



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
CÂMPUS GOIÂNIA



DEBORAH DAMMARES DA SILVA OLIVEIRA

TRABALHO DOCENTE EM GOIÁS:
RECONFIGURAÇÕES A PARTIR DAS REFORMAS NEOLIBERAIS PÓS-
PANDEMIA

GOIÂNIA, 2026

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☒ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☐ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: | |

Nome Completo do Autor: Deborah Dammares da Silva Oliveira Matrícula: 20241011290101. Título do Trabalho: Trabalho docente em goiás: reconfigurações a partir das reformas neoliberais pós-pandemia

Autorização - Marque uma das opções

1. ☒ (X) Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. ☐ () Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/2026 (Embargo);
3. ☐ () Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☐ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ Outra justificativa:

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Goiânia, 10 de junho de 2026

Documento assinado digitalmente
 **DEBORAH DAMMARES DA SILVA OLIVEIRA**
Data: 10/06/2026 09:06:00-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Deborah Dammares da Silva Oliveira

**TRABALHO DOCENTE EM GOIÁS:
RECONFIGURAÇÕES A PARTIR DAS REFORMAS NEOLIBERAIS PÓS-
PANDEMIA**

Dissertação apresentada ao Programa Acadêmico de Pós-Graduação em Educação – Campus Goiânia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação Linha de Pesquisa: Educação, políticas e formação de professores.

Orientadora: Profa. Dra. Lorena Silva Oliveira Costa

GOIÂNIA, 2026

O48t Oliveira, Deborah Dammares da Silva.

Trabalho docente em Goiás: reconfigurações a partir das reformas neoliberais pós-pandemia / Deborah Dammares da Silva Oliveira. – Goiânia: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, 2026.
122f.

Orientação: Profa. Dra. Lorena Silva Oliveira Costa.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

1. Trabalho docente. 2. Tecnologias digitais de informação e comunicação. 3. Políticas educacionais. I. Costa, Lorena Silva Oliveira (orientação). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. III. Título.

CDD 379.15

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Lana Cristina Dias Oliveira CRB1/ 2.631
Biblioteca Professor Jorge Félix de Souza,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Goiânia.

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Na presente data realizou-se a sessão pública de defesa da Dissertação intitulada **Trabalho docente em Goiás: reconfigurações a partir das reformas neoliberais pós-pandemia**, sob orientação de Loreнна Silva Oliveira Costa, apresentada pela aluna **Deborah Dammares da Silva Oliveira (20241011290101)** do Curso **Mestrado em Educação (Câmpus Goiânia)**. Os trabalhos foram iniciados às **14:20** do dia **31/03/2026** pela Professora presidente da banca examinadora, constituída pelos seguintes membros:

- **Loreнна Silva Oliveira Costa** (Presidente)
- **Neri Emilio Soares Junior** (Examinador Interno)
- **Mayline Regina Silva** (Examinadora Externa)
- **Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida** (Examinadora Externa)

A banca examinadora, tendo terminado a apresentação do conteúdo da Dissertação, passou à arguição da candidata. Em seguida, os examinadores reuniram-se para avaliação e deram o parecer final sobre o trabalho apresentado pela aluna, tendo sido atribuído o seguinte resultado:

☒ Aprovado

☐ Reprovado

Nota :

Observação / Apreciações:

A banca indicou a relevância do trabalho e a alta potencialidade para a publicação científica.

Proclamados os resultados pelo presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu **Loreнна Silva Oliveira Costa** lavrei a presente ata que assino juntamente com os demais membros da banca examinadora.

Documento assinado eletronicamente por:

- **Mayline Regina Silva**, em **01/04/2026 13:22:00** com chave **e941fdb62de611f195ad005056a537a4**.
- **Loreнна Silva Oliveira Costa**, em **31/03/2026 19:39:19** com chave **74eb8fa22d5211f184a1005056a537a4**.
- **Neri Emilio Soares Junior**, em **31/03/2026 19:54:19** com chave **8d0a8a822d5411f1ab34005056a537a4**.
- **Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida**, em **17/04/2026 11:07:11** com chave **ba99ed8e3a6611f19cce005056a537a4**.

Este documento foi emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse https://suap.ifg.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Ata de Projeto Final

Data da Emissão: 11/05/2026

Código de Autenticação: f03872



AGRADECIMENTOS

Agradeço aos professores do programa, em especial aos professores Guenther, Mad Ana, Neri, Fernando e Paula, por terem generosamente em compartilhado um pouquinho dos seus conhecimentos e contribuído com esse trabalho.

À professora Maylline e ao professor Neri pelas colaborações no momento da qualificação deste trabalho e somando a eles a professora Zeneide por terem aceitado compor esta banca.

Aos meus colegas de mestrado, Elisangela, Dayse e Luenes, pela partilha nos momentos de alegria e de ansiedade ao longo da pesquisa.

Aos amigos de longa data, aqui representados pela Laura Stephany, que desde os 14 anos caminha ao meu lado, me incentivado e repetido constantemente o quanto sou inteligente, mesmo quando eu não acredito.

Aos amigos mais recentes, que não vou nomear, mas que vão se reconhecer no que digo a seguir: obrigada por me incentivar a tentar e por verem potencial em mim, sou grata por estabelecerem disputas das quais eu nunca quis e nem vou participar, mas que são extremamente divertidas. Obrigada por estarem sempre disponíveis e abertos às minhas necessidades, saber que vocês estavam disponíveis para revisar, corrigir, sugerir e discutir meu trabalho me deu muita confiança. Obrigada pela inspiração que vocês são, sem dúvida, olhar para vocês me impulsiona a crescer, vocês iluminam minha caminhada, e é um prazer dar cada passo ao lado de vocês.

Aos meus familiares: sogra, cunhado, tios, tias, primos, avós, todos vocês foram e são minha base, obrigada por todo cuidado ao longo da vida e por todo amor que me deram. À minha Mãe (Maronita Messias), a senhora é maravilhosa! Não conheço nenhuma outra mulher mais guerreira e forte, e lamento que a senhora tenha precisado ser tão forte sempre, mas admiro sua bravura frente à vida.

Ao meu Marido (Túlio Pascal), obrigada por ser meu lar, meu companheiro, meu descanso, o colo que preciso e a bronca que mereço. Você sempre me apoia e ajuda mesmo antes de eu pedir, agradeço pelas correções, conversas e livros, para mim, é um exemplo de intelectualidade, eu te admiro muito também nisso. Espero que passemos o resto de nossas vidas discutindo literatura, filosofia, educação, religião e tudo mais que se apresentar nessa caminhada.

A professora Loreнна, sem a senhora este trabalho não seria possível. Sua delicadeza e assertividade ao “*nortear*” minha pesquisa me fizeram prosseguir. Esta experiência foi a melhor possível graças à senhora, e hoje sei que não conseguiria enfrentar este processo sob a orientação de qualquer outra pessoa. A senhora de fato orientou e contribuiu com este trabalho, e eu agradeço por tanta generosidade. Seu profissionalismo é uma inspiração, e foi um prazer inarrável ser sua orientanda.

À Deus, fonte primeira e sustento último de todas as coisas, Aquele que, sendo princípio de tudo o que é visível e invisível, me concedeu condições de realizar este trabalho, sustentou meus passos e me fortaleceu até aqui. Agradeço ao Pai que cria e recria, no Filho que, por amor, se fez presença concreta na história humana e na minha vida, partilhando dores e esperanças, e no Espírito que sopra vida, renova ânimos e ilumina consciências. De todos e de tudo, a única certeza que tenho é a minha fé: ela é a luz que me guia, a força que me sustenta e a promessa que me mantém viva e disponível para a vida.

Quem dera eu pudesse fazer uma magia
para nos tirar desse confinamento, que
pudesse fazer todos sentirem a chuva cair.
(Krenak, 2020)

RESUMO

Inserida na Linha de Pesquisa Educação, Políticas e Formação de Professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal de Goiás, esta dissertação analisa como o trabalho docente nas escolas estaduais de tempo regular em Goiás vem sendo reconfigurado no contexto pós-pandemia, marcado pela intensificação das reformas neoliberais, pela expansão do gerencialismo educacional e pela consolidação da plataformização do ensino. Fundamentada na compreensão marxiana do trabalho como categoria ontológica e nas contribuições de Saviani (2007; 2011), Frigotto (2009), Duarte (2004), Hypólito (2019), Freitas (2014) e Antunes (2020), a pesquisa compreende a docência como prática social, histórica e contraditória, atravessada pelas tensões entre formação humana e racionalidade mercadológica. O estudo adota o Materialismo Histórico-Dialético como método e realiza análise documental de portarias, orientações, relatórios institucionais, plataformas, matrizes curriculares e materiais pedagógicos produzidos pela SEDUC-GO entre a pandemia de Covid-19 e o período pós-pandêmico, com destaque para programas como NetEscola, GoiásTec e Revisa Goiás. Como contribuição original, a pesquisa evidencia que tais políticas não operam de maneira isolada, mas constituem um ecossistema técnico-gerencial articulado, sustentado por plataformas digitais, sistemas apostilados, avaliações externas, matrizes de habilidades essenciais, monitoramento pedagógico e dispositivos de responsabilização docente. A análise demonstra que mecanismos implementados inicialmente como respostas emergenciais à pandemia foram institucionalizados como políticas permanentes de regulação do trabalho pedagógico, redefinindo funções, tempos, práticas e finalidades da docência. Nesse processo, observa-se o avanço de lógicas de padronização, performatividade e controle, que aproximam o trabalho docente de formas de intensificação e “uberização”, conforme discutem Antunes (2020) e Cóstola (2021). A pesquisa evidencia ainda um movimento de esvaziamento da dimensão intelectual e formativa da docência, no qual o professor tende a ser deslocado da condição de sujeito do processo educativo para a função de executor de protocolos, materiais e metas institucionais. Ao desvelar essas contradições, o estudo contribui para o debate crítico acerca das transformações contemporâneas do trabalho docente, das novas formas de controle pedagógico e das possibilidades de resistência em defesa da educação pública, da autonomia docente e da formação humana emancipatória.

Palavras-chave: Trabalho Docente; Neoliberalismo; Políticas Educacionais; Estado de Goiás.

ABSTRACT

Embedded in the Research Line Education, Policies and Teacher Education of the Graduate Program in Education at the Federal Institute of Goiás, this dissertation analyzes how teaching work in regular state schools in Goiás has been reconfigured in the post-pandemic context, marked by the intensification of neoliberal reforms, the expansion of educational managerialism, and the consolidation of the platformization of education. Grounded in the Marxian understanding of labor as an ontological category and in the contributions of Saviani (2007; 2011), Frigotto (2009), Duarte (2004), Hypólito (2019), Freitas (2014), and Antunes (2020), the research conceives teaching as a social, historical, and contradictory practice, permeated by tensions between human formation and market-oriented rationality. The study adopts Historical-Dialectical Materialism as its method and conducts documentary analysis of ordinances, guidelines, institutional reports, digital platforms, curricular matrices, and pedagogical materials produced by the Goiás State Department of Education (SEDUC-GO) between the COVID-19 pandemic and the post-pandemic period, with emphasis on programs such as NetEscola, GoiásTec, and Revisa Goiás. As an original contribution, the research demonstrates that these policies do not operate in isolation but rather constitute an articulated technical-managerial ecosystem sustained by digital platforms, standardized teaching materials, external assessments, essential skills matrices, pedagogical monitoring, and teacher accountability mechanisms. The analysis shows that mechanisms initially implemented as emergency responses to the pandemic became institutionalized as permanent policies for regulating pedagogical work, redefining the functions, temporalities, practices, and purposes of teaching. Within this process, the expansion of logics of standardization, performativity, and control becomes evident, bringing teaching work closer to forms of work intensification and “uberization,” as discussed by Antunes (2020) and Cóstola (2021). The findings also reveal a gradual erosion of the intellectual and formative dimensions of teaching, in which teachers tend to be displaced from their position as subjects of the educational process and increasingly reduced to the role of executors of protocols, instructional materials, and institutional targets. By unveiling these contradictions, the study contributes to the critical debate on contemporary transformations of teaching work, emerging forms of pedagogical control, and possibilities for resistance in defense of public education, teacher autonomy, and emancipatory human formation.

