

PLATAFORMAS DIGITAIS, GERENCIALISMO E TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA NO BRASIL¹

Cilson César Fagiani²
Fabiane Santana Previtali³
Soraya Franzoni Conde⁴

Resumo

O artigo analisa as transformações do trabalho docente na educação básica pública brasileira diante da expansão das plataformas digitais sob o neoliberalismo-gerencialista. Com base em pesquisa bibliográfica, documental e empírica em Minas Gerais e Santa Catarina, demonstra que a plataforma intensifica o controle, a padronização e a exploração do trabalho docente, restringindo a autonomia profissional. Conclui que esse processo aprofunda a mercantilização da educação pública e amplia os desafios à sua defesa e às resistências coletivas.

Palavras-chave: educação básica pública; trabalho docente; neoliberalismo-gerencialista.

PLATAFORMAS DIGITALES, GERENCIALISMO Y LABOR DOCENTE EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PÚBLICA EN BRASIL

Resumen

El artículo analiza las transformaciones del trabajo docente en la educación básica pública brasileña ante la expansión de las plataformas digitales bajo el neoliberalismo gerencial. Basado en investigación bibliográfica, documental y empírica realizada en los estados de Minas Gerais y Santa Catarina, demuestra que la plataforma intensifica el control, la estandarización y la explotación del trabajo docente, restringiendo la autonomía profesional. Concluye que este proceso profundiza la mercantilización de la educación pública y amplía los desafíos para su defensa y las resistencias colectivas.

Palabras clave: educación básica pública; trabajo docente; neoliberalismo gerencialista.

DIGITAL PLATFORMS, MANAGERIALISM, AND TEACHING WORK IN PUBLIC BASIC EDUCATION IN BRAZIL

Abstract

The article examines the transformations of teaching work in Brazilian public basic education amid the expansion of digital platforms under neoliberal managerialism. Based on bibliographic, documentary, and empirical research conducted in the states of Minas Gerais and Santa Catarina, it shows that platformization intensifies control, standardization, and the exploitation of teachers' work while restricting professional autonomy. It concludes that this process deepens the commodification of public education and poses new challenges to its defense and to collective resistance.

Keywords: public basic education; teaching labor; managerial neoliberalism.

¹ Artigo recebido em 25/03/2026. Aprovado em 14/07/2026. Publicado em 28/07/2026.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v24i54.71108>

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor da Universidade de Uberaba (UNIUBE). Email: cilsoncf@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4134706977566412>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2800-8106>. Pesquisador CNPq e Fapemig.

³ Doutora em Ciências Sociais pela Universidade de Campinas (UNICAMP). Professora na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Email: fabiane.previtali@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8154680248919577>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8079-5557>.

⁴ Pós-doutora em Educação Urbana e Psicologia do Desenvolvimento pela City University of New York. Professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Email: sorayafconde@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1333993232704056>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5271-6479>.

Introdução

No contexto do capitalismo contemporâneo, a crise estrutural do capital, iniciada nos anos 1970 (Harvey, 1992; Mészáros, 2009; Antunes, 2025), articula-se ao avanço de tendências autoritárias, ao recrudescimento de conflitos bélicos e ao aprofundamento das desigualdades sociais em escala mundial. Com o colapso da União Soviética e a dissolução do bloco socialista, as teses neoliberais consolidaram-se globalmente, difundindo a forma societal capitalista fundada na hegemonia dos interesses privados sobre as necessidades humanas e coletivas (Gentili, 1998; Carvalho, 2006). Esse movimento foi acompanhado pelo enfraquecimento das organizações sindicais e pela ampliação da exploração do trabalho como condição para a extração de mais-valor e expansão do capital (Harvey, 1992; Antunes, 2025).

A ascensão da “Nova Direita, representada pelo thatcherismo no Reino Unido e Reagan e o Partido Republicano reinventado nos EUA” (Newman; Clarke, 2012, p. 354), impulsionou a difusão das políticas neoliberais e da Nova Gestão Pública (NGP), também denominada gerencialismo (Hood, 1995; Newman; Clarke, 2012; Hall; Gunter, 2015; Ball, 2020). Esse processo redefiniu o papel do Estado ao subordinar as políticas públicas à racionalidade do mercado, deslocando sua função da garantia de direitos sociais para a lógica empresarial baseada em metas, produtividade, avaliação de desempenho, responsabilização individual e monitoramento permanente dos serviços públicos, em detrimento de seu caráter universal (Ball, 2020).

Segundo Carvalho (2006), a NGP/gerencialismo desempenha papel estratégico na reorganização da esfera político-jurídica em favor do capital por meio de três mecanismos centrais: privatizações e parcerias público-privadas, transferência de recursos públicos ao setor privado e desregulamentação das relações de trabalho, reduzindo os custos da força de trabalho.

No Brasil, a NGP assume caráter sistêmico durante o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), com a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (Mare), sob a direção de Luiz Carlos Bresser Pereira. Embora marcado por contradições entre diferentes governos (Oliveira, 2015), esse processo aprofundou a precarização, a flexibilização e a intensificação do trabalho (Antunes, 2019; Antunes, 2025)⁵.

⁵ Destaca-se a Reforma Trabalhista de 2017, implementada no governo Michel Temer (2016-2018),

A partir da segunda década do século XXI, a agenda da NGP incorpora novos mecanismos de controle associados, à plataformação e à inteligência artificial (IA), no contexto da denominada Quarta Revolução Industrial (Caruso, 2018). A gestão algorítmica e a produção massiva de dados em tempo real sofisticam o controle sobre o trabalho e aprofundam sua precarização (Huws, 2018; Benanav, 2019).

Essas transformações incidem diretamente sobre a educação pública e o trabalho docente (Shiroma; Evangelista, 2015; Oliveira, 2015; Ball, 2020; Freitas, 2024). A expansão das plataformas digitais nas redes públicas tende a intensificar a mercantilização da educação e aprofundar a subsunção real do trabalho docente ao capital, convertendo-se em instrumento de (con)formação da futura força de trabalho (Conde et al., 2025).

Na perspectiva desses autores, a incorporação da inovação tecnológica aos sistemas educacionais não amplia o tempo livre nem fortalece a autonomia docente. Ao contrário, intensifica os mecanismos de controle e exploração do trabalho, ao mesmo tempo em que dissolve as fronteiras entre o tempo de trabalho e o tempo de não trabalho. Como destaca Ball (2020), os professores permanecem permanentemente conectados às demandas institucionais, ampliando jornadas invisíveis de trabalho e vivenciando novas formas de perda de direitos legitimadas pelos discursos da flexibilidade, da inovação e da modernização tecnológica.

Compreender esse processo exige situá-lo nas contradições estruturais do capitalismo. As crises capitalistas não constituem fenômenos conjunturais, mas expressam determinações inerentes ao modo de produção, como superprodução, concentração da riqueza, subconsumo e aprofundamento das desigualdades sociais (Braverman, 1981; Mészáros, 2009; Antunes, 2025). Nessa perspectiva, o desenvolvimento tecnológico não é neutro, mas atua como instrumentos de reorganização e intensificação da exploração do trabalho.

