrial, conformando seu comportamento e energia em função das demandas produtivas, no atual regime de acumulação flexível, marcado pelo desmonte neoliberal dos direitos trabalhistas, tornam-se necessários novos nexos de adaptação psicofísica e de produção de consenso em torno do projeto do capital. Nesse caso, "um envolvimento manipulatório levado ao limite" (Antunes, 2025, p. 192), no qual a captura da subjetividade do trabalhador opera de forma ainda mais intensiva.

Em articulação com o ideal de "sociedade do conhecimento" e o domínio das TICs (Macedo, 2017), a partir de 2020, observou-se uma tendência de utilização de plataformas na educação (Silva, 2020). Materializadas na BNCC, na Resolução CNE/CP nº 2, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica/BNC – Formação (Brasil, 2019) e na Resolução CNE/CP nº 1, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores para a Educação Básica/BNC – Formação Continuada (Brasil, 2020), as competências digitais estão

⁶ Silva (2020) retrata o caso da Prefeitura de Ribeirão Preto (SP), que propôs a implementação de um aplicativo para contratação e gestão de professores substitutos da rede municipal. A iniciativa, veementemente criticada por sindicatos e entidades educacionais, foi equiparada ao modelo de plataformas de trabalho sob demanda, como a *Uber*. Essa forma de contratação representaria uma precarização do trabalho docente, submetendo profissionais da educação à lógica da intermitência e da instabilidade laboral.

em consonância com a formação do trabalhador do novo tipo, submetidas à lógica produtivista e de resultados (Macedo, 2021).

Atualmente, as experiências com plataformas digitais voltadas à educação, especialmente nos estados de São Paulo (SP) e Paraná (PR), destacam-se como as mais avançadas do país. Em junho de 2025, professores da Rede Estadual de Educação do Paraná mobilizaram-se em um ato em frente à Secretaria de Educação, reivindicando, entre outras pautas, o fim da política de metas e da plataformização do ensino, uma vez que tais práticas têm resultado em pressões, assédio e no adoecimento da categoria⁷ (Caldas; Botelho; Ramires, 2025).

Na Rede Estadual de Educação de São Paulo, além dos impactos relacionados ao adoecimento e ao controle do trabalho docente, a plataformização revela-se, também, como expressão da mercantilização da gestão educacional e dos processos pedagógicos. Em fevereiro de 2025, o estado já contava com 31 plataformas contratadas, sem que houvesse comprovação de melhorias significativas na qualidade da educação (Basilio, 2025).

Diante dessa conjuntura, para assegurar a continuidade do projeto de acumulação do capital, os organismos internacionais, articulados aos empresários da educação, cumprem o papel pedagógico de disseminação da ideologia hegemônica. Materializada nas contrarreformas educacionais, a lógica do *accountability*, fundamentada na responsabilização e na prestação de contas orientadas por resultados, opera como dispositivo de produção de consenso ativo, reforçando, no trabalhador docente, o imperativo da autogestão, da autorresponsabilização pelo próprio desempenho e da internalização das competências funcionais à lógica de mercado (Macedo, 2017; Macedo; Lima, 2017).

A exemplo desse papel ideológico da pedagogia do capital, o documento *Prontidão para o Mundo do Trabalho - Relatório 1* (Santos *et al.*, 2021), elaborado pela Fundação Itaú para a Educação e Cultura, importante parceiro do TPE na implementação da reforma do Ensino Médio e, também, em outras mudanças estruturais nesta etapa de ensino, direciona as políticas educacionais brasileiras, com o objetivo de subsidiar a formação de capital humano para atender às atuais demandas do mercado de trabalho.