Keywords: Teaching Work; Neoliberalism; Educational Policies; State of Goiás.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Conjuntos de documentos, sistemas e materiais pedagógicos que compõem o <i>corpus</i> de análise.....	43
Quadro 2: Relação de Plataformas Educacionais da SEDUC-GO (2015-2025).....	55
Quadro 3: Comparativo entre a perspectiva liberal e emancipatória a respeito da educação.....	63
Quadro 4: Correspondência entre matriz curricular e dispositivos pedagógicos.....	69
Quadro 5: Organização do trabalho docente no Programa Goiás-TEC.....	86
Quadro 6: Dispositivos pedagógicos e impactos no trabalho docente na rede estadual de Goiás.....	90

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Reprodução da tabela de Habilidades Essenciais exigidas em Matemática no 1º Bimestre de 2025.....	67
Figura 2: Interface de acesso ao Portal NetEscola.....	77
Figura 3: Controle do trabalho pedagógico: Rede Estadual de Goiás.....	88
Figura 4: Divulgação da Matriz de Habilidades Essenciais no Instagram da SEDUC-GO.....	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNC – Base Nacional Comum
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CIEB – Centro de Inovação para Educação Brasileira
CNE – Conselho Nacional de Educação
COEA – Coordenação de Ensino e Aprendizagem
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
COVID-19 – Coronavirus Disease 2019
DCGO – Documento Curricular para Goiás
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DCGOEM – Documento Curricular para Goiás – Ensino Médio
EAD – Educação a Distância
FGV – Fundação Getulio Vargas
GERM – Global Education Reform Movement GO – Goiás
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF – Instituto Federal
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MHD – Materialismo Histórico-Dialético
NUREDI – Núcleo de Recursos Didáticos
NEM – Novo Ensino Médio
NGP – Nova Gestão Pública
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS – Organização Mundial da Saúde
PISA – Programme for International Student Assessment
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP – Projeto Político-Pedagógico
REANP – Regime Especial de Aulas Não Presenciais
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEGO – Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás
SEDUC-GO – Secretaria de Estado da Educação de Goiás

SGE – Sistema de Gestão Escolar

SIGAE – Sistema de Gestão de Avanço da Educação

SIGE – Sistema Integrado de Gestão Escolar

SIAP – Sistema Integrado de Administração Pedagógica

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

RESUMO	8
LISTA DE QUADROS.....	10
LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	11
1.INTRODUÇÃO.....	15
2.A NATUREZA HISTÓRICA E ONTOLÓGICA DO TRABALHO DOCENTE	20
2.1. Trabalho como categoria ontológica em Marx	20
2.2. Trabalho e educação como práticas humanas	22
2.3.O trabalho docente como prática social e histórica.....	25
2.4. Elementos fundamentais no trabalho docente.....	27
2.5. Neoliberalismo, educação e reconfiguração do trabalho docente	29
2.6. Novos atravessamentos: uberização, gerencialismo e plataformação.....	37
3.CAMINHO METODOLÓGICO.....	42
3.1. Procedimentos de pesquisa e critérios de seleção do <i>corpus</i>	42
3.2. Categorias de análise	46
4.POLÍTICAS EDUCACIONAIS E REFORMAS EDUCACIONAIS EM GOIÁS.....	48
4.1. Nova Gestão Pública, Novo Ensino Médio e a BNCC na configuração do trabalho docente	48
4.2.A pandemia de Covid-19 e as políticas emergenciais	52
4.3. Plataformas e programas estaduais: Net Escola, Goiás TEC e Revisa Goiás.....	55
5.RECONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE GOIÁS	63
5.1. Fundamentação Conceitual: Controle, Padronização e Regulação Pedagógica.....	65
5.2.A Matriz de Habilidades Essenciais e os Dispositivos de Regulação do Currículo	66
5.3. Revisa Goiás	73
5.4. Avaliação em Bloco	76
5.5. NetEscola.....	77
5.6. GoiásTec.....	84
5.7. Dispositivos pedagógicos e reorganização do trabalho docente na rede estadual de Goiás	87
5.8. Controle e padronização do trabalho docente	91
5.9. Alienação e intensificação do trabalho docente	94
5.10. Gestão e gerencialismo educacional.....	97
6.O TRABALHO DOCENTE EM DISPUTA.....	99
6.1. Implicações para a profissão docente	105
6.2. Limites da pesquisa e perspectivas futuras	108
REFERÊNCIAS.....	110

1.INTRODUÇÃO

Conforme destaca Marx (2015), o trabalho é categoria ontológica e fundante da existência humana e medeia a relação entre o ser humano e a natureza. Já na contemporaneidade, Saviani (2011, p.13) afirma que a educação “[...] é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”.

Refletindo sobre a docência, o autor (2011, p.13) reflete que, ensinar é tanto uma atividade social como histórica, que se constitui na “[...] organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) [...]”. Portanto, somos e nós fazemos professores, Somos profissionais da docência e somos seres sociais e históricos que são afetados pelo contexto social, político e econômico.

Sendo assim, percebemos que nas últimas décadas, as reformas educacionais de orientação neoliberal, têm conduzido a um processo de esvaziamento dessa essência, submetendo o professor a novas lógicas de produtividade, avaliação e controle (Freitas, 2014).

A educação, de forma institucional, foi se: “[...] transformando lentamente ao longo da História até se erigir na forma principal e dominante de educação” (Saviani, 2011, p.11), mas ainda não está pronta ou acabada pois, continua a se transformar, conforme transforma-se também a sociedade vai se transformando.

Num recorte específico, o Estado de Goiás, vem experimentando essas transformações, que ganharam ainda mais materialidade a partir da pandemia de COVID-19¹, quando políticas baseadas em plataformas digitais, sistemas apostilados e avaliações externas foram ampliadas como soluções emergenciais e, posteriormente, foram mantidas como práticas permanentes na rede estadual de ensino (Raimann *et al.*, 2022).

¹ sobre a pandemia de Covid-19 tomamos para análise duas autoras Ribeiro (2026) e Raposo (2022), ambas compreendem o evento como um fenômeno biológico com fortes impactos sociais e políticos. Ribeiro (2026) ao analisar os discursos do governo aponta que o então presidente Jair Bolsonaro adotou uma postura que minimizava a gravidade da doença, questionando as vacinas e resistindo a medidas sanitárias sugeridas pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Segundo a autora os pronunciamentos e ações públicas desse governo reforçaram discursos de desconfiança em relação à imunização, inclusive diante de vacinas, o que contribuiu para ampliar a desinformação em um momento que exigia coesão social e compromisso com a vida. Já Raposo (2022) analisa a relação da pandemia com o trabalho e revela que a pandemia deixou mais claro as desigualdades históricas e que o Estado, alinhado ao neoliberalismo, priorizavam a economia em detrimento da vida e responsabilizavam individualmente a população. Ambos os autores apontam que sob o governo de Jair Bolsonaro, predominaram discursos negacionistas e a falta de coordenação nacional, o que agravou os efeitos sociais da crise sanitária. Assim, a pandemia não foi apenas um fenômeno biológico, mas um acontecimento profundamente social e político, que produziu luto coletivo e segundo Raposo (2022) atingiu de forma mais dura a classe trabalhadora.

Ora, se o trabalho docente se modifica na medida que se altera a sociedade e, se o neoliberalismo e a COVID-19, influenciaram a prática do professor, torna-se importante refletir sobre a natureza do trabalho docente, compreendendo-o a partir de sua característica ontológica e de sua reconfiguração no contexto das reformas neoliberais e da pandemia de COVID-19.

Sendo assim, a pergunta de pesquisa que orienta este trabalho é, se: as políticas educacionais implementadas em Goiás durante a pandemia, baseadas em plataformas, apostilamento e avaliações externas, consolidaram-se no período pós-pandemia, reconfigurando o trabalho docente nas escolas estaduais?

O objeto da pesquisa delimita-se, a partir das mudanças estruturais do trabalho docente nas escolas públicas estaduais de tempo regular em Goiás no período pós-pandemia, evidenciando as tensões entre a prática pedagógica e as exigências de uma gestão educacional voltada para resultados.

Para tanto, foi realizado um recorte, uma vez que, de 979 (noventa e setenta e nove) unidades escolares, sendo 261 (duzentos e sessenta e um) unidades (26,66%) que funcionam em regime de tempo integral e cerca de 80 (oitenta) escolas (8,17%) pertencentes ao modelo de colégios militares, 13 (treze) escolas quilombolas (1,33%), 22 (vinte e duas) escolas especiais (2,25%), 17 (dezessete) centros educacionais (1,74%), que atendem públicos e finalidades pedagógicas específicas e 586 (quinhentos e oitenta e seis) escolas (59,86%) que configuram-se como colégios de tempo regular, sendo essa última a maioria das escolas (Goiás, [s.d.]).

A partir dessa problemática, formula-se a pergunta orientadora do estudo: de que modo o neoliberalismo, materializado nas políticas públicas e nas tecnologias educacionais intensificadas após a Pandemia de COVID-19, adotadas em Goiás, transforma as condições e finalidades do trabalho docente e?

A essa pergunta somam-se outras que orientam o percurso investigativo: quais contradições emergem entre o discurso de inovação e os efeitos reais dessas reformas sobre a prática dos professores? Como tais políticas expressam as tendências da Nova Gestão Pública (NGP), que subordina a educação à lógica da eficiência, da performatividade e do mercado?

[...] tendência hegemônica influenciando concepções e práticas organizacionais dos serviços públicos, incorporando, nesse setor, a lógica concorrencial, em que o 'empreendedorismo' é tomado como a força propulsora das mudanças. Tendo como paradigma o mercado, estimula-se a realização de parcerias entre agências públicas e privadas e se introduzem inovações gerenciais, como, por exemplo, programas de qualidade total (Oliveira; Duarte; Clementino, 2017, p.2010).

Para uma melhor compreensão é importante salientar que tem-se como recorte a Pandemia de Covid-19 pois, ela pode ter intensificado as alterações mais recentes no trabalho docente.

O objetivo geral deste trabalho é analisar as reconfigurações do trabalho docente à luz das reformas neoliberais e da plataformização do ensino no contexto pós-pandemia. Propõe-se, para isso: 1) revisitar a compreensão da natureza do trabalho docente em sua dimensão ontológica, histórica e social; 2) identificar as políticas e programas educacionais implementados em Goiás durante e após a pandemia, analisando seus fundamentos gerenciais e tecnocráticos; e 3) examinar como essas políticas alteram a organização, as condições e o sentido do trabalho docente.

Relembramos aqui que, conforme destacam Saviani (2007) e Frigotto (2009), a educação tem sido conduzida segundo interesses do capital, o que redefine o papel do professor e da escola. A plataformização do ensino e o apostilamento, como bem observa Cóstola (2021), intensificam a fragmentação do trabalho pedagógico, enquanto Antunes (2020) identifica nesse processo a “uberização” do trabalho, caracterizada pela perda de autonomia e pela transferência de riscos e responsabilidades ao trabalhador.

Peixoto (2025) chama atenção para o deslocamento do professor concreto para um professor abstrato, moldado pelas exigências das políticas e dos sistemas de gestão educacional. Tal fenômeno reforça o que Hypólito (2019) denominou “gerencialismo educacional”, um modelo que valoriza o controle e a produtividade em detrimento da formação humana.

Assim, a justificativa desta pesquisa está na necessidade de compreender criticamente como toda essa lógica neoliberal vem modificando a docência, substituindo sua dimensão formativa e intelectual por mecanismos de padronização e *accountability*².

Logo, a relevância deste estudo reside em contribuir para o debate sobre a docência pública em tempos de plataformização e reformas neoliberais, reafirmando o trabalho docente como prática social e formadora.

²A *accountability* pode ser compreendida como um mecanismo de responsabilização e controle, amplamente difundido pelas políticas neoliberais e pela nova gestão pública. No campo educacional, ela se traduz na exigência de que escolas e professores prestem contas de seus resultados, medidos por avaliações externas, índices de desempenho e metas institucionais. Sob o discurso da transparência e da eficiência, a *accountability* desloca o foco da formação humana para a produtividade e o cumprimento de metas, transformando o professor em executor de políticas e gestor de resultados.

Ao investigar as escolas estaduais de Goiás, pretende-se compreender não apenas as

mudanças estruturais nas condições e sentidos do trabalho do professor, mas também as possibilidades de resistência, crítica e reconstrução de uma prática pedagógica comprometida com a emancipação humana e a educação como direito social.

Entende-se que todos esses debates necessitam como método de pesquisa do Materialismo Histórico-Dialético, pois ele nos permite compreender o trabalho docente como uma prática social historicamente determinada e atravessada por contradições.

Seguindo a perspectiva de Marx (2011) e das interpretações educacionais de Saviani (2013), Frigotto (2010) e Duarte (2004), parte-se do pressuposto de que o real é dinâmico, contraditório e só pode ser apreendido por meio da análise de suas mediações históricas e sociais.

Assim, compreender as reconfigurações do trabalho docente em Goiás exige observar o movimento concreto das políticas, suas condições materiais e os sentidos produzidos no interior das escolas. Desse modo, o *corpus* de análise é composto por documentos oficiais da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO), produzidos entre o período da pandemia e o pós-pandemia, tais como portarias, orientações, planos e relatórios institucionais, além de materiais vinculados a programas como *Net Escola*, *Goiás Tec* e *Revisa Goiás*.

Esse conjunto documental é articulado a uma base bibliográfica que inclui autores do campo do trabalho e da educação crítica, com destaque Karl Marx (2011; 2015), para compreender o trabalho como categoria ontológica, articulando-se às interpretações de Dermeval Saviani (2007; 2011; 2013), Gaudêncio Frigotto (2006; 2009), Newton Duarte (2004), Marise Ramos (2017) e Maria Ciavatta (2009), que permitem compreender o trabalho docente como prática social historicamente determinada.

Além disso, dialoga-se com autores que analisam as transformações contemporâneas da educação e do trabalho docente, como Dalila Andrade Oliveira (2004; 2020; 2021), Luiz Carlos de Freitas (2014), Gustavo Hypólito (2019) e Ricardo Antunes (2020), possibilitando interpretar as reformas neoliberais, o gerencialismo controle alienação do trabalho docente, permitindo a leitura dialética entre o concreto e o teórico, entre o discurso institucional e a materialidade do trabalho docente.

Os procedimentos de coleta e análise seguem a lógica de movimento dialético do pensamento buscando apreender as determinações que estruturam o objeto. A análise orienta-se por três categorias centrais: trabalho, totalidade e contradição. A metodologia adota uma postura crítica diante do objeto, buscando não apenas descrever as políticas, mas desvelar suas contradições e sentidos históricos.

As questões apresentadas nesta introdução orientam a organização dos capítulos que

compõem esta pesquisa. No segundo capítulo, discute-se a natureza histórica e ontológica do trabalho docente, retomando a categoria trabalho em Marx (2011; 2015) e articulando-a às contribuições de Saviani (2007; 2011; 2013), Frigotto (2009; 2010), Duarte (2004), Ramos (2017), Ciavatta (2009), Hypólito (2019) e Silva (2020), buscando compreender a docência como prática social, histórica e contraditória. Nesse percurso, são discutidos os elementos fundamentais do trabalho docente e os atravessamentos contemporâneos produzidos pelo neoliberalismo, pelo gerencialismo educacional, pela uberização e pela plataformização do ensino.

No terceiro capítulo, apresenta-se o caminho metodológico da pesquisa, explicitando os procedimentos de investigação, os critérios de seleção do *corpus* documental e as categorias de análise utilizadas para apreender as mediações e contradições presentes nas políticas educacionais analisadas.

O quarto capítulo dedica-se à análise das políticas e reformas educacionais implementadas em Goiás, situando-as no contexto da Nova Gestão Pública, do Novo Ensino Médio, da BNCC e das transformações intensificadas pela pandemia de Covid-19. Além disso, analisa-se a constituição e expansão de programas e plataformas como NetEscola, GoiásTec e Revisa Goiás, compreendendo-os como dispositivos vinculados às novas formas de gestão e controle do trabalho pedagógico.