A partir dessas considerações, este artigo analisa o avanço das plataformas digitais sob as políticas neoliberal-gerencialistas e seus impactos sobre o trabalho docente na educação básica pública brasileira. Metodologicamente, fundamenta-se em pesquisa bibliográfica e documental articulada à análise empírica de investigações

que ampliou formas precárias de contratação, como o trabalho intermitente. Dados do Ministério Público do Trabalho (2022), do IBGE (2024) e do Coletivo de Pesquisadores do Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho (TMT, 2024) evidenciam o crescimento dos vínculos temporários, terceirizados e pejotizados, frequentemente contabilizados como emprego formal, apesar da perda de direitos e da maior instabilidade das relações laborais.

realizadas em Minas Gerais (2013-2023), com foco no Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (SIGAE), e em Santa Catarina, no âmbito do Coletivo de Pesquisadores do Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho (TMT), entre 2023 e 2026. Foram examinados documentos institucionais, plataformas de gestão educacional, legislações, relatórios oficiais e entrevistas com docentes e gestores das redes públicas municipais e estaduais.

Além desta introdução, o artigo organiza-se em duas seções. A primeira discute as relações entre trabalho, capital e tecnologia no capitalismo neoliberal, enfatizando a Nova Gestão Pública e analisando o SIGAE, plataforma utilizada pela rede estadual de Minas Gerais no âmbito do programa Jovem de Futuro, desenvolvido em parceria entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e o Instituto Unibanco. A segunda examina as experiências da rede pública de Santa Catarina, evidenciando como a plataformização reorganiza o processo de trabalho pedagógico, intensifica mecanismos de controle e gestão, aprofunda a precarização das condições de trabalho e reforça a subsunção real do trabalho docente à lógica de valorização do capital.

Por fim, as considerações finais sintetizam os principais resultados da pesquisa, discutem suas implicações para a compreensão das transformações do trabalho docente no contexto do neoliberalismo gerencialista informacional e apontam desafios para a defesa da educação pública como direito social e espaço de formação crítica.

Trabalho, Capital e Tecnologia: uma análise do Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (SIGAE) do estado de Minas Gerais

As inovações tecnológicas promoveram profundas transformações na organização dos processos de trabalho. Contudo, segundo Previtali e Fagiani (2020), a crescente aceleração dessas mudanças não representa um progresso neutro ou universal, mas expressa o aprofundamento da destruição do trabalho humano, das relações sociais e das condições ambientais em favor da reprodução ampliada do capital. Para Marx (2013) ciência e tecnologia convertem-se em forças produtivas apropriadas pelo capital para ampliar a acumulação, substituindo trabalho vivo por trabalho objetivado e expandindo o exército industrial de reserva. Longe de promover

a emancipação humana, esse movimento intensifica o que Braverman (1981) denominou degradação do trabalho sob a vigência da lei do valor.

Em contraste, o pensamento liberal apresenta a tecnologia como expressão inevitável do progresso (Schwab, 2018). Tal concepção, entretanto, assume caráter fetichizado ao naturalizar a técnica e ocultar suas determinações históricas e de classe (Huws, 2018; Benanav, 2019; Antunes, 2025). Para Antunes (2025), essa é a razão pela qual o avanço da digitalização é acompanhado pela intensificação global da exploração do trabalho, que se expressa de forma desigual segundo marcadores sociais como gênero, raça/etnia, idade, nacionalidade e qualificação profissional (Antunes, 2025).

Na mesma direção, Benanav (2019) sustenta que a automação contemporânea deve ser compreendida no contexto da estagnação econômica global e da incapacidade estrutural do capitalismo de absorver a força de trabalho disponível. A tecnologia não elimina o trabalho, mas reorganiza suas formas de exploração em um cenário marcado pelo excedente de força de trabalho, pela intensificação da concorrência entre trabalhadores e pela expansão de ocupações precárias e instáveis.

A educação escolar não está à margem das transformações contemporâneas do trabalho, sendo diretamente impactada pelo avanço das plataformas digitais e da Inteligência Artificial (IA). Nossa hipótese é que essas tecnologias não substituem integralmente o trabalho docente, mas introduzem uma nova racionalidade de gestão que amplia os mecanismos de controle sobre os processos pedagógicos, em dinâmica semelhante àquela observada por Marx (2013) com a incorporação da maquinaria na grande indústria.

Em consonância com diretrizes difundidas por organismos multilaterais, como o Banco Mundial, as políticas educacionais passaram a privilegiar a formação de sujeitos adaptáveis, resilientes e competitivos, em detrimento de uma formação crítica, científica e humanizadora (Shiroma; Evangelista, 2015; Oliveira, 2015; Freitas, 2024; Conde et al, 2025).

É nesse contexto que se insere o Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (SIGAE), implementado na Rede Estadual de Minas Gerais no âmbito do Programa Jovem de Futuro. Segundo Josué (2025), trata-se de uma plataforma digital destinada ao monitoramento e ao aprimoramento da gestão educacional, permitindo o registro, a organização e a análise de dados produzidos pelas escolas,

pelas Superintendências Regionais de Ensino (SREs) e pela Secretaria de Estado de Educação (SEE), por meio do denominado Circuito de Gestão (CdG). Ainda de acordo com a autora, o Programa Jovem de Futuro constitui uma parceria público-privada desenvolvida pelo Instituto Unibanco junto às redes estaduais de ensino, com prioridade para o Ensino Médio. Criado em 2007 e implementado a partir de 2008, o programa tem como objetivo aperfeiçoar as práticas de gestão escolar e fortalecer a permanência dos estudantes, articulando esses propósitos à melhoria dos indicadores educacionais (Henriques; Carvalho; Bittar, 2020).

Na Rede Estadual de Minas Gerais, sua implementação ocorreu de forma gradual. Conforme Josué (2025), com base nos Relatórios de Atividades do Instituto Unibanco, em 2023 o programa alcançou todas as Superintendências Regionais de Ensino e, em 2024, passou a abranger as 2.375 escolas estaduais de Ensino Médio (IU, 2024), consolidando-se como uma política de alcance estadual.

O funcionamento do SIGAE é regulamentado por um manual que sistematiza protocolos, procedimentos e orientações referentes a cada etapa do Circuito de Gestão. A alimentação da plataforma é realizada principalmente pela dupla gestora das escolas — diretor(a) e supervisor(a) ou coordenador(a) pedagógico(a) — responsável pelo registro das informações institucionais, acompanhamento dos indicadores educacionais e proposição de estratégias voltadas ao alcance das metas estabelecidas (Josué, 2025).

A administração do sistema envolve diferentes instâncias da rede estadual. Enquanto as Superintendências Regionais de Ensino acompanham sua implementação e oferecem suporte técnico e pedagógico às escolas, a Secretaria de Estado de Educação supervisiona sua integração com outros sistemas institucionais. Paralelamente, as equipes de tecnologia da informação garantem a manutenção, a segurança e o funcionamento da plataforma (Josué, 2025).