Quanto ao relatório da Fundação Itaú, ele se estrutura a partir de revisão da literatura, com um levantamento bibliográfico realizado com base em 31 documentos internacionais⁸ que consubstanciam a proposição de uma taxonomia de "habilidades e competências cognitivas e não cognitivas envolvidas na inserção e permanência no mundo laboral no século XX" (Santos *et al.*, 2021, p. 9), das quais se destacam as seguintes competências e habilidades:

⁷ Como exemplo o caso da professora Silvaneide Monteiro Andrade, de 56 anos, docente de Língua Portuguesa da rede estadual do Paraná, ganhou ampla repercussão nacional após sua morte por infarto fulminante dentro do Colégio Estadual Cívico-Militar Jayme Canet, em Curitiba, em 30 de agosto de 2024. Segundo relatos de colegas, o episódio ocorreu enquanto a professora era cobrada pelo cumprimento de metas de acesso e desempenho em plataformas digitais da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR).

⁸ São selecionados no referido levantamento relatórios de governos nacionais e dos organismos internacionais como Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

1. *prontidão para adentrar no mundo do trabalho*: caracterizada pelo conhecimento das recompensas vinculadas aos postos de trabalho e das consequências de não trabalhar, autoconhecimento de suas fraquezas, fortalezas, interesses, a autoeficácia e capacidade de tomar decisões.
2. *prontidão para se desenvolver no mundo do trabalho*: que abarca a mentalidade de crescimento, *locus* de controle interno, interesses e valores, capacidade de aprender a aprender, aprender com as experiências vividas, rever decisões, e a adaptabilidade.
3. *prontidão para conquistar e se manter no mundo do trabalho*: que compreende o conhecimento dos procedimentos para se obter trabalho, a capacidade de resolver problemas, a autonomia, a flexibilidade e a proatividade.

Diante de tantas exigências para ingressar e se manter no mundo do trabalho contemporâneo, as consequências para a classe trabalhadora revelam-se as mais devastadoras. Sobre tal questão, Antunes (2025, p. 295) observa o crescimento de situações de “adoecimento, depressão, assédio, desencanto, estranhamento, alienação, acidente, morte, suicídio etc.”

Neste sentido, o paradigma gerencial, caracterizado pela intensificação dos ritmos laborais e pela elevação contínua das exigências de produtividade, consolidou nas instituições educacionais uma racionalidade empresarial que subordina os objetivos pedagógicos e o próprio trabalho docente à lógica mercantil de eficiência e de resultados (Macedo, 2017). Assim, a escola passa a operar sob os mesmos princípios de competitividade e desempenho do setor produtivo e o docente é interpelado a desenvolver um conjunto de competências e habilidades alinhadas ao ideal de empregabilidade e à adaptação constante às transformações do mercado.

O viés educacional do capital, impulsionado por uma agenda neoliberal e orientada pelos organismos internacionais, que vem sendo acatada pelos estados-nações, submete o trabalhador docente a um processo de esvaziamento do sentido social e emancipador da educação. Desta forma, o trabalho educativo é reduzido à execução de tarefas, visando, estritamente, os resultados quantificáveis.

Diante do exposto, evidencia-se que as contribuições gramscianas e suas devidas mediações permitem compreender que esse processo de adaptação psicofísica do trabalhador de novo tipo não é um fenômeno do tempo atual. A legalidade do modo de produção capitalista aponta para um projeto hegemônico mais amplo, que visa adequar a educação às demandas do capital e os trabalhadores ao modo de acumulação flexível. Assim, a reconfiguração do trabalhador docente, no tempo presente, reflete as necessidades da fase atual do sistema capitalista.

Conclusão

O cenário apresentado tem acarretado diversas implicações para o trabalhador docente. Diante das múltiplas formas de precarização e controle do trabalho que afetam a

categoria, projeta-se um fenômeno preocupante para as próximas décadas, denominado "apagão de professores" (G1, 2022).

Dados do Inep e do *Programme for International Student Assessment* (PISA) apontam para diferentes fatores constitutivos de tal processo. Destacam-se: a baixa atratividade das licenciaturas entre os estudantes com melhor desempenho acadêmico nos vestibulares; as elevadas taxas de evasão nos cursos de formação docente, que oscilam entre 53% e 73%; o fato de que apenas 3% dos estudantes de até 15 anos manifestam interesse pela carreira docente (G1, 2022).