No quinto capítulo, analisam-se as reconfigurações do trabalho docente nas políticas educacionais de Goiás, discutindo categorias como controle, padronização, regulação pedagógica, alienação e intensificação do trabalho. A partir da análise dos documentos oficiais, plataformas, avaliações e materiais pedagógicos da SEDUC-GO, busca-se desvelar as contradições entre o discurso de inovação, modernização e eficiência e os impactos concretos dessas políticas sobre a prática docente.

Por fim, no sexto e último capítulo, refletimos sobre o trabalho docente enquanto espaço de disputa, evidenciando as implicações dessas transformações para a profissão docente, bem como os limites da pesquisa e as possibilidades de resistência, crítica e reconstrução de práticas pedagógicas comprometidas com a formação humana e com a defesa da educação pública.

2.A NATUREZA HISTÓRICA E ONTOLÓGICA DO TRABALHO DOCENTE

Compreender o trabalho docente exige, antes de tudo, retornar à categoria trabalho em sua dimensão histórica e ontológica, pois é nela que se encontram os fundamentos da prática educativa e das relações sociais que atravessam a docência. O professor não atua fora da sociedade, ao contrário, seu trabalho é produzido no interior das contradições históricas, políticas e econômicas de cada tempo. Assim, refletir sobre a natureza do trabalho docente implica compreender como a educação e o trabalho se constituem como práticas especificamente humanas, mediadas pelas transformações sociais e pelas disputas em torno dos projetos de formação. Partindo das contribuições de Marx (2015), Saviani (2007; 2011), Frigotto (2009) e Duarte (2004), este capítulo busca discutir o trabalho docente como prática social historicamente determinada, evidenciando como as reformas neoliberais, o gerencialismo educacional e os processos contemporâneos de plataformação vêm reconfigurando a docência e tensionando sua dimensão formativa, intelectual e emancipatória.

A compreensão sobre trabalho docente exige um retorno à categoria trabalho em sua dimensão ontológica, pois é nela que se assentam os fundamentos históricos e sociais da prática educativa. Partindo das contribuições de Marx (2015) e de autores como Saviani (2011) e Frigotto (2010), buscamos evidenciar como o trabalho se articula à educação e, posteriormente, como é reconfigurado sob a lógica neoliberal.

O objetivo deste capítulo é, portanto, explicitar as determinações históricas que condicionam o fazer docente, situando-o como prática social atravessada por contradições que vão da sua função formativa até os processos contemporâneos de plataformação e controle pedagógico.

2.1. Trabalho como categoria ontológica em Marx

Para compreender a natureza do trabalho docente, ou seja, o que significa ser professor enquanto trabalhador, é preciso, antes, retomar a categoria trabalho em sua dimensão ontológica.

Em Marx (2015), o trabalho se apresenta como atividade essencialmente humana, distinta das demais formas de ação. O trabalho é ontológico se configura como “[...] um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (Marx, 2015, p.326), ou seja, o ser

humano conscientemente estabelece uma relação para transformação dessa natureza, de algo natural para útil a suas necessidades.

A luz do pensamento do autor (2015) compreende-se o trabalho enquanto um elemento estabelecido como próprio do humano e diferenciado das operações feitas pelos animais. Marx exemplifica seu pensamento diferenciando o trabalho dos animais e dos seres humanos:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade (Marx, 2015, p.327).

Ou seja, diferente dos animais que trabalham de maneira inconsciente, o trabalho humano é antes idealizado. O trabalhador se dispõe a empregar sua força de maneira consciente e subordina a suas ações a produção de algo.

No texto *Manuscritos econômico-filosóficos*, Marx aponta que “[...] quando se fala do trabalho, está-se tratando, imediatamente, do próprio homem.” (Marx, 2004, p.89). O trabalho é elemento imanente, faz parte da construção básica e não pode ser desassociada das características humanas.

No caso da docência, esse princípio assume forma concreta no ato de ensinar, em que o professor, ao mediar conhecimentos, também se transforma e se constitui como sujeito histórico.

Ainda sobre o trabalho, é necessário refletir sobre sua categorização para compreender como esse aspecto educacional se desvela na contemporaneidade. Sobre essa categorização Carvalho (2012) revela que:

O trabalho é apontado por Marx como a categoria real mais simples, bem como sua representação categórica é antiquíssima. Mas é na concepção econômica existente em sua simplicidade que o trabalho aparece como categoria moderna, com as abstrações que são geradas pelas relações existentes que compõem sua lógica interna (Carvalho, 2012, p.162).

A autora aponta como o trabalho, para Marx, é uma categoria fundante, porque revela a relação do ser humano com a natureza e com a sociedade. O que nos permite compreender que, enquanto categoria, não está “fechada”: ele assume novas formas conforme a história muda (trabalho escravo, servil, assalariado, entre outros.).

É importante ainda salientar que essa simplicidade da categoria trabalho não se

confunde com superficialidade; ao contrário, expressa o caráter fundante do trabalho para a vida social, uma vez que “[...] as categorias, por mais simples e universais que pareçam, só devem e podem ser compreendidas pela lógica interna de sua concreção histórica particular” (Carvalho, 2012, p.163). Assim, o trabalho, enquanto categoria fundante, não é fixo nem acabado: assume diferentes formas históricas, que precisam ser retomadas para compreender sua manifestação atual.

2.2. Trabalho e educação como práticas humanas

Partindo dessa concepção ontológica discutida na seção anterior, torna-se possível analisar como o trabalho se articula com a educação, entendidas como práticas especificamente humanas. Portanto, estudar o trabalho docente no presente exige retornar à categoria mediação, interrogando como o trabalho se manifesta no tempo e espaço específicos em que se concretiza.

Sobre esse tema, Saviani (2007), professor, filósofo e pedagogo brasileiro, considerando as perspectivas marxista, argumenta que o trabalho é ligado à formação do ser social. Como relação ontológica entre trabalho e educação percebe-se que ambos “[...] são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente, apenas o ser humano trabalha e educa” (Saviani, 2007, p.152), sendo o trabalho educativo fundamental para a sua composição, parte fundamental do ser humano.

O estudioso brasileiro aponta que “[...] os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando” (Saviani, 2007, p.154). Assim como o trabalho, a educação também está na origem do ser humano, não sendo possível desassociar educar/aprender e trabalhar. Trabalhar e educar fazem parte da identidade humana e um valida o outro, na medida em que o conhecimento preservado é o validado pela experiência. Saviani reflete sobre isso ao dizer que:

A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie (Saviani, 2007, p.152).

Segundo José Carlos Libâneo (2005), a educação é um processo abrangente de humanização, enquanto o trabalho pedagógico no contexto escolar é configurado como uma manifestação específica do trabalho humano (docente) que produz o desenvolvimento intelectual e social dos alunos.

O professor é um profissional que atua na educação, mas também é um intelectual que está em constante aprendizagem, por meio das capacitações e formação continuada. Nessa perspectiva, o ensino atua como mediação entre o saber elaborado e a experiência do aluno, focando na produção de subjetividade.

De acordo com Tardif e Lessard (2014, p.257), eles são “produtores de saberes”, “percebidos como profissionais de interações humanas, considerando-as como a essência do seu trabalho, podendo tais interações movimentar mudanças em suas práticas e sua identidade profissional”.

Giroux (1987) preocupa-se em defender o conceito de intelectual transformador. O professor é para o autor o tipo de intelectual que resgata a dimensão política da prática pedagógica. Especialmente ao assumir como ponto de partida para o seu trabalho o discurso da crítica e da possibilidade. O trabalho do intelectual, professor precisa, então, imbuir-se de uma teoria que leve à transformação social, à luta contra as desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais.

A partir dessa reflexão nota-se que a relação entre o trabalho e a educação se fundamenta como elemento histórico-ontológico, uma vez que, historicamente, os seres humanos produziram e se desenvolveram a partir de seu trabalho e o “[...] resultado desse processo, é o próprio ser dos homens” (Saviani, 2007, p.154). Desse modo, o trabalho, a educação, e o ser humano não poderiam ser desassociados e considerados elementos alheios uns aos outros.

Sobre essa relação entre a educação, o ser humano e as formas de organização das escolas, analisados historicamente, percebe-se que no período primitivo, por exemplo, sequer existia educação com prédio ou um horário pré-definidos.

A educação era difusa e integrada, o aprendizado acontecia no calor da fogueira, na fabricação das ferramentas e na coleta coletiva. Não havia a figura do “diretor” ou do “aluno”, pois todos eram aprendizes e mestres simultâneos. Aníbal Ponce (2001), ao analisar tal estrutura, salienta que o ensino era para a vida e por meio da vida; a criança aprendia sendo parte útil da tribo. A “escola”, se pudermos chamar assim, era a própria comunidade em movimento, sem a barreira que hoje separa o “pensar” do “fazer”.

Já na Antiguidade e Idade Média a grande ruptura ocorre quando a sociedade se divide entre quem trabalha e quem manda. Aqui, a organização escolar assume um caráter dual. Para a elite, criam-se espaços de contemplação e retórica, o termo *skholé* (origem de escola) significa, ironicamente, “lazer” ou “ócio”. Enquanto, a maioria aprendia a labuta no campo de forma bruta, os filhos da nobreza organizavam-se em academias ou mosteiros. Como aponta Saviani (2007), uma ruptura na relação entre trabalho, educação e humanidade é fabricada.

A partir do desenvolvimento da produção e da apropriação privada da terra há uma divisão entre esses elementos, a educação é reorganizada e a partir da divisão de classes que estabelece um afastamento entre o que é educação para o trabalho e educação intelectual.

Ora, essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduz-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho. A primeira modalidade de educação deu origem à escola (Saviani, 2007, p.155).

Nessa cisão tem-se a origem da instituição educação, denominada escola, que continuará a ser alterada ao longo dos séculos, como ocorre com o próprio sentido de trabalho. Já na Modernidade, com a chegada do capitalismo graças a revolução industrial, a organização escolar sofre sua mudança mais drástica: ela passa a mimetizar a fábrica.

A escola moderna atual, com filas de carteiras, sinais sonoros marcando o tempo, divisão rigorosa por séries e disciplinas fragmentadas, foi desenhada para disciplinar o corpo do trabalhador.

A partir do capitalismo, o trabalho ganha a perspectiva de emprego remunerado, como aponta Gaudêncio Frigotto em seu texto “A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe”:

Com efeito, com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, o trabalho, na sua dimensão ontológica, forma específica da criação do ser social, é reduzido a emprego uma quantidade de tempo vendida ou trocada por alguma forma de pagamento. Dessa redução ideológica resulta que, no senso comum, a grande maioria das pessoas entenda como *não trabalho* o cuidar da casa, cuidar dos filhos etc. (Frigotto, 2009, p.176).

Nesse sentido, o trabalho docente também passa a ser atravessado por essa redução histórica do trabalho a emprego. Se, na perspectiva ontológica, o trabalho constitui uma atividade formadora do ser humano e produtora da vida social (Marx, 2015), no interior das relações capitalistas ele tende a ser compreendido principalmente como venda da força de trabalho em troca de remuneração.

Assim, a docência, passa a ser enquadrada cada vez mais como um emprego submetido a regras de produtividade, controle e resultados, o professor é tratado como executor de tarefas e metas definidas externamente, aproximando sua atividade de outras formas de trabalho

organizadas segundo a lógica da produção capitalista.

Dessa maneira, a relação trabalho educação revela-se constitutiva do ser humano, mas historicamente atravessada por rupturas e reorganizações que impactam a organização da escola e o papel da docência.

2.3.O trabalho docente como prática social e histórica

Ao situar à docência nesse horizonte histórico, pode-se compreender que o trabalho do professor não é apenas individual ou técnico, mas uma prática social marcada por contradições, neste sentido, Frigotto (2009) nos conduz em uma reflexão sobre a relação entre trabalho e emprego e analisar essas concepções no contexto escolar nos permite compreender alguns dos desafios enfrentados pelos professores na atualidade. Conforme o autor aponta, enquanto o trabalho é formativo, o emprego, por sua vez, busca a realização de tarefas específicas em troca de pagamento.

Ao avaliarmos essa concepção, em relação a educação, notamos que, infelizmente, o professor não fica de fora desse regime que corrói o que é o trabalho, ao contrário, há políticas públicas que serão aplicadas para garantir que o educador desempenhe sua função conforme o projeto de sociedade com o qual o sistema capitalista se compromete nos determinados contextos, desassociando-o da ideia de trabalho e aproximando-o da concepção de *emprego*.

Ao retomar o texto de Frigotto (2009), é notório que o autor explora a polissemia da categoria trabalho e sua relação com a luta de ideias nas sociedades de classe. Há dois destaques no texto que retomamos aqui. O primeiro destaca que o significado do termo trabalho não é fixo, ou seja, o sentido é constituído historicamente e se faz por meio de disputas ideológicas. Percebe-se o trabalho, nesse sentido, como atividade dual, alienante ou emancipatória; princípio educativo ou mera mercadoria. O segundo destaque se refere ao uso de Marx para falar de trabalho e educação. O autor lembra que quando pensamos educação no marxismo tem-se que fazê-lo lembrando que Marx não propõe um método e não escreve propriamente sobre a educação:

Da leitura que faço do trabalho como princípio educativo em Marx, ele não está ligado diretamente a método pedagógico nem à escola, mas a um processo de socialização e de internalização de caráter e personalidade solidários, fundamental no processo de *superação* do sistema do capital e da ideologia das sociedades de classe que cindem o gênero humano. Não se trata de uma solidariedade psicologizante ou moralizante. Ao contrário, ela se fundamenta no fato de que todo ser humano, como ser da natureza, tem o imperativo de, pelo trabalho, buscar os meios de sua reprodução – primeiramente biológica, e na base desse imperativo da necessidade criar e dilatar o

mundo efetivamente livre. Socializar ou educar-se de que o trabalho que produz valores de uso é tarefa de todos, é uma perspectiva constituinte da sociedade sem classes (Frigotto, 2009, p.189).