Entre suas principais funcionalidades destacam-se o registro e o acompanhamento dos planos de ação, o monitoramento contínuo das atividades escolares, a avaliação da gestão educacional por meio de indicadores estratégicos e o acesso integrado às informações produzidas pelas diferentes instâncias da rede. Para isso, o SIGAE articula-se a outros sistemas oficiais da Secretaria de Estado de Educação, especialmente o Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) e o Diário Escolar Digital (DED), centralizando informações relativas ao cadastro de

estudantes, turmas, frequência, notas, carga horária e registros escolares (Josué, 2025).

Essa integração amplia a capacidade de organização administrativa das escolas, mas também fortalece os mecanismos de monitoramento permanente do trabalho pedagógico. Conforme observa Josué (2025), a centralização e o cruzamento de dados produzidos pelo SIGAE, pelo SIMADE e pelo DED constituem importante instrumento para o acompanhamento do desempenho das unidades escolares, ao mesmo tempo em que ampliam as possibilidades de controle sobre o trabalho docente.

Nessa perspectiva, o SIGAE ultrapassa a condição de ferramenta técnica de gestão. Inserido nas transformações contemporâneas da administração pública educacional, passa a materializar uma lógica gerencial baseada na produção contínua de indicadores, na padronização dos procedimentos e na avaliação permanente do desempenho. Como argumenta Freitas (2014), trata-se de uma concepção de qualidade educacional fundamentada na eficiência administrativa e na normatização das práticas escolares, na qual a quantificação dos resultados tende a se sobrepor à formação integral dos estudantes e à autonomia dos educadores.

A consolidação do Programa Jovem de Futuro na Rede Estadual de Minas Gerais insere-se em um movimento mais amplo de reestruturação da gestão educacional orientada pelos princípios da Nova Gestão Pública. Nesse contexto, o SIGAE deixa de constituir apenas uma ferramenta de organização administrativa e passa a desempenhar papel estratégico no monitoramento sistemático das práticas pedagógicas e dos resultados escolares. Ao centralizar informações e estabelecer metas para as diferentes instâncias da rede de ensino, a plataforma fortalece uma lógica de gestão por resultados, condicionando a organização do trabalho escolar ao acompanhamento permanente de indicadores de desempenho (Josué, 2025).

Essa racionalidade aproxima a gestão educacional dos modelos empresariais, nos quais a eficiência, a produtividade e o alcance de metas assumem centralidade. Conforme observa Freitas (2014), a crescente valorização de métricas, planilhas e indicadores subordina a educação aos interesses do mercado, reduzindo o trabalho docente à execução de procedimentos previamente definidos. Como afirma o autor,

Baseia-se na imitação da organização do trabalho da iniciativa privada, onde o controle do processo recebe atenção privilegiada a partir da padronização e automação das atividades, tornando o trabalhador um apêndice substituível da máquina e seu desempenho monitorado por indicadores de qualidade (...) (Freitas, 2014, p.1093).

É nesse contexto que o debate acerca das metodologias de ensino no âmbito do Programa Jovem de Futuro deve ser compreendido. Embora o programa afirme promover maior flexibilidade metodológica, essa autonomia permanece condicionada ao cumprimento de metas institucionais, indicadores de desempenho e avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Desse modo, a liberdade pedagógica do professor torna-se relativa, uma vez que suas práticas permanecem orientadas por parâmetros previamente estabelecidos, comprometendo a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico e reduzindo a docência à implementação de estratégias definidas externamente.

Essa dinâmica contrasta com a concepção de docência defendida por Libâneo (1998), para quem o professor desempenha papel insubstituível na mediação do conhecimento e na formação humana. Conforme afirma o autor,

Não só o professor tem o seu lugar, como sua presença torna-se indispensável para criação de condições cognitivas e afetivas que ajudarão o aluno a atribuir significados às mensagens e informações recebidas das mídias, das multimídias e formas variadas de intervenção educativa urbana a valor da aprendizagem escolar está justamente na sua capacidade de introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência por meio de mediações cognitivas e interacionais promovidas pelo professor (Libâneo, 1998, p. 11).

Nessa perspectiva, o trabalho docente não pode ser reduzido ao cumprimento de protocolos ou ao atendimento de indicadores de desempenho. Sua especificidade reside na mediação crítica do conhecimento, na construção de relações pedagógicas e na formação integral dos sujeitos, dimensões que escapam às métricas quantitativas que orientam os sistemas gerenciais.

A orientação do Programa Jovem de Futuro reforça essa tendência ao vincular a organização do trabalho escolar aos indicadores de aprendizagem e às demandas do mercado de trabalho. Conforme Barros et al. (2012), o programa parte da premissa de que a educação básica deve responder mais rapidamente às exigências econômicas, afirmando que “o mercado de trabalho tem demonstrado valorizar bastante a educação de nível médio, mas o sistema educacional e a juventude têm respondido com lentidão” (Barros et al., 2012, p. 4).

Essa perspectiva desloca progressivamente a finalidade social da escola pública, subordinando a formação humana às demandas da empregabilidade e da competitividade econômica. Como consequência, conhecimentos críticos, científicos e humanísticos tendem a perder espaço para competências consideradas úteis ao mercado de trabalho.

Os impactos desse processo sobre o trabalho docente tornam-se evidentes. Conforme Josué (2025), a implementação do Programa Jovem de Futuro fortalece um modelo de gestão no qual o professor é progressivamente deslocado da condição de sujeito do processo educativo para a de executor de estratégias previamente definidas. A centralidade atribuída aos indicadores de desempenho, ao fluxo escolar e às metas institucionais reduz os espaços de elaboração coletiva, limita a construção de projetos pedagógicos contextualizados e enfraquece a autonomia intelectual da docência.

Ao discutir os rumos da avaliação educacional, Freitas (2024) também questiona o paradigma gerencialista ao afirmar que: "o campo tem que se convencer que qualidade não se impõe por decreto e com incentivo externo para estimular as pessoas a atingir metas, mas deve ser construída localmente" (Freitas, 2024, p. 10). A valorização de metodologias voltadas aos indicadores externos muitas vezes negligencia as dificuldades concretas enfrentadas pelos docentes na sala de aula, perpetuando um modelo no qual a gestão escolar é treinada ao atendimento de métricas em vez de fomentar o desenvolvimento integral dos sujeitos sociais em formação.

Essa compreensão evidencia que a qualidade da educação não pode ser reduzida ao alcance de indicadores quantitativos, pois depende das condições concretas de trabalho, das relações estabelecidas no interior da escola e da participação efetiva dos sujeitos que constroem cotidianamente o processo educativo.

Josué (2025) demonstra que a crescente interferência do empresariado nas políticas educacionais desloca o foco da formação humana para o atendimento de parâmetros externos de desempenho. Ao privilegiar resultados mensuráveis, essa lógica tende a desconsiderar as dimensões históricas, sociais e subjetivas do processo de ensino-aprendizagem, reduzindo o papel do professor à execução de práticas previamente estruturadas.