Esses indicadores não podem ser compreendidos como resultado de "escolhas individuais" ou da suposta "falta de aptidão" dos jovens para o magistério. Contrário a isso e fundamentado na categoria analítica de Silva e Motta (2019), compreende-se que tal fenômeno articula-se, plenamente, às novas expressões da precarização do trabalho e à constituição do "preariado professoral". Assim, o "apagão de professores" não representa um problema circunstancial, mas configura-se como desdobramento contraditório de um processo histórico de conformação do trabalhador docente às exigências da acumulação flexível do capital.

Diante desse panorama, o Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação (MEC), instituiu o Decreto nº 12.358, de 14 de janeiro de 2025, criando o *Programa Mais Professores para o Brasil* (Brasil, 2025). Entretanto, as medidas propostas, centradas em políticas de apoio financeiro, revelam-se insuficientes para enfrentar as contradições estruturais da profissão docente, reproduzindo mecanismos de endividamento e precarização, operando ajustes superficiais que não alteram as condições objetivas de trabalho, remuneração e valorização da categoria.

Nesse sentido, evidencia-se a lógica de conciliação burguesa, que busca resolver as contradições educacionais produzidas pelo capitalismo mediante "ajustes de menor âmbito" e políticas corretivas que mantêm intacta a estrutura social responsável pelo problema (Mészáros, 2011).

Como alerta Mészáros (2008), a educação sob o capitalismo tem servido historicamente ao propósito de produzir conformidade, fornecendo os conhecimentos e o pessoal necessário à reprodução do sistema. As contrarreformas educacionais contemporâneas, ao subordinar a formação docente à lógica das competências e da empregabilidade, aprofundam essa funcionalidade, reduzindo o trabalho do professor a mera execução de tarefas, esvaziando o sentido social e emancipador da educação.

A superação efetiva dessa lógica implica o desenvolvimento contínuo de uma consciência capaz de reconhecer as determinações estruturais do sistema capitalista e agir, coletivamente, para transformá-las (Mészáros, 2008). Isso exige que o trabalhador docente se reconheça não como indivíduo isolado, submetido aos imperativos do mercado, mas como indivíduo social, inserido em relações historicamente determinadas, capaz de intervir conscientemente na realidade.

Desse modo, o trabalho docente poderá reencontrar sua essência, reafirmando sua dimensão ética, crítica e emancipadora. A educação, por sua vez, deixará de ocupar o lugar de mero instrumento de reprodução das relações capitalistas para se constituir como prática humana transformadora, comprometida com a formação de sujeitos críticos e com a construção de uma sociedade democrática e justa.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2025.

BASILIO, Ana Luiza. Investimento milionário de Tarcísio e Feder em plataformas não melhorou o aprendizado, aponta estudo. **Carta Capital**, 08/07/2025. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/investimento-milionario-de-tarcisio-e-feder-em-plataformas-nao-melhorou-o-aprendizado-aponta-estudo/>. Acesso em: 04 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.358, de 14 de janeiro de 2025**. Institui o Programa Mais Professores para o Brasil. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=17163>. Acesso em: 06 out. 2025.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília, 1995.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), 27 de outubro de 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 20 de dezembro de 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasileira, DF, 22 de dezembro de 2017.

CALDAS, Ana Carolina; BOTELHO, Lucas; RAMIRES, Manoel. Professores do Paraná protestam contra adoecimentos e pelo fim da plataforma do ensino. **Brasil de Fato**, 12/06/2025. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2025/06/12/professores-do-parana-protestam-contradoecimentos-e-pelo-fim-da-plataformizacao-do-ensino/>. Acesso em: 04 out. 2025.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação um tesouro a descobrir** – Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1996). 6.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2001.

DUARTE, Patrícia Ferreira; LAMOSA, Rodrigo Cruz. Acumulação flexível, competências socioemocionais e inovação. **RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Nova Iguaçu (RJ), vol. 09, nº 14, p. 01-19, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/rtps/article/view/886/848>. Acesso em: 03 out.2025.