Ou seja, por mais que Marx não se ocupa em propor um método pedagógico específico ou uma pedagogia, para ele a educação é parte de um processo maior de constituição do ser humano, intimamente relacionado ao trabalho. Apesar disso, como aponta os autores já citados, a perspectiva *marxiana* de trabalho e sua relação com a educação, nos permite compreender e inferir sobre o tema a partir da concepção do trabalho como um princípio educativo.

Se trabalho docente, sob a perspectiva *marxista*, não pode ser compreendido de forma imediata, sua análise exige o movimento do método histórico-dialético: partir do abstrato para chegar ao concreto. Segundo Marx (2011, p 258), o concreto é “[...] a síntese de múltiplas determinações”, ou seja, não é dado de forma imediata, mas resultado de um processo de mediações e relações. O concreto não é o que vemos primeiro, é o que compreendemos por último após analisar como diversas relações sociais (determinações) se organizam e funcionam juntas. Para Marx, o "concreto" que ele estuda em *O Capital* é o sistema capitalista. Ele não começa descrevendo uma fábrica. Ele começa com abstrações como a "mercadoria" e o "valor" (conceitos simples) e, através de mediações (troca, dinheiro, mais-valor), reconstrói o funcionamento total e complexo do sistema capitalista.

Se no plano ontológico o trabalho docente se apresenta como atividade formativa própria do ser humano, no plano histórico concreto ele assume a forma do trabalho docente.

Nessa perspectiva, a docência manifesta-se como atividade de organizar o ensino, propor ações formativas e contribuir com a constituição de sujeitos, sempre determinada pelas condições sociais e históricas em que ocorre. Nessa definição, reduz-se a essência do fenômeno sem considerar as condições históricas em que ocorre.

Saviani (2007) observa que, nesse nível, a docência se apresenta como uma prática aparentemente homogênea, sem revelar as contradições sociais que o constituem. Contudo, quando investigado em sua dimensão concreta, o trabalho docente revela-se como prática social historicamente determinada. Ele não existe em si mesmo, mas como parte da divisão social do trabalho e das relações de produção capitalistas.

Frigotto (2006) destaca que o trabalho educativo é inseparável da luta de classes, sendo atravessado por interesses ideológicos e econômicos. Assim, o professor não é apenas mediador do conhecimento, mas agente em uma estrutura que reproduz e, ao mesmo tempo, pode transformar a sociedade.

Pode-se concluir que o trabalho docente é simultaneamente expressão da dimensão ontológica do trabalho humano e prática concreta historicamente determinada. Ele conserva a essência formativa do trabalho, mas, ao mesmo tempo, assume características específicas no contexto da escola, atravessado por disputas sociais, ideológicas e políticas. Como afirma Peixoto (2024, p.5), “[...] as múltiplas determinações que definem aquilo que é o professor concreto só podem ser apanhadas em totalidade, nas relações de produção próprias da formação social brasileira[...]”. A autora parte do ponto de vista do materialismo dialético para compreender a prática na formação de professores, nos apropriamos dessa concepção e de uma perspectiva histórica para compreender o trabalho docente na contemporaneidade.

Então entende-se que para compreender o que é trabalho docente, é necessário refletir quais são os elementos fundamentais e as especificidades dentro da prática social. A partir dessas questões, passamos a analisar os principais aspectos que compõem o trabalho docente, suas funções, características e determinações sociais.

2.4. Elementos fundamentais no trabalho docente

Ao elaborar reflexões sobre o que fundamenta o trabalho docente um autor que faz-se necessário mencionar é Saviani, em sua obra *Pedagogia Histórico-Crítica* (2011). O autor aponta que o trabalho educativo é ação intencional humanizadora, mediada pelo conhecimento sistematizado historicamente acumulado, e que o professor não é mero transmissor de conteúdos, mas agente ativo na transformação social.

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani 2011 p.13).

Esse trabalho docente se afirma como *práxis*, ou seja, intersecção entre teoria e prática, numa ação reflexiva que modifica tanto o sujeito como as condições materiais de ensino e aprendizado.

Saviani (2011) ainda vai apontar que a formas adequada de desenvolvimento do trabalho pedagógico, passa pela “organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda

natureza, a humanidade produzida historicamente” (2011, p.13).

O docente, portanto, atua num sistema de atividade cultural e simbólico, mediado pela linguagem e pelas mediações coletivas que constituem a cultura escolar sendo responsável pela organização dos meios pelos quais se ensina.

Nesse sentido, o trabalho docente é único pela articulação entre funções reprodutivas e criadoras. Azevedo e Smolka (2023), ao analisarem atividades de ensino em uma escola pública sob referencial histórico-dialético, identificam que o professor convive com práticas prescritas (funções reprodutivas), mas cria coletivamente soluções e formas de resistência pedagógica, fruto da integração entre imaginação pessoal e condicionantes históricas.

Assim, o trabalho docente emerge como campo dialético: espaço de tensão entre reprodução e inovação, entre controle institucional e criatividade coletiva. É essa dimensão contraditória e dialeticamente dinâmica que caracteriza o que faz do trabalho do professor um trabalho docente uma prática histórica, consciente, mediada e transformadora, pautada no compromisso com a formação humana além da mera qualificação para o mercado.

Segundo Saviani e Duarte (2012, p.81), o trabalho do professor deve ser voltado à “[...] construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem”. O docente, nesse contexto, atua como mediador entre o saber historicamente produzido e os sujeitos em formação, realizando uma mediação ativa e consciente que possibilita a elevação do pensamento concreto ao pensamento abstrato e, posteriormente, seu retorno ao concreto enriquecido pela reflexão crítica.

Os elementos fundamentais do trabalho docente, enquanto prática social, estão ancorados na intencionalidade, na mediação do saber sistematizado e na relação com a realidade concreta dos sujeitos.

Se o professor é um mediador, é fundamental compreender o trabalho docente como trabalho vivo e intelectual, no entanto, esse trabalho tem sido esvaziado e não só isso, os professores tem sido destituídos de seu papel. Costa e Guimarães (2025), desvelam isso em seu texto: *As inovações tecnológicas e o estatuto do professor na escola*. Eles vão apontar que:

Trata-se, portanto, não só do esvaziamento do trabalho do professor, como aprofundamento da alienação dessa categoria em seu conjunto, cujos profissionais são destituídos do seu papel de intelectual que define os conteúdos a serem transmitidos e os métodos a serem utilizados (Costa; Guimarães, 2025, p.11).

Esta dinâmica evidencia não apenas a precarização, mas também o esvaziamento do trabalho docente. As políticas educacionais e a lógica dominante tendem a restringir o professor à condição de mero executor, retirando-lhe a autonomia intelectual.

Trata-se, portanto, de um processo que aprofunda a alienação do trabalho docente, uma vez que os docentes são destituídos de sua função de intelectuais responsáveis pela seleção de conteúdos e pela definição de métodos pedagógicos.

Entende-se então que, nesse sentido, o trabalho docente deve ser entendido como *práxis*: uma ação intencional que articula teoria e prática, reprodução e criação, sendo historicamente determinada pelas relações sociais.

A seção apresenta avanços consistentes em relação à versão da qualificação, sobretudo pela maior articulação teórica e aprofundamento conceitual do trabalho docente como *práxis*. Há uma ampliação do diálogo com autores, especialmente com a incorporação de Azevedo e Smolka (2023) e Costa e Guimarães (2025), o que fortalece a análise ao trazer elementos contemporâneos sobre resistência pedagógica e esvaziamento do trabalho docente.

Além disso, há maior objetividade na explicitação dos elementos fundamentais do trabalho docente, intencionalidade, mediação e relação com a realidade concreta, o que indica um avanço na sistematização do argumento em relação à qualificação.

A progressão da seção também é bem construída: parte da fundamentação em Saviani, avança para a noção de *práxis*, incorpora a dimensão dialética (reprodução/criação) e culmina na discussão crítica sobre alienação e perda de autonomia, mantendo coerência com o referencial *marxista* adotado. Entretanto, alguns aspectos formais e estruturais podem ser aprimorados para fortalecer a seção.

Em alguns momentos, a transição entre autores ocorre de forma pouco marcada, dando a impressão de sobreposição de referências, e não de diálogo articulado. Embora o fechamento retome a noção de *práxis* e articule bem com a crítica à alienação, essa dimensão crítica poderia ser preparada de forma mais gradual ao longo da seção, evitando uma mudança mais abrupta de tom nos parágrafos finais.

2.5. Neoliberalismo, educação e reconfiguração do trabalho docente

Nas últimas décadas, as políticas neoliberais têm modificado o trabalho docente, uma vez que subordinam a educação às exigências do mercado. O neoliberalismo¹, diferente do

¹ Refere-se, portanto, a um amplo e complexo movimento de mercadificação de tudo, um processo de espoliação que possui, nos termos de Harvey (2014), quatro características principais: a privatização e mercadificação que consiste na transferência de ativos do domínio público para o domínio privado o que pode resultar em espoliação de direitos como aposentadoria, sistema de saúde e educação institucionalizada; a financialização, marcada por especulações e ações predatórias propensas a fraudes corporativas, espoliação de fundos de pensão e manipulação de títulos e ações; as redistribuições via Estado, por meio de ações redistributivas que reduzem os gastos públicos na assistência social e na promoção de tributárias; e a administração e a manipulação de crises, no qual os países centrais do mundo capitalista manipulam crises em países periféricos para torná-los, via endividamentos, fontes de redistribuição de riquezas (Junior; Guimarães, 2025, p.297).

capitalismo que constitui o modo de produção baseado na propriedade privada dos meios de produção e na exploração da força de trabalho e na produção de mercadorias visando à acumulação de capital, (Marx, 2013; Frigotto, 2006).

O sistema neoliberal, não é um sistema econômico distinto, mas uma forma histórica específica de reorganização do capitalismo, marcada pela ampliação das relações de mercado para diferentes esferas da vida social, pela centralidade da competitividade, da eficiência e da responsabilização individual, bem como pela redefinição do papel do Estado na regulação das políticas públicas (Ball, 2005; Freitas, 2014).

Segundo Gentili e Silva (1997), o neoliberalismo redefine o papel da escola e do professor submetendo a educação à lógica empresarial. Do campo da produção, a chamada “qualidade total”, é importada e passa a orientar o discurso pedagógico e a gestão escolar. Essa concepção desloca o sentido da educação para parâmetros de eficiência, mensuração e desempenho, transformando o espaço escolar em um laboratório de controle e resultados (Libâneo; Freitas, 2018).

A concepção de qualidade total na Educação é uma proposta ideológica de cunho neoliberal que visa ajustar a educação como campo estratégico, à lógica empresarial voltada às necessidades de mercado. Os mecanismos da qualidade total foram amplamente difundidos em nível mundial na década de 1940 por empresas japonesas, sendo incorporado em programas técnicos de produção, controle e gestão na década de 1960. Fundamentados nos elementos da gestão empresarial, qualidade se define como eficiência técnica na qualificação de mão de obra de baixo custo para a competição no mercado de trabalho globalizado, visando atender a imperativos econômicos e técnicos para a empregabilidade. A educação surge como estratégia eficiente para os ajustes à lógica empresarial. Desse modo, se consagra na escola um modelo de educação que prioriza os resultados e não os processos, com ênfase nos testes e provas externas padronizadas em detrimento da construção do conhecimento intelectual, com a preocupação em dar respostas ao sistema por meio dos índices (Pessoni; Libâneo, 2018, p.159).

Assim, o discurso da qualidade, que à primeira vista sugere melhoria e inovação, é na verdade instrumento de padronização e de ajuste às exigências do mercado, que instaura uma cultura de competição e responsabilização individual.

Ora, nesse contexto, o próprio ensino tende a ser reorganizado em torno da produção de competências verificáveis e mensuráveis (Ramos, 2002) o trabalho docente é reconfigurado: o professor deixa de ser sujeito do processo educativo e se torna executor de metas e indicadores definidos externamente.

Gentili (1997) adverte que esse processo marca a transição da escola pública democrática para uma escola funcional, voltada à formação de sujeitos “empregáveis” e adaptáveis, e não à formação de sujeitos críticos e autônomos.

Como argumenta Freitas (2014), as políticas de responsabilização baseadas em testes

tendem a simplificar a complexidade do processo educativo, transformando o desempenho escolar em principal critério de qualidade.

Deste modo, a “qualidade total” (Pessoni; Libâneo, 2018) deixa de representar um compromisso ético com o direito à educação e passa a significar adesão a uma racionalidade produtiva, centrada na eficiência e no controle. A escola é inserida no mesmo circuito de produtividade que rege as empresas, e o trabalho docente torna-se espaço de vigilância e avaliação permanente.

Essa perspectiva é fundamental para compreender, no contexto goiano, como as políticas e recursos educacionais reproduzem essa lógica de gestão, reafirmando a centralidade do controle e da performatividade em detrimento da formação humana integral (Ball, 2010).

Sobre o trabalho docente, controle, alienação e organizações sociais na gestão de escolas, a pesquisadora Andressa Cóstola (2021) sinaliza como a ampliação desses programas, alteram profundamente a natureza do trabalho docente.

Tais mudanças expressam o deslocamento da educação pública para uma lógica de mercado, pressionando os professores a se ajustarem a metas de desempenho e indicadores de produtividade. A pesquisadora apontam que:

O conteúdo pedagógico, a formação dos professores, os materiais usados no ambiente escolar, estes estão cada vez mais determinados por instituições empresariais, que introduzem a lógica mercantil, focando nos resultados em detrimento do processo democrático[...] (Cóstola, 2021, p.269).

Ora, então, o trabalho tem se modificado a partir da lógica mercantil e tem sido influenciado por políticas globais. Oliveira (2020) já reforçava que nas últimas décadas as mudanças na educação podem ser compreendidas à luz da circulação internacional de políticas educacionais, orientadas pelos organismos multilaterais como a OCDE⁴ e outros organismos internacionais. Esses organismos, ao definirem indicadores de desempenho, metas de qualidade e modelos de gestão, difundem uma lógica de regulação global que atravessa os sistemas nacionais de ensino e impõe as escolas e aos professores novas formas de controle e responsabilização.