Essa tendência é sintetizada por Previtali (2024), ao destacar que o controle do trabalho docente constitui elemento central da racionalidade gerencial contemporânea:

O professor, a professora não é somente aquele que explica conteúdo, ele é um orquestrador que lida com vários elementos em sala de aula e é na relação com essa variedade de elementos que se dá o processo educacional, eminentemente criativo e emancipador. A necessidade fulcral do controle do trabalho docente está em inibir sua dimensão crítica e de emancipação, direcionando-o única e exclusivamente para uma produção científica à-critica, instrumental e voltada para a reprodução da lógica do capital. (Previtali, 2024, p. 9).

À luz dessas contribuições, compreende-se que o SIGAE constitui mais do que um instrumento de gestão escolar. Ao estruturar mecanismos permanentes de monitoramento, produção de indicadores e responsabilização institucional, a plataforma reforça a racionalidade gerencial característica da Nova Gestão Pública e amplia formas de controle sobre o trabalho docente. Conforme demonstram as pesquisas de Josué (2025), embora prometa maior eficiência administrativa e apoio à organização escolar, sua implementação intensifica a fiscalização das práticas pedagógicas, fortalece a normatização da docência e subordina o trabalho educativo às exigências da gestão por resultados, aprofundando as contradições entre a lógica do capital e a função social emancipadora da escola pública.

O avanço da lógica neoliberalista gerencialista informacional e a plataformização do trabalho docente em Santa Catarina

A partir da década de 1990, com a consolidação da hegemonia neoliberal em escala global, intensificaram-se as políticas de desregulamentação econômica, privatização e flexibilização das relações de trabalho como estratégias de recomposição das taxas de lucro diante da crise estrutural do capital (Harvey, 1992). É nesse contexto que propomos a categoria neoliberalismo gerencialista informacional, entendida como expressão da configuração contemporânea do capitalismo resultante da articulação entre neoliberalismo, gerencialismo, financeirização e tecnologias digitais. Nessa etapa, plataformas digitais e, mais recentemente, a IA tornam-se mediações centrais da valorização do capital, ampliando novas formas de organização, monitoramento e controle do trabalho. Argumentamos que as tecnologias, articuladas à racionalidade gerencial,

potencializam a coleta e o processamento de dados, a padronização de procedimentos, a avaliação permanente do desempenho e a gestão algorítmica do trabalho docente, aprofundando sua subsunção à lógica da acumulação capitalista.

Almeida e Previtali (2024) demonstram que a identidade profissional docente é progressivamente redefinida, deslocando o professor de sua função intelectual de produção e mediação crítica do conhecimento para a execução de prescrições curriculares, avaliações padronizadas e soluções tecnológicas desenvolvidas por corporações privadas. Trata-se de um processo que intensifica a precarização do trabalho docente e compromete a função social da escola pública, subordinando-a à valorização do capital e à difusão da racionalidade empresarial e da ideologia do empreendedorismo.

Mesmo sem privatizações diretas, o neoliberalismo gerencialista informacional consolida-se por meio da gestão por resultados, da redução de custos, das avaliações externas e dos mecanismos de responsabilização, favorecendo o desfinanciamento e a mercantilização da educação (Almeida; Previtali, 2024). O trabalho docente passa, assim, a ser reorganizado por formas cada vez mais sofisticadas de controle que incidem não apenas sobre suas condições objetivas, mas também sobre a subjetividade dos professores, permanentemente submetidos à lógica do desempenho e dos resultados, com consequente processo de desintelectualização docente. Antunes (2023) identifica esse processo como desantropomorfização do trabalho, marcado pela redução relativa do trabalho vivo e pela expansão do trabalho morto por meio da automação digital, fenômeno que alcança inclusive as atividades intelectuais, de ensino e de gestão nas redes públicas de educação.

As pesquisas de Conde et al. (2025) evidenciam que, em Santa Catarina, a plataformização intensificou significativamente o trabalho docente. Além da sobrecarga decorrente da dupla jornada, predominantemente feminina, e das deficiências estruturais das redes públicas, ampliaram-se as exigências de trabalho mediado por WhatsApp, e-mail e plataformas digitais, associadas ao fortalecimento do controle por avaliações em larga escala, currículos padronizados e conteúdos previamente definidos. Os docentes passaram a produzir vídeos, responder mensagens continuamente e desenvolver atividades compatíveis com a lógica das mídias digitais, aproximando-se da figura do "professor youtuber". Como relatam, o

trabalho invade permanentemente a vida privada, estendendo-se para o espaço doméstico e eliminando os limites entre tempo de trabalho e descanso:

Então eu acho que a gente está o tempo inteiro trabalhando (...) a gente não consegue se desligar, é muito complicado. Hoje a gente trabalha inclusive com os nossos telefones particulares. (...) Enfim, as tecnologias foram avançando e aí o que a gente resolvia, por exemplo, em reunião pedagógica, hoje não conseguimos mais esperar, digamos assim. É tudo muito rápido. A gente sempre quer uma resposta quase automática quando temos uma dúvida. Então a gente usa muito a questão do WhatsApp, por exemplo, como uma forma de nos comunicarmos. (...) Primeiro temos que aprender a mexer e depois ficamos reféns. A gente sai do serviço, mas o serviço parece que acompanha a gente o tempo inteiro, porque não tem muito para onde correr. (Entrevistado, 2024).

Gestoras da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis de Florianópolis, afirmam que as plataformas digitais recém-compradas e implementadas por meio do Sistema de Gestão da Educacional (SGE)⁶, do Arlequim⁷ e do Rioluto⁸ delegam aos docentes a realização de registros de atividades, presenças, avaliações, planejamentos, faltas, atestados além de proporem metodologias digitais de ensino por meio de jogos etc. Interessante observar que todas essas plataformas implementadas em Florianópolis e São José (Santa Catarina), são desenvolvidas por instituições privadas e adquiridas pelas redes por meio de recursos públicos em contratos de grande aporte financeiro. Segundo uma entrevista:

[...]Não se perde nada. É bom ter tudo registrado e guardado. Outro dia numa escola teve um estudante envolvido num crime e o sistema tinha informações sobre ele não ter ido na escola no dia. Então fica tudo registrado. As faltas, os atestados, as doenças, viagens, medicamento, tipo etc. Por isso, o professor tem que ter a responsabilidade de alimentar o sistema. Também com o planejamento, a avaliação para a gente acompanhar... (...) Também o Rioluto (plataforma de ponto eletrônico aos docentes) melhorou muito meu papel de gestora. Eu não tenho que ficar compreendendo os motivos de falta e atraso. Os docentes sabem o que podem fazer e há um sistema para preencher. O papel aceitava tudo, já o ponto eletrônico não.... Nosso papel de fiscalizar o trabalho, fica mais fácil e

⁶ Sistema Digital de Gestão Escolar e Monitoramento Pedagógico, onde docentes registram atividades decorrentes de seus processos de trabalho que é acompanhado e supervisionado pela gestão e administração da rede de ensino e da escola.