G1. Brasil pode enfrentar “apagão” de professores em 2040, diz pesquisa. **G1 Educação**, 29/09/2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/09/29/brasil-pode-enfrentar-apagao-de-professores-em-2040-diz-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 7 out. 2025.

GRAMSCI, Antonio, 1891-1937. **Cadernos do cárcere, volume 4**: temas de cultura, ação católica, americanismo e fordismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 2**: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024a.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 3**: Maquiavel, notas sobre o estado e a política. Tradução de Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira e Carlos Nelson Coutinho. 12 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024b.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 26ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

MACEDO, Jussara Marques de. Competências digitais na formação para o trabalho docente: atalhos para a formação enxuta e flexível. In: SOUZA, José dos Santos; MACEDO, Jussara Marques de (Orgs.). **Crise do capital, recomposição burguesa e sua ofensiva no campo educacional**. Curitiba: CRV. p. 131-148, 2021.

MACEDO, Jussara Marques de. **Formação para o trabalho docente**. Curitiba: Appris, 2017.

MACEDO, Jussara Marques de. Organismos internacionais e formação docente de novo tipo da educação para todos a todos pela educação. In: VIEIRA, Nívea Silva; LAMOSA, Rodrigo Cruz (Orgs.). **Todos pela educação?** Uma década de ofensiva do capital sobre as escolas públicas. Curitiba: Appris, p. 57-78, 2020.

MACEDO, Jussara Marques de; LIMA, Miriam Morelli. Fundamentos teóricos e metodológicos da precarização do trabalho docente. **RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Nova Iguaçu (RJ), vol. 2, nº 03, p. 219-242, jul-dez/2017. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/322/679>. Acesso em: 03 out. 2025.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Tradução de Francisco Raul Cornejo *et al.* 2ª ed. rev. e ampliada. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOTTA, Vânia Cardoso da; ANDRADE, Maria Carolina Pires de. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3DnTFnDYxsY9crTsnxFzQBB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 out. 2025.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

SANTOS, Daniel D. *et al.* **Prontidão para o mundo do trabalho**. Relatório I. São Paulo: Fundação Itaú para a Educação e Cultura, 2021. Disponível em: <https://observatorioept.org.br/conteudos/prontidao-para-o-mundo-do-trabalho-relatorio-1>. Acesso em: 02 out. 2025.

SILVA, Amanda Moreira da. A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. **Revista Trabalho Necessário**, v. 17, n. 34, p. 229-251, set-dez/2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/38053/21780>. Acesso em: 02 out. 2025.

SILVA, Amanda Moreira da; MOTTA, Vânia Cardoso da. O precariado professoral e as tendências de precarização que atingem os docentes do setor público. **Roteiro**, Joaçaba, v.44, n. 3, p. 1-20, set./dez. 2019 | e20305 |E-ISSN 2177-6059. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/20305/13104>. Acesso em: 10 ago. 2025.

SILVA, Amanda Moreira. Da uberização à youtuberização: a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 05, p. 587-610, 2020.

TENENTE, Luiza. Sem aumentos ou plano de carreira, professores temporários são maioria nos estados pelo 3º ano seguido, diz Censo 2024. **G1 Educação**, 09/04/2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2025/04/09/sem-aumentos-ou-plano-de-carreira-professores-temporarios-sao-maioria-nos-estados-pelo-3o-ano-seguido-diz-censo-2024.ghtml>. Acesso em: 04 out. 2025.

UNESCO. **Inclusão e educação**: todos, sem exceção. Relatório de monitoramento global da educação – 2020. Paris, UNESCO, 2020. Brasília (DF): UNESCO, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por. Acesso em: 04 out. 2025.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. A reforma do Estado e da educação no contexto da ideologia da Pós-Modernidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, nº. 1, 245-270, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1637/1378>. Acesso em: 03 out. 2025.

Submetido em: 11/10/2025

Aprovado em: 19/10/2025

Publicado em: 13/04/2026



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição – Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)