Dessa forma, podemos considerar que a OCDE desenvolve uma governação por números, difundindo lógicas hegemônicas que vinculam diretamente qualidade da educação a valor econômico, reduzindo a indicadores numéricos realidades sociais e culturais variadas e complexas, exercendo forte influência sobre um grupo crescente de países, extrapolando o conjunto de seus membros (Oliveira, 2020, p.101).

Essa nova concepção de educação é guiada por números de avaliações externas e orientada pela lógica econômica hegemônica. Os processos educacionais vão ser submetidos a

uma busca por regras universais que desconsidera as especificidades das culturas educacionais locais em busca de uma padronização. Essas avaliações vão apontar na América do Sul baixas notas e desempenhos que, divulgados como incompetência docente, criam uma desconfiança entre os professores e a sociedade (Oliveira, 2020).

Por meio de programas como o *PISA*², a OCDE³ seguindo a agenda neoliberal estabelece parâmetros internacionais de desempenho que induzem reformas curriculares e gerenciais, difundindo a lógica da eficiência e do controle. O professor passa a ser o maior responsável por esse processo e o alvo de desconfiança quanto a manutenção da “baixa” qualidade desse ensino.

Os professores são apontados como peças-chaves para a qualidade da educação nos discursos que circulam internacionalmente e, na região latino-americana [...]. Esse discurso, que enfoca a responsabilidade dos professores por melhorar o desempenho dos estudantes nas avaliações externas em contexto de grande desigualdade social, tem contribuído para uma perda de confiança nos professores como profissionais por parte da sociedade e uma depreciação de sua carreira e profissionalismo. Além disso, os professores sentem como sua posição profissional é constantemente desrespeitada em uma cultura frequente de “auditoria” [...] (Oliveira, 2020, p.99).

Ao vincular o financiamento da educação a metas e resultados, impulsionando reformas que transferem aos professores a responsabilidade pelos índices de qualidade e produtividade, os docentes terminam submetidos a uma desconfiança e seu trabalho.

Tais políticas, denominadas por Oliveira (2020) como itinerantes, deslocam-se de um contexto a outro, mantendo o núcleo ideológico: a adaptação da escola e da docência às exigências do mercado. Nesse movimento, a noção de qualidade é ressignificada como sinônimo de eficiência, e o trabalho docente passa a ser orientado pela performatividade e pela padronização.

² Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma instituição internacional criada em 1961, composta majoritariamente por países centrais do capitalismo. Seu objetivo declarado é promover o crescimento econômico, o comércio e o “desenvolvimento sustentável. No campo educacional, a OCDE tem sido responsável pela formulação e disseminação de indicadores e padrões de qualidade, como o *Programme for International Student Assessment* (PISA), que avalia o desempenho de estudantes e orienta reformas curriculares, de gestão e de financiamento.

³ O PISA (*Programme for International Student Assessment*), criado pela OCDE, é uma avaliação internacional aplicada a cada três anos com o objetivo de medir o desempenho de estudantes de 15 anos em três áreas principais: leitura, matemática e ciências. Mais do que um simples exame, o PISA busca aferir se os jovens são capazes de aplicar os conhecimentos escolares a situações reais, ou seja, se sabem “resolver problemas do mundo contemporâneo” a partir das competências exigidas pelo mercado global. No entanto, sob a perspectiva crítica que adotamos, ancorada em autores como Saviani, Frigotto e Dalila Oliveira, o PISA não pode ser compreendido como uma iniciativa neutra. Ele integra o conjunto de políticas itinerantes de educação impulsionadas por organismos internacionais, como a própria OCDE e o Banco Mundial, que orientam os sistemas educacionais a partir de uma lógica de padronização e desempenho. Assim, o exame passa a funcionar como um instrumento de regulação e controle das políticas nacionais, induzindo reformas curriculares, avaliações externas e práticas gerenciais nas escolas.

O ato de ensinar e a subjetividade do professor estão ambos profundamente alterados dentro de uma nova visão de gestão que persegue resultados, que tem seu desempenho constantemente medido, em suma, baseada na competição (Oliveira, 2021, p.103).

Assim, a influência desses organismos internacionais materializa-se em reformas que deslocam o sentido formativo do trabalho docente para um modelo técnico e gerencial, reduzindo a autonomia profissional e submetendo a escola pública às dinâmicas do capital global.

Na leitura de Oliveira (2004), ao discorrer sobre profissionalização docente, a reestruturação produtiva e a lógica da qualidade total adentram o campo educacional e modificam profundamente o modo de ser e de trabalhar dos docentes.

O ideário neoliberal, amplamente difundido por meio das cúpulas da OCDE e dos relatórios do Banco Mundial, redefine o papel do Estado e do professor, deslocando o foco da formação humana para a formação para o trabalho.

Assim, o discurso da “eficiência” legitima a flexibilização, a intensificação e a desprofissionalização da docência, fenômenos que Oliveira (2004) associa à perda progressiva da autonomia e ao esvaziamento do sentido político e formativo do trabalho pedagógico.

Como alerta Oliveira (2021), é preciso desnaturalizar o discurso meritocrático e a racionalidade técnica que se impõem às escolas. A docência não pode ser reduzida a resultados, tampouco o professor pode ser concebido como mero executor de metas. As políticas itinerantes da OCDE e do Banco Mundial, ao promoverem a reestruturação global da educação, atuam na construção de um novo modelo de docência: flexível, controlada e produtiva. Frente a isso, reafirmar o trabalho docente como prática social e histórica é também um gesto de resistência e de reconstrução crítica da educação pública.

Corroboramos com essa concepção e, acresce a isso, entende-se que a educação não deve ser “[...] mera aquisição de conteúdos ou habilidades específicas, mas como uma via para o desenvolvimento psíquico e principalmente humano” (Moretti; Asbahr; Rigon, 2011, p.481). Tem-se, a partir dessa ótica a assunção de que:

Esta concepção de educação coloca um desafio para os profissionais envolvidos no processo de escolarização, dentre eles destacamos o professor que, como “ator” no cenário educativo, tem como função primordial, ligada diretamente à atividade dos estudantes, a organização do ensino. Em outras palavras, cabe ao professor organizar o ensino tendo em vista que os conhecimentos elaborados historicamente pela humanidade possam ser apropriados pelos indivíduos (Moretti; Asbahr; Rigon, 2011, p.481).

Nesse sentido, considerar o trabalho docente apenas como a ação de ensinar seria reduzi-lo a uma atividade descolada da totalidade social. Essa concepção de educação coloca de um

lado a perspectiva de educação como meio para promover o desenvolvimento humano e do outro a concepção capitalista que visa apenas a aquisição dos conteúdos para desenvolver habilidades básica visando o mercado de trabalho.

Além disso, como aponta Shiroma e Evangelista (2003), houve ainda uma nova perspectiva que institui um novo modelo de professor e de escola ao incorporar as noções de competência, eficiência e escola. Elas vão apontar que:

A incorporação das noções de competência, eficiência, competitividade e produtividade nos projetos escolares acrescentou uma função suplementar à escola: conscientizar o aluno de que ele precisaria dominar conhecimentos que, dadas as condições objetivas da maioria das escolas brasileiras, jamais dominaria. A relação, nesse caso, era mísera: o aluno não chegaria a dominar a tecnologia, mas tomaria ciência de sua incapacidade de dominá-la, assumiria a responsabilidade por sua exclusão do mundo do trabalho (Shiroma e Evangelista, 2003, p.90).

As autoras analisam como o discurso da eficiência, da produtividade e da empregabilidade invade o campo educacional, transformando o professor em um “fantasma” que corrobora com a construção da ideia de que o aluno e o próprio discente é responsável pelo domínio da técnica, mas sem ter chances reais e alcançar essa eficiência.

Esse contexto, reforça a ideia de que a qualidade da educação depende exclusivamente da performance individual do professor e dos alunos e para isso insere as avaliações como um instrumento de padronização.

A avaliação é um instrumento por meio do qual se produzem e se tornam públicos indicadores com vistas a alcançar alguma finalidade. Cumpre, então, indagar: com que interesse se avalia quando se sabe que aferir qualidade, por si só, não altera nem promove a tão “almejada” qualidade? A avaliação periódica, tal como implementada, condena o professor ao eterno escrutínio (Shiroma; Evangelista, 2003, p.90).

As avaliações, segundo as autoras, estão relacionadas a questão da implementação da NGP no serviço público e é apenas uma ferramenta para condenar o professor, já que não possibilitam nenhuma mudança real. A educação passa a ser um lugar subordinado ao mercado, mas que não dá condições de emancipação, usando as avaliações externas como forma controle do trabalho docente.

Silva (2001) aborda essa intenção em formar para o mercado de trabalho e em introduzir políticas neoliberais apontando que o pensamento empresarial brasileiro vai subordinar a educação “aos requisitos do setor econômico, na formação do cidadão, entendido este como um potencial consumidor para o mercado” (Silva, 2001, p.68).

Em 2001, a autora já apontava que a educação se alinhava a racionalização do tempo, automação, serviços ampliados, contratos temporários e busca por qualidade de serviços. Essas

mudanças exigiam qualificação dos trabalhadores e o trabalho dos professores já era visto como caminho para o desenvolvimento econômico. As mudanças nas políticas educacionais estavam focadas em atender às necessidades do mercado, subordinando a educação aos interesses econômicos.

Tanto o sentido de educação quanto o de educação escolar e, consequentemente, do trabalho em educação, têm sido subordinados aos interesses do mercado; portanto, ao setor econômico. Sua lógica de organização bem como os seus resultados são avaliados em função das necessidades dos setores produtivos. A educação e o trabalho escolar são vistos, no discurso neoliberal, como instrumentos para reorganizar o mundo do trabalho, focando na formação e profissionalização para o setor produtivo (Silva, 2001, p.43).

Introduz-se nesse ponto a perspectiva do neoliberalismo sobre o trabalho que visa intensificar a promoção de uma educação com enfoque na qualificação profissional, com formação geral.

As escolas tornam-se, por consequência, “[...] lugar(es) da efetivação dos projetos nacionais” (Silva, 2001, p.47) com foco em atender paradigmas neoliberais de eficiência, aplicando os princípios de gestão e organização da educação inspirados na lógica do mercado. Há um interesse, portanto, em reforçar “[...] as funções técnicas e administrativas no marco das orientações da política nacional” (Silva, 2001, p.47).

As práticas educacionais “[...] passa(m) pela exigência da elaboração de uma nova gestão, da capacidade de implantar projetos administrativos e da eficiência na avaliação dos seus resultados” (Silva, 2001, p.47).

Notamos, então, que a ênfase dada pelo discurso neoliberal buscava como resultado a formação para o mercado de trabalho, o que “[...] acentua o controle do fazer, do ser professor, e reforça o conhecimento como mercadoria [...]” (Silva, 2001, p.47).

Esses apontamentos feitos em 2001 ainda se mostram extremamente relevantes, uma vez que, esse processo iniciado depois da década de 90 tem se intensificado ainda hoje, encontrando ecos em Goiás na implantação do novo ensino médio.

Além disso, a partir dessas perspectivas compreende-se a contradição que se estabelece no campo educacional, uma vez que há uma tentativa de controle no trabalho docente com o intuito de educar para o mercado de trabalho, mas também há a necessidade de permitir mais conhecimento a população trabalhadora. Logo, como aponta Freitas (2014), a questão passa a ser:

[...] como liberar um pouco mais de conhecimento para as camadas populares sem abrir mão do controle ideológico da escola, sem correr o risco de eventualmente abrir espaço para as teorias pedagógicas mais progressistas, comprometidas com as

transformações da escola para além da versão tecnicista e escolanovista (Freitas, 2014, p.1089).

Essa contradição (ter que qualificar um pouco mais e manter o controle ideológico) se torna, na educação, uma disputa entre quem controla os meios de produção e os professores, uma vez que, quem controla os meios tem como principal objetivo uma formação básica que atenda as demandas do trabalho e os professores busca a formação humana.

Outra contradição é a que já abordamos anteriormente sobre a relação entre trabalho e emprego (Gaudêncio, 2009), e a separação entre o trabalho, a educação e o ser humano (Saviani, 2007).

Esses elementos nos permitem compreender alguns dos desafios enfrentados pelos professores na contemporaneidade. Uma vez que, nesse contexto de contradições e disputas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴ e a reforma do Novo Ensino Médio (NEM), instituída pela Lei n.º 13.415/2017⁵ (Brasil, 2017), emergem como os principais instrumentos contemporâneos para materializar esse projeto de controle e subordinação do trabalho docente aos imperativos do capital.

Conforme Hypolito (2019), tais reformas não são fenômenos isolados, mas inserem-se em um movimento global articulado o *Global Education Reform Movement* (GERM), que se estrutura em torno de três eixos: padronização, *accountability* (prestação de contas e responsabilização) e descentralização.

Entende-se que o Novo Ensino Médio se configura como a materialização mais explícita da dualidade histórica apontada por Saviani (2007). Ao fragmentar a formação em um itinerário formativo comum (com carga horária reduzida) e cinco itinerários de aprofundamento, a

⁴ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em 20 de dezembro de 2017, e para o Ensino Médio em 14 de dezembro de 2018. É um documento normativo aprovado em 2017, durante o governo de Michel Temer, após um processo de elaboração iniciado ainda em 2015, no segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff. Formalmente, a BNCC estabelece os direitos e objetivos de aprendizagem que todos os estudantes da educação básica devem desenvolver, sendo organizada por competências e habilidades. Foi incorporada à LDB nº 9.394/1996, tornando-se referência obrigatória para a construção dos currículos em todo o território nacional.