⁷ Plataforma Pedagógica Digital que busca performar, ranquear e padronizar currículos com uso de recursos pedagógicos digitais que seguem a lógica da gamificação.

⁸ Plataforma de gestão administrativa e laboral de servidores públicos que gerencia horários como uma espécie de ponto eletrônico. Fica instalado por meio de um notebook conectado a um relógio digital, onde servidores das escolas fazem cotidianamente uma fila para digitar o CPF. Com a fila, o horário de entrada e de saída acabam sendo digitados tardiamente.

objetivo também... Quando eu preciso puxar dados de um profissional que está chegando atrasado todo dia e está implicando no atendimento da unidade. No papel, ele assina o horário que ele quiser, pois o papel aceita tudo, mas o ponto eletrônico não, porque você tem que assinar no horário que mostra o relógio eletrônico, não tem como voltar atrás. E se o profissional quiser mudar. E se ele tem que chegar oito e meia chegou oito e trinta e cinco? Ele está devendo 5 minutos, 5 minutos que não é para unidade, nem para mim, mas é para as crianças! Se não repor os 5 minutos vai ser descontado do salário. O profissional tem um mês para repor o atraso (Gestora 1, Entrevista concedida ao Coletivo de Pesquisadores do TMT em 2024).

As plataformas SGE e Rioluto concentram um amplo conjunto de informações sobre estudantes, docentes e demais trabalhadores da educação, produzindo bases de dados utilizadas no planejamento, monitoramento e tomada de decisões orientadas pelos princípios da eficiência característicos da NGP. Conteúdos ministrados, planejamentos, frequência, horários, afastamentos e demais registros passam a ser continuamente inseridos nas plataformas, tornando-se passíveis de monitoramento e intervenção quase em tempo real pelas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação. Simultaneamente, transferem aos professores atribuições administrativas antes desempenhadas por secretários, supervisores e diretores escolares, ampliando a intensificação do trabalho e objetivando essas atividades nos sistemas digitais. Como consequência, fortalecem processos de racionalização que podem reduzir a necessidade futura desses profissionais, ao mesmo tempo em que ampliam o controle gerencial sobre o conjunto do trabalho escolar (Conde et al., 2025).

Laureano e Conde (2026) demonstram que a incorporação das tecnologias digitais estimula um discurso de inovação e protagonismo docente que exige dos professores novas competências técnicas e comunicacionais, levando-os a assumir o perfil de um "docente youtuber" (Conde, 2024). A prevalência da técnica, da performance e do entretenimento nas práticas pedagógicas aprofunda simultaneamente a desintelectualização da docência, pelo esvaziamento de suas atribuições intelectuais, e os processos de precarização, intensificação e controle do trabalho docente.

Também se aprofundam as formas de adoecimento psíquico entre os docentes. Nas escolas públicas investigadas em Santa Catarina, professores relatam sentimentos recorrentes de angústia, ansiedade e sobrecarga decorrentes da necessidade de conciliar o trabalho pedagógico presencial com o preenchimento contínuo de plataformas digitais, registros administrativos, testes padronizados e

avaliações em larga escala. Essa dinâmica subordina o processo de ensino às exigências da gestão por resultados, em detrimento de práticas pedagógicas que respeitem os diferentes contextos escolares, os ritmos de aprendizagem e as necessidades dos estudantes.

Ainda, conforme pesquisa de Semientcoski (2023), professoras(es) da rede municipal de Florianópolis demonstram conhecimento limitado sobre o uso de programas e plataformas digitais, além de enfrentarem problemas de infraestrutura, como acesso precário à internet, equipamentos inadequados e dificuldades para desenvolver o trabalho remoto em meio às tarefas domésticas. Os docentes denunciam ainda a ausência de instrumentos institucionais para o exercício de suas atividades, arcando, na maioria dos casos, com os custos de celulares, computadores e planos de internet. O trabalho em *home office* agravou especialmente a sobrecarga das mulheres, que constituem a maioria dos profissionais da educação básica, intensificando a sobreposição entre trabalho produtivo e reprodutivo e eliminando as fronteiras entre o tempo de trabalho e a vida privada. Como consequência, ampliam-se o sofrimento, a angústia, a ansiedade, o sentimento de culpa e o adoecimento docente (Conde et al., 2025).

Importa destacar que o trabalho docente deve ser compreendido como uma totalidade histórica e contraditória. Nessa perspectiva, propomos analisar a (trans)formação do trabalho docente a partir de três dimensões indissociáveis e dialeticamente articuladas: o processo de trabalho pedagógico, as relações laborais e a formação inicial e continuada.

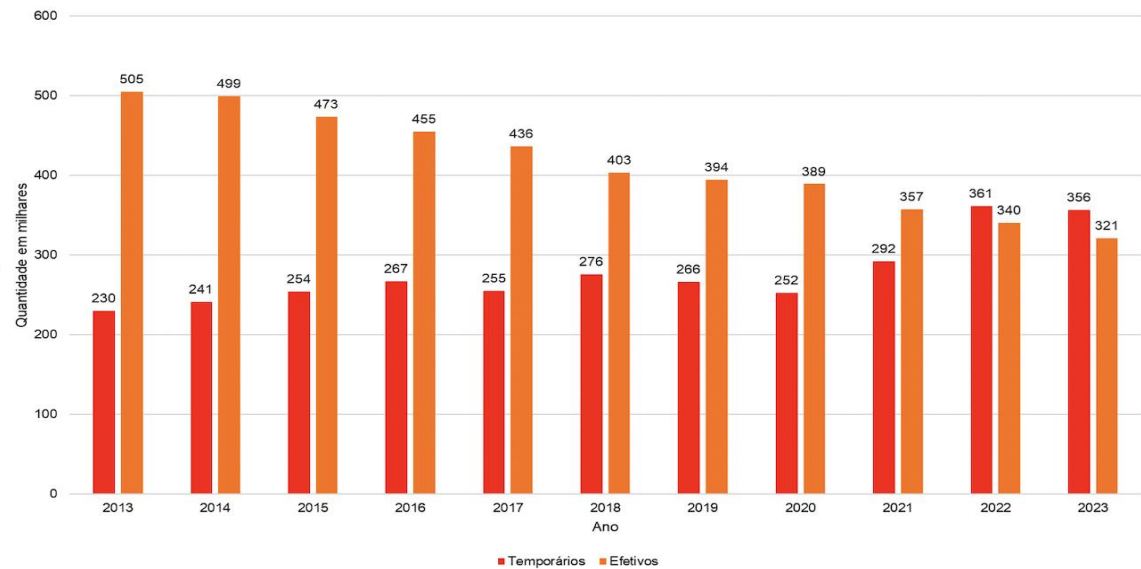
Para Previtali (2025, s/p):

Uma formação precarizada, desprovida de conteúdo e formação crítica é um dos fatores que contribuem para a precarização do trabalho docente na escola. É nesse sentido que argumentamos sobre o crescente processo de (tras)formação docente sob uma nova profissionalidade, marcada pela precarização do trabalho com intensificação das atividades e acúmulo de tarefas sob intensa mediação tecnológica-digital, más condições da infraestrutura escolar, formação desprovida de conteúdo e aligeirada, desmonte da carreira e a imposição de formas flexíveis de emprego.