⁵ A Reforma do Ensino Médio foi implementada no governo de Michel Temer, a partir da edição da Medida Provisória nº 746/2016, em um contexto de forte instabilidade política, imediatamente após o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Posteriormente, a medida foi convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Esse processo legislativo foi marcado por forte questionamento da comunidade acadêmica e de entidades representativas da educação, sobretudo pela ausência de um debate amplo e democrático com professores, estudantes e especialistas. Do ponto de vista técnico, a lei alterou dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/1996), estabelecendo mudanças estruturais no currículo do ensino médio: (i) ampliação progressiva da carga horária mínima anual, (ii) flexibilização curricular com a redução da formação geral básica, limitada a 1.800 horas, e (iii) a instituição dos itinerários formativos, organizados em cinco áreas: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional. Embora defendida oficialmente como modernização do sistema educacional e alinhamento às demandas do século XXI, a reforma foi, na prática, concebida sob forte influência de setores empresariais e organismos internacionais, que pressionavam pela adequação da escola pública a uma lógica de eficiência, produtividade e empregabilidade. O processo legislativo acelerado e a ausência de participação efetiva da sociedade reforçam o caráter vertical e autoritário da medida, evidenciando um projeto educacional associado à racionalidade neoliberal.

reforma traz novamente a cisão clássica: uma formação intelectual, potencialmente restrita a uma minoria, e uma formação técnica e profissionalizante, direcionada à grande massa de estudantes das classes populares.

Esta configuração atende diretamente à contradição exposta por Freitas (2014), libera um conhecimento mínimo e instrumental para as camadas populares, por meio da Formação Geral Básica, ao mesmo tempo em que aprofunda o controle ao direcionar a trajetória escolar para percursos específicos, muitas vezes limitados pela oferta disponível e pelas demandas locais do mercado.

A BNCC, por sua vez, opera como o pilar da padronização, ao estabelecer um currículo nacional mínimo. Longe de ser um instrumento neutro, ela serve para homogeneizar os processos de ensino em todo o país, definindo “[...] padrões de qualidade, a partir de avaliações nacionais com metas e padrões de aprendizagem alcançáveis” (Hypolito, 2019, p.189).

Essa padronização, sob a aparência de equidade, na prática pode restringir severamente a autonomia do professor em selecionar e sequenciar os conteúdos, transformando-o em um executor de um currículo predefinido, alinhado às chamadas “competências para o século XXI”, eufemismo que frequentemente encobre as demandas do setor produtivo.

Essas reformas evidenciam como o trabalho docente se converte em campo de disputa entre projetos antagônicos: de um lado, a formação humana e emancipadora; de outro, a adaptação às demandas produtivas. Portanto, as reformas educacionais sob a lógica do mercado, o avanço do controle pedagógico e da desprofissionalização, bem como a inserção das políticas globais no contexto brasileiro, evidenciam como o trabalho docente é reconfigurado por forças que ultrapassam o espaço escolar, mas se materializam diretamente na prática do professor em sala de aula.

2.6. Novos atravessamentos: uberização, gerencialismo e plataformização

Mais recentemente, novas formas de controle e reorganização do trabalho docente emergem, especialmente associadas à uberização⁶ e ao gerencialismo da educação. Ricardo Antunes (2020), um dos principais pesquisadores do tema, aponta que a uberização intensifica-se a flexibilização laboral, a jornada intermitente e a perda de autonomia, configurando, em

⁶ Segundo Ricardo Antunes (2020), a “uberização” caracteriza-se como uma nova forma de organização e exploração do trabalho, marcada pela individualização, invisibilização e pela falsa aparência de prestação de serviço autônomo, quando na realidade há intensa subordinação algorítmica e controle remoto exercidos pelas plataformas digitais. Nesse modelo, os riscos e custos são transferidos aos trabalhadores, que arcam com seus próprios meios de produção, enquanto a fragmentação e a instabilidade intensificam a precarização.

alguns casos, “[...] uma forma atualizada de trabalho escravo” (Antunes, 2020, p. 219), permanentemente disponíveis e submetidos ao controle capitalista.

Por mais que Antunes (2020) não se refira especificamente aos professores, mas de forma geral, ao conjunto de trabalhadores submetidos às plataformas digitais, entretanto, tal concepção reflete, em muitos aspectos, o trabalho docente.

Durante a pandemia de COVID-19, por exemplo, os professores foram responsabilizados individualmente pela implementação do ensino remoto e pela aquisição de infraestrutura tecnológica.

Esse movimento, como apontam Raimann, Farias e Gomes (2022), expressa o avanço do gerencialismo na educação pública goiana, em que o Estado transfere aos docentes a responsabilidade por manter a “qualidade” do ensino, mesmo em condições de precariedade material e emocional.

Nesse modelo, o professor é convocado a “empreender” sua própria prática, arcando com equipamentos, pacotes de internet e a adaptação do ambiente doméstico ao formato escolar. Outro aspecto da educação que evoca a uberização são as metas, planos de aula padronizados e resultados escolares quantificados, que precarizam a autonomia profissional e subordinam o trabalho docente à lógica de mercado, estabelecendo uma relação de intensificação subordinada a uma gestão focada em metas e resultados.

O gerencialismo⁷, outro elemento que consolida a nova forma de trabalho docente, adota princípios de administração empresarial para a gestão escolar e que será aprofundado no próximo capítulo. Sob essa ótica, a escola passa a ser tratada como organização produtiva, com foco em eficiência e em resultados (Cóstola, 2021).

O gerencialismo focado na produtividade, coloca de lado a concepção de trabalho para formação humana, priorizando os resultados, o que segundo Duarte (2001) vai provocar um esvaziamento do conhecimento científico em favor do utilitarismo.

Neste contexto educacional destaca-se também a plataformização⁸, que intensifica o controle e a padronização do trabalho docente ao introduzir mediadores tecnológicos entre professores, estudantes e gestores. Esse movimento não é isolado: ele se articula a um cenário mais amplo de redefinições do papel do Estado e de avanço de lógicas privadas sobre o conteúdo e a direção das políticas educacionais.

⁷ “[...] Forma de gestão direciona o processo de aprendizagem para atender as metas e avaliações, conduzindo também a inserção de valores de mercado e concorrência no processo [...]” (Cóstola. 2021, p. 36).

⁸ “[...] Padronização da educação, bem como vimos com a produção da BNCC, estandardiza a produção de materiais, as avaliações externas e a formação docente, gerando a falsa impressão de igualdade de oportunidades, essa ideia de padronização vem da ótica empresarial que trabalha com padrões [...]” (Cóstola. 2021, p. 35).

Peroni e Oliveira (2019) ressaltam que, quando as plataformas digitais passam a organizar rotinas, orientar práticas pedagógicas e mediar toda a comunicação escolar, ocorre um deslocamento da direção pedagógica para sistemas externos e protocolos automatizados.

O professor é impelido a operar dentro de estruturas previamente definidas, o que aproxima a plataformização dos “processos de privatização da educação em que o conteúdo pedagógico e de gestão da escola é cada vez mais determinado por instituições que introduzem a lógica mercantil” (Peroni; Oliveira, 2019, p.39).

A mediação tecnológica, portanto, não se apresenta como simples ferramenta, mas como parte de um processo maior de redefinir quem controla a escola e como ela deve funcionar. As autoras mostram que, no Brasil, há um movimento contínuo no qual “os professores apenas executam tarefas, entende-se que esse também é um processo de privatização da educação” (Peroni; Oliveira, 2019, p.40).

Essa descrição se aproxima diretamente das práticas produzidas pelas plataformas digitais: ampliação de tarefas, monitoramento constante, padronização curricular e redução da autonomia. Os professores passam a ser orientados e organizados por uma série de plataformas que vão intensificar seu trabalho e ampliar o controle e o monitoramento de suas atividades (Viegas e Lamb, 2025).

Em Goiás essa lógica de monitoramento de dados pode ser apreendida a partir da relação do SIAP (Sistema Administrativo Pedagógico)⁹ com o SIGAE (Sistema de Gestão para Avanço Contínuo da Educação)¹⁰, uma vez que, por mais que o SIAP seja produzido localmente a utilização do SIGAE depende de dados alimentados no SIGE, ou seja, para haver análise e avaliação, é necessário que a base de dados escolares esteja atualizada no SIAP.

O Instituto Unibanco colaborou com a SEDUC-GO para promover formações (“imersões formativas”) para tutores educacionais da rede estadual com o objetivo de treinar o uso do SIGAE. Em documento de diretrizes da SEDUC-GO, o SIGAE¹¹ aparece junto ao SIAP como “Sistemas da SEDUC” (Goiás, 2024a, p.30), confirmando essa parceria institucional com

⁹ O SIAP (Sistema Administrativo Pedagógico) é um sistema criado para ser utilizado pelos professores no uso do diário eletrônico, pela unidade escolar e Coordenadorias Regionais. O sistema permite o controle da frequência, o cadastro das notas e o controle das avaliações realizadas pelos alunos (GOIÁS, SEDUC, 2020 *apud* Silva; Teixeira, 2021, p. 1193).

¹⁰ [...] a plataforma Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (SIGAE), por meio da qual são registradas as ações de planejamento, correção de rotas, execução, avaliação e pontuação das metas. Funcionam como um diário do/a diretor/a e por meio dele é possível gerenciar a escola, percebendo, por exemplo, se o planejamento pré-estabelecido está de acordo com as orientações da Seduc e do Instituto Unibanco, que oferecem possíveis soluções na administração do cotidiano escolar que repercute no rendimento dos alunos e da escola de uma forma em geral (Alves, 2024, p. 1).

¹¹ Apesar de ser no SIGAE a relação mais explícita com instituições privadas, neste texto, o SIAP será trabalhado, uma vez que ele incorpora outros elementos trabalhados e está diretamente relacionado a prática docente, enquanto o SIGAE se relaciona a prática administrativa.

o Instituto Unibanco¹².

Diante desse cenário, considerando que o trabalho se transforma historicamente em sua forma e conteúdo, que é formativo (Frigotto, 2009) e que a educação é parte constitutiva desse processo, torna-se fundamental compreender como se configura o trabalho do professor em meio a essas contradições impostas pelo modo de produção capitalista, pelas reformas educacionais e pelas exigências contemporâneas.

Arrematando essa reflexão sobre trabalho docente, retomemos a pesquisadora Adressa Cóstola (2021) que ao analisar a educação da região sudeste aponta que:

[...] O Estado continua responsável, em grande maioria, pelo acesso educacional, entretanto, o conteúdo pedagógico, a formação dos professores, os materiais usados no ambiente escolar, estes estão cada vez mais determinados por instituições empresariais, que introduzem a lógica mercantil, focando nos resultados em detrimento do processo democrático, com a desculpa de estarem contribuindo para a qualidade da educação pública (Cóstola, 2021, p.269).

A autora aponta que instituições empresariais tem buscado reconfigurar a escola pública e tem modificado e influenciado a educação e o trabalho docente. É necessário que façamos essas reflexões também a partir do contexto local, para que possamos avançar na análise sobre a natureza histórica e ontológica do trabalho e sua constituição na docência na atualidade. Esses atravessamentos revelam a reconfiguração do trabalho docente na contemporaneidade, marcada pela precarização e pelo esvaziamento da autonomia, mas também pela permanência de sua essência ontológica como prática formativa e social.

O trabalho docente é, portanto, uma prática social historicamente determinada, atravessada por contradições que expressam as tensões entre a formação humana e a lógica produtiva do capital.

Sua natureza ontológica o define como atividade essencialmente formativa, mediada pelo conhecimento e pela relação entre sujeitos; todavia, as condições contemporâneas o expõe a processos de controle, padronização e esvaziamento.

Nesse cenário, marcado pela disputa entre a essência humanizadora da docência e as exigências neoliberais, o trabalho do professor reflete o movimento mais amplo das transformações sociais, políticas e econômicas que reconfiguram o campo educacional e intensificam novas formas de regulação do fazer pedagógico.

Assim, compreender o trabalho docente implica reconhecer sua dupla dimensão: ontológica e histórica, formativa e subordinada, criadora e controlada. É nessa dialética que

¹² Para compreender melhor a relação entre o Instituto Unibanco, o SIGAE e o Estado de Goiás Sugerimos a leitura de Alves (2024).

reside o núcleo de sua complexidade.

Na Seção 2, apresentamos o panorama das principais políticas e reformas educacionais nacionais, descrevendo seus marcos, programas e diretrizes. Trata-se de uma etapa de carácter contextual e explicativo, necessária para situar o objeto empírico antes da análise propriamente dita, que será desenvolvida na seção 4, na próxima seção explicaremos a metodologia que adotamos para analisar o contexto do Estado de Goiás.

3.CAMINHO METODOLÓGICO

Para analisar as políticas educacionais implementadas no Estado de Goiás, adotamos como método o Materialismo Histórico-Dialético (MHD), por sua capacidade de apreender o objeto em seu movimento histórico, suas determinações estruturais e suas contradições constitutivas.

O MHD guia a investigação do movimento real do objeto, articulando as determinações estruturais, as mediações e as expressões concretas dessas políticas no cotidiano escolar. Emergem as categorias ontológicas trabalho, totalidade e contradição, que estruturam o método e a apreensão do objeto, permitindo compreender as políticas educacionais como parte de uma totalidade histórica e social.

Nesse movimento entre teoria e empiria, são construídas categorias empírico-analíticas que organizam a interpretação do *corpus* e possibilitam desvelar as determinações estruturais e os mecanismos de regulação que atravessam o trabalho docente na rede estadual.

3.1. Procedimentos de pesquisa e critérios de seleção do *corpus*

O *corpus* de análise constitui-se de documentos oficiais produzidos pela SEDUC-GO e publicados entre 2018 e 2025, selecionados por seu caráter normativo, institucional e operativo na organização das políticas educacionais do período.

A seleção considerou: (i) a relevância institucional dos materiais; (ii) sua incidência direta sobre a organização do trabalho escolar e docente; e (iii) sua circulação oficial na rede estadual. O *corpus* de análise que possibilita a compreensão do trabalho docente no Estado de Goiás constitui-se de documentos oficiais produzidos pela SEDUC-GO, publicados entre 2018 e 2025, reunidos em três principais conjuntos: (1) documentos normativos, como portarias, orientações pedagógicas, comunicados, planos de ação, planos diretores e relatórios institucionais; (2) plataformas e sistemas, incluindo *NetEscola*, *GoiásTec*, *SIGE*, *SIAP* e; (3) materiais pedagógicos estruturados, especialmente o *Revisa Goiás* e suas versões anuais.

Ressalta-se que grande parte do material é composta por sites e publicações institucionais, uma vez que não foram localizadas portarias, publicações no Diário Oficial ou outros documentos mais formais no processo de levantamento público das fontes. No Quadro 1 apresentamos, de forma detalhada, os três conjuntos de documentos, sistemas e materiais pedagógicos que compõe o *corpus* de análise.

Quadro 1: Conjuntos de documentos, sistemas e materiais pedagógicos que compõem o *corpus* de análise

Grupo	Tipo	Ano de publicação	Documento / Sistema / Material	Definição	Link
1. Documentos normativos	Diretrizes institucionais	2025	Matriz de Habilidades Essenciais SEDUC/GO 2025 - 1º Bimestre	Documento bimestral orientador que define os conhecimentos fundamentais (baseados na BNCC) para o Ensino Fundamental e Médio na Rede Estadual de Goiás	https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2025/09/Matriz-de-Habilidades-Essenciais-SEDUC-GO-2025-1o-Bimestre.pdf
	Diretrizes institucionais	2022	Documento Curricular para Goiás – Ensino Médio (DCGO)	Criado pelo MEC, Consed e Undime, baseia-se na LDB, na BNCC, nas DCN e nos Referenciais dos Itinerários. Serve como guia pedagógico para orientar o ensino, definindo competências e habilidades da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos.	https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/files/documentos/PEDAGOGICO/Bimestralizacao%20Formacao%20Geral%20Basica%20DC%20GOEM.pdf
	Diretrizes institucionais	2025	Caderno Orientador: Avaliação Educacional na Rede	Orienta como devem ser as avaliações	https://goias.gov.br/educacao/avaliacao-educacional/
			Estadual de Ensino de Goiás		
	Diretrizes institucionais	2025	Diretrizes Operacionais das Coordenações Regionais de Educação 2025	Define o funcionamento das Coordenações Regionais de Educação, centralizando processos, atribuições e formas de monitoramento pedagógico	https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2025/04/Diretrizes_Operacionais_CRE_FINAL_02_12.pdf
	Diretrizes institucionais	2025	Diretrizes Pedagógicas SEDUC 2025	Pretende alinhar práticas e rotinas educacionais em toda a Rede Estadual de Ensino de Goiás com base na BNCC	https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2025/04/DIRETRIZES_PEDAGOGICAS_2025_janeiro_1_.pdf

	Diretrizes institucionais	2025	Diretrizes Operacionais das Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás 2025	Estabelece os procedimentos e normas para a organização administrativa e pedagógica das unidades escolares estaduais em 2025. Define perfis, atribuições e modulação de cargos da equipe gestora e de apoio, gestores, coordenadores, professores, merendeiros etc.	https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2025/06/Diretrizes_operacionais_UEs_SeducGO_2025_03_06.pdf
	Comunicação oficial	2020	Governo de Goiás lança portal de conteúdo para auxiliar professores e alunos	Anúncio oficial da criação do ambiente remoto durante a pandemia, base para implantação do REANP e do NetEscola	https://goias.gov.br/aulas-nao-presenciais-portal-de-contenido-auxilia-professores-e-alunos/#:~:text=Aulas%20n%C3%A3o%20presenciais:%20portal%20de%20conte%C3%BAdo%20auxiliar%20professores%20e%20alunos,-Publicado%20em%203&text=Para%20auxiliar%20professores%20e%20estudantes,Integral%20da%20Seduc%2C%20M%C3%A1rcia%20Rocha.
	Comunicação oficial	2020	Aulas não presenciais: início oficial na rede	Comunicado que marca a transição para o ensino remoto, consolidando o primeiro conjunto de normativas de emergência	https://goias.gov.br/viceregovernadoria/escolas-estaduais-dao-inicio-ao-regime-de-aulas-nao-presenciais
2. Plataformas e sistemas	Plataforma digital	2020/2023	NetEscola	Ambiente virtual de aprendizagem criado no contexto do REANP, centralizando conteúdos, videoaulas, atividades e comunicação entre professores e estudantes; atualizado em 2023	https://portalnetescola.educacao.go.gov.br

	Plataforma de educação profissional	2020	GoiásTec	Plataforma do Ensino Médio Profissionalizante, com videoaulas, transmissões ao vivo e materiais digitais; instituída pela Lei nº 20.802/2020.	https://portalnetescola.educacao.go.gov.br/goias-tec
	Sistema administrativo	Pré-2018 e ativo	SIAP	Sistema Administrativo e Pedagógico da SEDUC, utilizado para registro de notas, conteúdos, planos e acompanhamento técnico-pedagógico	https://siap.educacao.go.gov.br/login.aspx?ReturnUrl=%2f
	Sistema de gestão escolar	Pré-2018 e ativo	SIGE	Sistema integrado de gestão escolar com funcionalidades de matrícula, documentos, históricos e rotinas administrativas (Portal Educa / SEDUC-GO).	https://goias.gov.br/educacao/sige/ https://portaleduca.educacao.go.gov.br/suporte_ti/sige-sistema-de-gestao-escolar-2/
	Sistema de avaliação	2011 (ativo no período 2018–2025)	SAEGO	Sistema estadual de avaliação educacional, central na política de gestão por resultados da rede (CAEd/UFJF; GOIÁS, 2024).	https://avaliacaoemontoramentogoiias.caeddigital.net/#!/sistema
3. Materiais pedagógicos estruturados	Material estruturado / Simulado	2023	Simulado Revisa Goiás	Atividade padronizada de treino para avaliações externas, alinhada às metas da rede.	https://www.google.com/search?q=Simulado+Revisa+Goi%C3%A1s&rlz=1C1VD_KB_pt-PTBR1166BR1166&oq=Simulado+Revisa+Goi%C3%A1s&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIICAEQABgWGB4yCAGCEAAAYFhgeMgcIAxAAGO8FMgoIBBAAGKIEGikFmgoIBRAAGKIEGikFMgYIBhBFGDwyBggHEEUYPNIBBzc2MmowajmoAgCwAgA&sourceid=chrome&ie=UTF-8

		2024	Revisa Goiás – versão 2025	Amplia-se para 1ª, 2ª e 3ª séries; reforça a centralidade do monitoramento, descritores e proficiência	https://pt.scribd.com/document/831448497/88005300-Revisa-Goiás-1%C2%AA-Serie-Lp-e-Mat-1%C2%BA-Bimestre-Professor
--	--	------	---------------------------------------	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O quadro 1 nos permite visualizar a amplitude e a diversidade das fontes mobilizadas, evidenciando que a política educacional no período analisado se materializa não apenas em normativas formais, mas também em plataformas digitais, instrumentos de monitoramento e materiais estruturados que incidem diretamente sobre a organização do trabalho escolar.

Esse conjunto documental foi selecionado por sintetizar a racionalidade político-pedagógica que orienta a rede estadual no período pandêmico e pós-pandemia, articulada à modernização tecnológica, à gestão centralizada e à intensificação dos mecanismos de controle sobre o trabalho docente.

A organização do *corpus* em três conjuntos permite observar, simultaneamente: (i) a dimensão normativa e institucional das políticas; (ii) os dispositivos tecnológicos e sistemas de gestão que operam sua implementação; (iii) os materiais pedagógicos estruturados que orientam conteúdos e práticas. Com base nessa caracterização, as seções subsequentes apresentam a configuração dos principais documentos e dispositivos analisados, cuja interpretação será sistematizada posteriormente pelas categorias empírico-analíticas.

3.2. Categorias de análise

As categorias mobilizadas nesta pesquisa são analisadas e compreendidas a partir de Marx (2013), Saviani (2007), Frigotto (2010), Hypólito (2011), Ramos (2011) e outros autores presentes na Seção 1, os quais fundamentam o referencial teórico que orienta o olhar inicial sobre o *corpus* e permitem compreender que a docência, em Goiás, vem sendo tensionada por reformas que reconfiguram suas finalidades, seus tempos e sua materialidade, especialmente no contexto da pandemia e do pós-pandemia.

Assim, a análise parte de categorias teoricamente fundamentadas no MHD e na crítica da educação, orientadas pelas categorias ontológicas do método, trabalho, totalidade e contradição, que estruturam o método e a apreensão do objeto, e constrói, no movimento dialético entre teoria e empiria, categorias empírico-analíticas que expressam as mediações

concretas identificadas no *corpus*.

No movimento de apreensão da relação entre documento e totalidade histórica, as categorias tornam-se visíveis como expressões das determinações concretas das políticas educacionais implementadas no período. A pesquisa organiza-se, portanto, como um movimento que parte do concreto empírico (os documentos e as políticas), com sucessivas mediações teóricas e retorna ao objeto como empírico imediato, compreendido como totalidade histórica constituída por múltiplas determinações.

As três categorias empírico-analíticas, alienação e intensificação; controle e padronização; gestão e gerencialismo, não operam de forma isolada, mas se articulam dialeticamente na interpretação dos dados. A alienação do trabalho docente é produzida e intensificada pelos mecanismos de controle e padronização; o controle, por sua vez, é legitimado e operacionalizado pelas práticas gerenciais; e o gerencialismo, ao promover a performatividade e a responsabilização individual, aprofunda a alienação e a intensificação.

Essa articulação dialética permite compreender o trabalho docente não como fenômeno isolado, mas como parte de uma totalidade histórica e social determinada pelas relações de produção capitalistas e pelas contradições que elas engendram. Ao mobilizar essas categorias como instrumentos de análise, esta pesquisa busca não apenas descrever as reconfigurações do trabalho docente em Goiás, mas desvelar as determinações estruturais que as produzem, as contradições que as atravessam e as possibilidades de resistência e transformação que nelas se anunciam.

4.POLÍTICAS EDUCACIONAIS E REFORMAS EDUCACIONAIS EM GOIÁS

Nas secções anteriores, discutimos os fundamentos ontológicos e históricos do trabalho e suas reconfigurações sob o neoliberalismo e o MHD como caminho metodológico. Nesta seção, voltamo-nos à descrição das políticas educacionais que materializam essas contradições no Estado de Goiás, apresentando o contexto normativo e os principais programas instituídos no período recente.

O objetivo aqui é mapear seus fundamentos, características e formas de implementação, de modo a compor o cenário necessário para a investigação que será desenvolvida na Seção 5. Assim, abordamos a BNCC, o Novo Ensino Médio e as políticas emergenciais da pandemia bem como a consolidação de programas e plataformas estaduais como o *Net Escola*, o *Goiás Tec* e o *Revisa Goiás*. Essa caracterização inicial permite compreender como tais reformas são apresentadas como inovações, modernização ou apoio pedagógico, ao mesmo tempo em que estruturam novas formas de organização da rede pública.

4.1. Nova Gestão Pública, Novo Ensino Médio e a BNCC na configuração do trabalho docente

Conforme aponta Lima (2014. p.82), a denominada “LDB”, promulgada em 1971 (Lei n.º 5.692, de 11 de agosto), estabeleceu “[...] um currículo mínimo definido por conteúdos objetivos”.

Promulgada durante o regime militar, essa lei reforçou a padronização do ensino e o controle sobre o currículo, com a definição de conteúdo mínimos obrigatórios para todo o país. A formação de professores também foi regulamentada, com a criação de cursos de curta duração e foco tecnicista.

Há o propósito de “[...] um núcleo curricular comum baseado em conteúdos de forma diretiva” (Lima. 2014. p.82). Nessa conjuntura são estabelecidas, “[...] vide os ‘Guias’, ‘Manuais’ e ‘Subsídios’ publicados pelas Secretarias de Educação de todo o País” (Lima, 2014. p.82), quais conteúdos deveriam ser aplicados e de que forma; assim como quais projetos didáticos e atividades deveriam ser desenvolvidos, o que limitava de maneira extrema a autonomia do professor em sala de aula e intensificava o controle de seu trabalho.

Em 1996, já no período pós-ditadura, é promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que “[...] foi elaborada com uma visão mais democrática para, de certa forma, se contrapor à centralização ditatorial das definições de conteúdos curriculares” (Lima, 2014. p.83). Entre a LDB de 1971 e de 1996, tem-

se a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990, que instituiu avaliações externas destinadas a medir a qualidade da educação brasileira.

É importante salientar que, em diferentes datas e sob denominações variadas, a implantação de avaliações externas ocorre em vários países da América Latina, o que evidencia um movimento global de implantação de avaliações externas.

Sobre a aplicação de avaliações externas na Argentina, Feldfeber (2019) aponta que há um crescente questionamento quanto à capacidade dos professores em conduzir uma sala de aula, e a responsabilização pela qualidade educacional, medida por essas avaliações, acaba recaindo diretamente sobre o professor em um processo de responsabilização.

Há vários anos a docência está sob suspeita. As e os docentes são considerados ao mesmo tempo parte tanto do problema quanto da solução para a suposta baixa qualidade da educação, avaliada em função dos resultados nas provas padronizadas de medição de resultados (Feldfeber, 2019, p.123).

Ela lembra como as avaliações se tornam a “[...] principal referência para avaliar a qualidade dos sistemas educativos, galvanizando debates e legitimando medidas” (Feldfeber, 2019, p.123) e que essa perspectiva reforça uma desconfiança, sobre o trabalho docente e seu valor social.

No Brasil, essas avaliações vão se caracterizar como instrumentos um modelo de reforma, como a Nova Gestão Pública (NGP), e base de políticas educacionais como o Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular¹³. Os indicadores das provas passaram a ditar metas e orientar o financiamento das escolas.

O Novo Ensino Médio teve seu lançamento pelo Ministério da Educação (MEC) em setembro de 2016. Esse projeto se deu por meio da Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016, a qual instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterando a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; e, ainda, a Lei n.º 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências (Gomes; Dos Santos, 2024, p. 101).