O processo de trabalho pedagógico compreende a organização concreta das atividades de ensino, incluindo planejamento, metodologias, avaliação, produção de materiais didáticos e mediação do conhecimento. No contexto do neoliberalismo gerencialista e da expansão das plataformas digitais, essa dimensão vem sendo

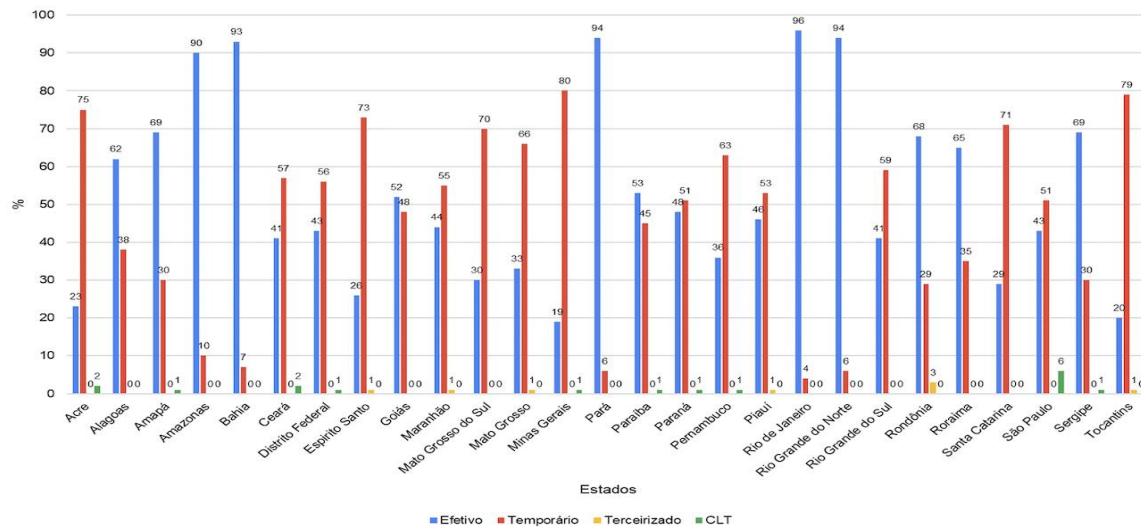
progressivamente subordinada a mecanismos de padronização, monitoramento e controle. As plataformas educacionais passam a orientar conteúdos, tempos, metodologias e formas de avaliação, restringindo a autonomia pedagógica e subordinando a docência a metas e indicadores de desempenho. Em vez de ampliar o tempo livre, as inovações digitais intensificam o trabalho, prolongam as jornadas, sobrepõem o trabalho à vida doméstica e contribuem para o adoecimento docente.

Gráfico 1 - Quantidade de docentes da rede estadual no Brasil, por tipo de contratação (em milhares) - 2013 a 2023.



Fonte: INEP/Sinopse Estatística da Educação Básica (2013 até 2023)

Gráfico 2 - Porcentagem de docentes no Brasil por redes estaduais, por tipo de contratação em 2023.



Fonte: INEP/Sinopse Estatística da Educação Básica (2013 até 2023)

As relações laborais constituem outra dimensão fundamental do trabalho docente, abrangendo formas de contratação, remuneração, jornada, estabilidade, direitos trabalhistas e condições objetivas de exercício profissional. Nas últimas décadas, observa-se o aprofundamento da precarização dessas relações (Gráficos 1 e 2), pela ampliação dos contratos temporários ao mesmo tempo que ocorre a redução dos concursos públicos.

O Gráfico 1 mostra uma tendência de diminuição no número de docentes efetivos no Brasil desde 2013. Se em 2013, a maior parte dos docentes das redes estaduais brasileiras eram efetivos, desde 2022 este número se inverte e docentes contratados temporariamente passam a compor a grande maioria das redes estaduais brasileiras. Em Minas Gerais e Santa Catarina, estados em que nossas pesquisas se realizam, esse número chega concomitantemente a 80% e 71% (Gráfico 2). Esse processo resulta em maior instabilidade profissional, intensificação da jornada, sobrecarga administrativa e aumento do adoecimento físico e mental dos professores e professoras.

Importa acrescentar que a tendência à precarização do trabalho docente via contratos temporários é facilitada pelas plataformas digitais uma vez que vários municípios brasileiros já utilizam aquilo que podemos chamar de “uber da educação” para localizar docentes substitutos para disciplinas e aulas pontuais sem vínculo e pagos por hora. O professor, cadastrado na plataforma, recebe mensagem com a aula a ser lecionada e caso aceite tem alguns minutos para se apresentar na escola. Sem vínculo com alunos, colegas, famílias ele faz uma passagem meteórica pela escola e vai embora sem qualquer tipo de proteção trabalhista.

Por fim, a formação inicial e continuada dos docentes também vem sendo profundamente reconfigurada, orientando-se pelas demandas de flexibilização, racionalização e aceleração próprias do capitalismo digital. Observa-se a expansão de modelos formativos mais rápidos, pragmáticos e instrumentalizados, marcados pela redução do tempo de formação, pela ampliação de atividades práticas e pelo uso intensivo de tecnologias digitais. Essa tendência relaciona-se à dinâmica do capital analisada por Marx (2013), segundo a qual a redução do tempo socialmente necessário à produção e à circulação das mercadorias constitui condição permanente da valorização do capital.

Na formação docente, essa lógica manifesta-se na aceleração dos processos formativos e na redução de seus custos, convertendo a formação humana em um processo cada vez mais aligeirado, padronizado e subordinado à racionalidade produtivista (Conde et al, 2024; Previtali, 2025). Nesse contexto, a formação universitária e os processos de qualificação profissional passam a privilegiar uma racionalidade pragmática e instrumental, voltada ao desenvolvimento de competências operacionais e adaptativas às demandas do mercado. Para Previtali (2025), esse movimento compromete a autonomia intelectual dos professores e restringe a construção de práticas pedagógicas críticas e emancipatórias.

Laureano (2023), ao analisar a produção acadêmica sobre o tema em Santa Catarina, demonstra como a expansão das plataformas digitais altera a forma e o conteúdo do trabalho pedagógico, produzindo impactos diretos sobre o ensino e a aprendizagem. O ensino mediado por tecnologias restringe conteúdos, tempos, metodologias e recursos didáticos, limitando a mediação pedagógica contextualizada e comprometendo a qualidade da aprendizagem.

Ao mesmo tempo, intensificam-se sentimentos de isolamento e solidão entre docentes e estudantes, mesmo em um contexto de permanente conectividade. Soma-se a isso a difusão da gamificação, dos *scores*, dos *likes* e das avaliações contínuas, mecanismos que reconfiguram a forma escolar e contribuem para a constituição de sujeitos que naturalizam, desde cedo, relações sociais marcadas pela precarização, pelo isolamento, pela plataformização e pelo controle permanente. A limitação das interações presenciais e das linguagens corporal, gestual e afetiva favorece a adaptação a um mercado de trabalho flexível, precarizado, plataformizado e uberizado, ao mesmo tempo em que enfraquece a construção de vínculos coletivos e as possibilidades de organização política e sindical das novas gerações.

Conforme depoimento de uma docente entrevistada pelo Coletivo de Pesquisadores do Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho (TMT):

Não sei se vocês estão sabendo das provas do CAED que, Jesus amado, a gente não tinha suporte nenhum nessa segunda etapa. Agora imagina você botar no sistema bolinha por bolinha de 60 alunos, em Português, em Matemática e mais a escrita. Tudo de bolinha. Então, teve um professor que se negou a fazer isso. Eu me negaria também. Eu fiz isso na primeira prova, na segunda eu já disse que eu não iria fazer. Eu não iria fazer porque tu acaba deixando o trabalho com o aluno real de lado para poder fazer uma coisa que é uma prova

que foi feita para massa, que não foi levado em consideração o meu aluno. Meu aluno real não está sendo visto, aquilo é para o aluno ideal e que não funciona com o real. E, assim, é uma prova de múltipla escolha. Dizem que vai ter o índice. Mas depois que eu vi que um aluno meu à tarde, que não lê, que não escreve, acertou 98% da prova. Foi o que mais acertou e eu vi ele fazendo "uni-duni-dê" para ver qual que ele ia botar... É aí que pensei, aquilo ali não me diz nada. (Docente 9, Entrevista concedida ao Coletivo de Pesquisadores do TMT e em 2024).

Obviamente, a ideia de escolas sem professores com as atividades pedagógicas mediadas por tecnologias digitais e testes e materiais didáticos prontos e padronizados para serem aplicados em grande escala não é atual (Arruda; Nascimento; 2021). Entretanto, experiências como as descritas acima, do ensino virtual e da própria Pandemia Covid-19 serviram para mostrar os limites pedagógicos da aprendizagem via testes prontos, padronizados e por plataformas, sendo comuns casos de estudantes na graduação que não conseguem interpretar um artigo básico e nem sabem escrever um texto simples.

A pesquisa de Semientcoski (2023) revela que a intensificação do uso de computadores, plataformas digitais e telas tem ampliado o adoecimento docente, manifestado por sentimentos de solidão, ansiedade, angústia e depressão, além de problemas físicos, como comprometimento da visão decorrente da exposição prolongada às telas e lesões por esforços repetitivos, especialmente tendinites associadas ao uso contínuo de computadores e mouse em condições ergonômicas inadequadas. Cerca de 90% das(os) professoras(es) utilizam tecnologias digitais em atividades administrativas e pedagógicas, como o lançamento de frequência (44%), avaliações (19%) e outras atividades de ensino (70%).

As condições de trabalho agravam esse quadro, uma vez que as salas de aula, em geral, não foram adaptadas à incorporação das tecnologias digitais. O registro de frequência, avaliações e demais informações nas plataformas costumam ser realizado em cadeiras inadequadas, sem apoio para os braços, utilizando, muitas vezes, os próprios celulares dos docentes, cujas telas reduzidas favorecem problemas posturais, visuais e lesões nos punhos. Como consequência, Semientcoski (2023) identifica elevado consumo de medicamentos entre os professores pesquisados: 23% utilizam anti-inflamatórios e relaxantes musculares, 19% fazem uso de psicotrópicos e antidepressivos, 19% recorrem a opioides e 19% utilizam analgésicos para alívio da dor.

Considerações finais

O avanço das plataformas digitais sobre o trabalho docente expressa uma nova etapa da reorganização da educação pública sob a racionalidade do neoliberalismo gerencialista informacional. Mais do que ferramentas de apoio ao ensino, essas tecnologias constituem mecanismos de gestão, monitoramento e controle que reorganizam o processo de trabalho pedagógico segundo critérios de eficiência, produtividade e desempenho. Sob a aparência de neutralidade técnica, intensificam a padronização das práticas pedagógicas, ampliam a burocratização do trabalho e fortalecem a gestão por resultados.

Como problematizado ao longo deste artigo, a incorporação das plataformas digitais não altera apenas os instrumentos utilizados pelos professores, mas reconfigura a própria docência em suas diferentes dimensões. O processo de trabalho pedagógico passa a ser crescentemente organizado por sistemas de monitoramento e avaliação permanente; as relações laborais tornam-se mais precarizadas e subordinadas a mecanismos de controle e responsabilização; e a formação inicial e continuada é progressivamente orientada por uma lógica pragmática e instrumental voltada ao atendimento das demandas do mercado.

As análises das redes públicas de Minas Gerais e Santa Catarina demonstram que a plataformização amplia a intensificação do trabalho docente, transfere aos professores atividades administrativas anteriormente desempenhadas por outros profissionais da escola, estende a jornada para além dos limites institucionais, produz novas formas de adoecimento físico e psíquico e reduz os espaços de autonomia intelectual e pedagógica. Ao mesmo tempo, transforma conhecimentos, planejamentos, avaliações e demais atividades docentes em informações permanentemente registradas, monitoradas e apropriadas pelos sistemas digitais, aprofundando a subsunção do trabalho docente à lógica de valorização do capital.

Entretanto, esse processo está longe de ser linear ou isento de contradições. Embora a racionalidade gerencial e a lógica da valorização do capital avancem sobre a organização do trabalho docente, a escola pública permanece como um espaço de disputas entre projetos societários antagônicos. A própria intensificação da exploração, da precarização e do controle sobre o trabalho docente tem impulsionado diferentes formas de resistência construídas por professores, entidades sindicais,

universidades, grupos de pesquisa e movimentos sociais comprometidos com a defesa da educação pública.

Essas iniciativas reafirmam a docência como trabalho intelectual, coletivo e socialmente referenciado, contrapondo-se à redução da educação aos imperativos da gestão por resultados, da performatividade e da mercantilização. Nessa perspectiva, resistir à (trans)formação gerencial do trabalho docente significa recolocar a formação humana, a autonomia pedagógica, a produção crítica do conhecimento e a emancipação social como fundamentos centrais do trabalho educativo.

Referências

ARRUDA, R. L.; NASCIMENTO, R. N. A. Novas mediações pedagógicas: percepções dos professores da educação básica no contexto da pandemia. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 61, p. 41-60, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3807>. Acesso em 15 julho de 2022.

ALMEIDA, C. R.; PREVITALI, F. S. **Escolas ou empresas?** Ponta Grossa: Atena. 2024.

ANTUNES, R. (org). **Os Sentidos do Trabalho**. 25º edição. São Paulo: Boitempo. 2025.

ANTUNES, R. (org). **Icebergs à deriva**. São Paulo: Boitempo. 2023.

ANTUNES, R. (org.). **Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo. 2020.

ANTUNES, R. **O Privilégio da Servidão**. São Paulo: Boitempo. 2019.

BALL, S. **Educação Global S.A.** Ponta Grossa: UEPG. 2020.

BARROS, R.; CARVALHO, M.; FRANCO, S.; ROSALÉM, A. **Impacto do Projeto Jovem de Futuro**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/download/1959/1935>. Acesso em 03 de junho de 2025.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista**. Rio de Janeiro: Zahar. 1981

BENANAV, A. Demography and dispossession: explaining the growth of the global informal workforce, 1950-2000. **Social Science History**, v. 43, n. 1, p. 1-25, 2019. Disponível em: doi:10.1017/ssh.2019.34. Acesso em 10 de abril 2025.

CARVALHO, M. T. G. **A Nova Gestão Pública, as reformas no sector da saúde e**

os profissionais de enfermagem com funções de gestão em Portugal. 2006. 674f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade de Aveiro, Aveiro.

CARUSO, L. Digital Innovation and the Fourth Industrial Revolution: epochal social changes? **AI & Soc.** v. 33. 2018. p. 379–392. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s00146-017-0736-1>. Acesso em 15 de maio de 2024.

COLETIVO DE PESQUISADORES DO TMT. (2024). **Panorama do Trabalho.** <https://tmt.ced.ufsc.br/>

CONDE, S. F.; FAGIANI, C. C.; PREVITALLI, F.; MOREIRA, R. M. Trabalho plataformizado e avanço das desigualdades educacionais no Brasil. **Inequalities**, 2, 117-138. 2025.

CONDE, S.F.; SEMIENTCOSKI, S. Condições de trabalho, plataformização e adoecimento docente na Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis, Santa Catarina. In: MOREIRA, A. **Reconfigurações do trabalho docente pós 2020.** Curitiba: Editora CRV. 2025. p. 33 a 54.

CONDE, S. F. Obsolescência programada docente e o fetiche das escolas democráticas em tempos de capitalismo de plataforma. In: GASPARETO, R. S.; MAROCHI, A. C. **Diálogos abertos para escolas democráticas.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 263-273.

CONDE, S. F.; PEIXE, D. Da formação à deformação docente na Educação Infantil: quando a ausência de teoria e crítica é um projeto. In: SANTOS, M. W.; TOMAZZETTI, C. M. **Educação Infantil, docência e formação.** São Carlos: Pedro e João, 2023. p. 291-314.

DIEESE. **Boletim Emprego em Pauta.** 2023. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimempregoempauta/2023/boletimEmpregoemPauta26.html>. Acesso em 10 de abril de 2024.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em: SciELO. Acesso em 16 de junho de 2025.

FREITAS, L. C. (Entrevistado); BERTAGNA, R. H.; ALMEIDA, L. C. A “qualidade empresarial” e a “qualidade social” na reforma educacional: causas, consequências e disputas. **Educação e Políticas em Debate**, v. 13, n. 3, p. 1-15, set./dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v13n3a2024-75234>. Acesso em 12 de janeiro de 2025.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso:** simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

HALL, D.; GUNTER, H. A nova gestão pública na Inglaterra: a permanente instabilidade da reforma neoliberal. **Educação & Sociedade**. 36. 743-758. 2015. Disponível em: 10.1590/ES0101-73302015152454. Acesso em 10 de março de 2024.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola. 1992.

HENRIQUES, R.; CARVALHO, M.; BITTAR, M. **Gestão na educação em larga escala: Jovem de Futuro**: de projeto piloto em escolas para uma política de rede pública. São Paulo, SP: Instituto Unibanco, 2020. 70 p.

HOOD, C. The “New Public Management” in the 1980s: Variations on a theme. **Accounting, Organizations and Society**, vol. 20, No. 2/3, p. 93-109.1995. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0361368293E0001W>. Acesso em 14 de março de 2024.

HUWS, U. **A formação do cibertariado**. Campinas: Ed. Unicamp. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022: população e domicílios: primeiros resultados**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2024.html>. Acesso em 21 de abril de 2026.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA -INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. 2013 até 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2024.pdf. Acesso em 10 de abril de 2025.

IU, INSTITUTO UNIBANCO. Jovem de Futuro chega a toda a rede estadual de Minas Gerais em 2024. **Instituto Unibanco**, 2024. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/jovem-de-futuro-chega-a-toda-a-rede-estadual-de-minas-gerais-em-2024/>. Acesso em 10 de junho de 2025

JOSUÉ, I. F. **O Programa Jovem de Futuro na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. 2025. 155f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – UNIUBE, Uberlândia. Disponível em: <http://dspace.uniube.br:8080/jspui/handle/123456789/3192>. Acesso em 10 de junho de 2025.

LAUREANO, R. C. V.; CONDE, S. F. Mercadorização transvertida de inovação: reflexões sobre o trabalho docente no Ensino Fundamental durante a pandemia Covid-19. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 1–14, 2026. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/79465>. Acesso em 7 de julho de 2026.

LAUREANO, R. V. **Os efeitos da precarização, intensificação e controle do trabalho docente no Ensino Fundamental do município de Florianópolis no período da pandemia (2020-2022)**. 2023. 216f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSC. Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/254143>. Acesso em 7 de julho de 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 1998.

MARX, K. **O Capital**. Livro 1. São Paulo: Boitempo. 2013.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. **Educ. Real**. [online]. vol.37, n.2, pp.353-381. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362012000200003>. Acesso em 14 de junho de 2014.

OLIVEIRA, D. A. Nova Gestão Pública e Governos Democrático-Populares: contradições entre a Busca da Eficiência e a ampliação do direito à Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00625.pdf>. Acesso em 10 de novembro de 2024.

PREVITALI, F. S; FAGIANI, C. C. Trabalho Digital e Educação no Brasil. In: ANTUNES, R. (Org.). **Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo. 2020, p. 217-236.

PREVITALI, F. S. A Educação Profissional Tecnológica Frente aos Desafios Midiáticos Atuais e a Uberização do Trabalho. **Ariadna Tucma Revista Latinoamericana**. ATRLA Nº 15/16 – Enero 2023 – Marzo 2025. Disponível em: <https://www.ariadnatucma.com.ar/?p=7566>. Acesso em 10 de setembro de 2025.

PREVITALI, F. S. Entrevista. **Revista Panorâmica**, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), v. 45, set./dez. 2024.

SEMIENTCOSKI, S. **As relações entre o adoecimento e as condições de trabalho na educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis (2017-2021)**. 2023. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSC, Florianópolis. Disponível em:

https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/8673/Juliana_Matias_Faust_16976401295338_8673.pdf. Acesso em 30 de março de 2023.

SCHWAB, K. **A Quarta Revolução Industrial**. São Paulo: Adipro. 2018.

SHIROMA, E.; EVANGELISTA, O. Formação humana ou produção de resultados? **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015. Disponível em: <https://scispace.com/pdf/formacao-humana-ou-producao-de-resultados-trabalho-docente-30lhufyode.pdf>. Acesso em 12 de janeiro de 2025.