Esse modelo, importado da lógica empresarial e propagado por organismos internacionais, é a engrenagem por trás das reformas mais recentes. Oliveira (2015) aponta que as avaliações de aprendizagem se consolidam como mecanismo central de regulação da

¹³ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que define os conhecimentos, competências e habilidades essenciais para todos os alunos da Educação Básica no Brasil. A primeira versão foi homologada em 20 de dezembro de 2017, para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e a versão para o Ensino Médio foi homologada em 14 de dezembro de 2018.

educação e que ela tem sido amplamente divulgada pela NGP.

A avaliação da aprendizagem, de políticas, programas e ações tem sido defendida pela NGP como elemento central para a promoção e garantia da educação de qualidade. A avaliação passou a constituir-se em um mecanismo central de regulação, fornecendo indicadores que são utilizados nos estabelecimentos de metas de gestão e influenciando sobre o financiamento da unidade escolar e em alguns casos até mesmo na remuneração dos docentes. Além, é claro, de determinar em última instância os currículos (Oliveira, 2015, p.639).

A educação é submetida a NGP e são estabelecidas metas de gestão, justificadas e sustentadas pelas avaliações externas. Em outro texto, Oliveira, Duarte e Clementino (2017) apontam que a Nova Gestão Pública se baseia na racionalidade gerencial e na cultura da eficiência.

Os princípios de eficiência importados da iniciativa privada vão sendo naturalizados como valores universais e já não se pergunta quais são as finalidades do público. No contexto escolar, essas orientações vão sendo assumidas como estratégias objetivas e pragmáticas que se apresentam não como forma de responder aos problemas, mas como a única resposta possível (Oliveira; Duarte; Clementino, 2017, p.725).

Assim, a NGP propõe substituir o modelo burocrático e estatal por formas flexíveis de gestão, descentralizadas, focalizadas e orientadas por metas, o que repercute diretamente sobre o trabalho docente. As avaliações externas, nesse contexto, configuram uma busca por resultados que determinam inclusive os investimentos nas escolas (Oliveira, 2015).

Essas transformações não ocorrem isoladamente, mas articuladas a um projeto global de reforma educacional, orientado por organismos internacionais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (Oliveira, 2015), que difundem indicadores e modelos de “qualidade” alinhados à lógica mercadológica.

Conforme destaca Oliveira (2015), tais políticas instauram uma busca pela “Gerência da Qualidade Total”. Essa concepção gerencial contemporânea, que atende as orientações do Banco Mundial e da OCDE, também se materializa no Novo Ensino Médio (NEM) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O NEM foi implementado para atender aos interesses do mercado (Gomes; Dos Santos, 2024). Gomes e Santos (2024) demonstram que, desde sua formulação, o projeto esteve vinculado à racionalidade neoliberal e à teoria do capital humano.

Os autores destacam que o Novo Ensino Médio não se originou de um debate democrático, mas de uma decisão política acelerada, conduzida por uma Medida Provisória em 2016, e que contou com forte influência de fundações empresariais e organismos financeiros

internacionais. Instituições como *Fundação Lemann*, *Instituto Ayrton Senna*, *Instituto Unibanco* e *Fundação Roberto Marinho*, atuaram como consultoras e formuladoras diretas do projeto, demonstrando o avanço do empresariamento da educação pública (Gomes; Dos Santos, 2024).

A reforma apresentada e realizada por meio de Medida Provisória inicialmente e, depois, transformada em lei mediante projeto de Emenda Constitucional, veio para atender muito mais aos anseios dos grupos financeiros e empresariais que dos próprios estudantes, como justificado e amplamente discutido nas propagandas apresentadas nos meios midiáticos (Gomes; Dos Santos, 2024, p.110).

Ao ser formulado sob forte influência de fundações empresariais e organismos internacionais, o NEM passou a incorporar demandas vinculadas à racionalidade neoliberal, deixando de dialogar com debates anteriores construídos no campo educacional.

Para Gomes e Santos (2024), esse movimento marca o início de uma “era dos reformadores empresariais”, em que o setor privado passa a ocupar espaços decisivos de formulação e gestão educacional.

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui-se como base de uma nova configuração educacional, e os intuitos por trás dessas reformas, segundo Hypolito (2019), também buscavam atender a um movimento global.

A BNCC se estabelece como forma de criar padrões educacionais nacionais, impor a prestação de contas e descentralizar as responsabilidades quanto à qualidade da educação oferecida, medida por avaliações externas.

Pelo menos desde 2001, vem sendo articulado um movimento global denominado *Global Education Reform Moviment* (GERM - Movimento Global de Reforma da Educação), que visa fortalecer as reformas educacionais por meio do que chama de eficácia dos sistemas educacionais. Está articulado em torno de três princípios da política educacional: padrões, prestação de contas e descentralização (Hypolito, 2019, p.189).

Esses princípios de políticas educacionais vão buscar uma padronização na educação nacional, estabelecendo padrões e metas de aprendizagem por meio de diferentes recursos. Além disso, Hypolito (2019) sinaliza que há uma responsabilização das equipes diretivas e uma cobrança pela prestação de contas.

A BNCC e o NEM, no contexto da Nova Gestão Pública, representam mais do que reformas curriculares: são instrumentos de reestruturação gerencial da escola pública. A consolidação desse modelo gerencial, pautado pela padronização de currículos (como BNCC e

NEM), pela cultura de metas e pela prestação de contas, institui uma política guiada pela lógica da eficiência e dos resultados mensuráveis.

Foi nesse cenário que a crise sanitária da Covid-19 irrompeu, acelerando e intensificando a implementação de políticas neoliberais em nome de atender demandas emergenciais, muitas das quais aprofundaram os princípios de uberização, *accountability* e plataformização, temas que serão analisados a seguir.

4.2.A pandemia de Covid-19 e as políticas emergenciais

Entre 11 e 23 de março de 2020 as redes de ensino estaduais e municipais de todo o Brasil suspenderam as aulas presenciais em virtude da pandemia de COVID-19. Em escala global, o fechamento das escolas representou uma interrupção sem precedentes dos sistemas educacionais, atingindo milhões de estudantes em diferentes países (UNESCO, 2020).

No Brasil, a Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020 (Brasil, 2020), autorizou o funcionamento do ensino fundamental e médio fora da modalidade presencial, permitindo, em caráter excepcional, a adoção de estratégias híbridas ou remotas.

Embora a Lei n.º 9.394/1996 já previsse o ensino a distância em situações emergenciais, a pandemia produziu uma ampliação abrupta dessas práticas, configurando o que parte da literatura denomina ensino remoto emergencial, uma solução provisória adotada em contexto de crise e distinta da educação a distância estruturada (Hodges *et al.*, 2020).

Nesse contexto de excepcionalidade, cada escola e município se organizou da maneira que julgou mais efetiva e viável, visto que, além da lei, não houve qualquer coordenação nacional capaz de garantir isonomia de aprendizagem (Neuhold; Pacheco, 2023).

No ensino público do Estado de Goiás, o professor assumiu a realização do Regime Especial de Aulas não presenciais (REANP) (Goiás, 2020c). O Regime Especial de Aulas Não Presenciais (REANP), adotado pela SEDUC-GO durante a pandemia de COVID-19, consistiu na transformação das atividades escolares presenciais em práticas remotas, regulamentadas pela Resolução CEE/CP n.º 02/2020, alterada pela n.º 05/2020.

Esse período também produziu um intenso debate no campo educacional acerca das condições e dos limites do ensino remoto. Saviani e Galvão (2021) argumentam que a adoção do chamado ensino remoto emergencial não representou apenas uma solução técnica para a continuidade das aulas, mas evidenciou profundas desigualdades estruturais presentes na sociedade brasileira.

Segundo os autores, a pandemia revelou as limitações da substituição das atividades

presenciais por mediações tecnológicas, sobretudo em um contexto marcado por desigualdades de acesso a equipamentos, conectividade e condições adequadas de estudo, o que colocou em evidência os limites da ideia de universalização do ensino mediado por tecnologias.

No Estado de Goiás, o *Fórum de Licenciatura da UFG*, critica essa medida por não garantir condições reais de acesso, excluir estudantes sem internet ou infraestrutura adequada e impor improvisos pedagógicos sem base legal ou didática. O documento também aponta que o REANP ampliou desigualdades, sobrecarregou professores e contrariou recomendações sanitárias ao exigir presença física de trabalhadores em funções administrativas (Fórum de Licenciatura 2020).

Uma vez que, antes da pandemia era atribuição do professor preparar aulas, ministrá-la, enviar os planejamentos de aulas e notas para o SIGE (Sistema de Gestão Escolar)¹⁶, durante a pandemia somaram-se a essas atividades as aulas virtuais síncronas e assíncronas, a manutenção de plataformas de estudo, bem como o atendimento a alunos, pais e gestão escolar, por meio de dispositivos pessoais e mídias digitais (Peres; Santos, 2021). Em outra, análise Junior e Guimarães (2025) apontam que no Brasil, esse período foi regido pelos princípios neoliberais, o que já abordados anteriormente:

Orientados por esses princípios neoliberais, o sistema governamental do Estado brasileiro no ano de 2020, em especial da União, compreendeu e geriu a pandemia por Covid-19 como uma oportunidade para reduzir as regulamentações estatais e, consequentemente, ampliar as áreas de atuação do mercado (Junior; Guimarães, p.298, 2025).

Ou seja, os autores indicam que a união se dobra a uma irracionalidade lucrativa, na qual a vida é desprezada em nome da garantia do lucro da elite econômica brasileira. Nesse movimento, o neoliberalismo é impulsionado e passa a afetar todos os aspectos sociais, inclusive incidindo sobre as condições que configuram o trabalho docente e os elementos que o caracterizam.

Nesse contexto, no Estado de Goiás, a Secretaria Estadual da Educação criou e implementou o *Portal Net Escola*¹⁴ para promover a aprendizagem durante a pandemia. Junior e Guimarães (2025) destacam que os conteúdos são ampliados a partir de parcerias com instituições privadas:

Nesse mesmo ano, em função de uma parceria público-privada, o portal NetEscola integralizou os materiais (estrutura curricular, materiais didáticos, vídeos explicativos, etc.) do programa “Vamos Aprender”, que é fruto de uma iniciativa do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes

¹⁴ Plataforma digital educacional da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO) utilizada para disponibilizar conteúdos pedagógicos, aulas, materiais didáticos e recursos de apoio ao ensino na rede pública estadual. Acesso em: <https://portalnetescola.educacao.go.gov.br/>.

Municipais de Educação (UNDIME) em parceria técnica como o Centro de Inovação para Educação Brasileira (CIEB), as Fundações Lemann e Roberto Marinho e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (Junior; Guimarães, 2025, p.304).

A criação e a consolidação do *Portal Net Escola*, que se tornou o principal instrumento de ensino durante o período, estruturaram-se a partir de uma ampla rede de colaboração entre o poder público e instituições privadas.

Essa articulação expressa a transferência gradual da responsabilidade educacional para entidades externas ao Estado, que passaram a influenciar e, em muitos casos, a ditar parte das estratégias pedagógicas e tecnológicas adotadas durante a pandemia.

Farias (2024) aponta que mesmo após o fim da pandemia as diretrizes estaduais, em Goiás, mantiveram a ênfase no uso intensivo das tecnologias e no monitoramento das ações pedagógicas, associando os conceitos de “valorização” e “qualidade” a metas e indicadores de desempenho. A autora demonstra que a utilização das tecnologias no controle do processo de ensino aprendizagem já era uma prática anterior ao contexto pandêmico, sendo apenas intensificada e ampliada a partir de 2020.

É interessante que os documentos revelam que a utilização das tecnologias no controle do processo de ensino aprendizagem em Goiás já acontecia antes da Pandemia do COVID-19, nos anos de 2020 e 2021 apenas intensificou e ampliou a utilização dos meios tecnológicos entre os setores administrativo e pedagógico nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino (Farias, 2024, p.59).

Essa consolidação expressa um movimento de subsunção real do trabalho docente à lógica do capital, no qual as plataformas assumem o papel de forças produtivas que reorganizam o processo de trabalho e retiram do professor o domínio sobre sua própria atividade. Sobre a gestão educacional, Farias (2024) aponta que a pandemia não inaugurou um novo modelo de gestão educacional, mas acelerou tendências já presentes, consolidando um sistema no qual as plataformas e programas tecnológicos.

¹⁷https://portaleduca.educacao.go.gov.br/suporte_ti/portal-netescola

Em Goiás, nesse contexto, como o *Net Escola* e outras ferramentas que emergiram durante esse período, passaram a integrar uma política permanente de regulação e acompanhamento do trabalho docente e discente na rede estadual.

Torna-se, portanto, necessário então compreender as políticas e programas educacionais atualmente vigente no Estado de Goiás, a fim de verificar se essas transformações no trabalho

docente, aparentemente técnicas, refletem, na verdade uma profunda reconfiguração do papel da escola pública e dos sujeitos que nela atuam.

Diante disso, passa-se à análise das principais plataformas e programas que estruturam a política educacional goiana no período pós- pandemia, para que assim possamos examinar como essas políticas alteram a organização, as condições e o sentido do trabalho docente.

4.3. Plataformas e programas estaduais: Net Escola, Goiás TEC e Revisa Goiás

Para compreender as políticas educacionais implementadas em Goiás durante a pandemia e avaliar se elas se consolidaram no período pós-pandemia e de que modo estão reconfigurando o trabalho docente nas escolas estaduais, é necessário analisar o cenário educacional atual e o papel de plataformas como *Net Escola*, *Goiás TEC* e do apostilamento do *Revisa Goiás*.

Além disso, torna-se fundamental desvelar as interfaces entre essas iniciativas, a emergência sanitária e seus desdobramentos no período posterior. Entre 2015 e 2020 existam o Estado apenas duas plataformas em funcionamento e a partir de 2020 outras nove foram criadas. Apresentamos aqui, no Quadro 2, a expansão dessas plataformas ao longo dos últimos 10 anos.

Quadro 2: Relação de Plataformas Educacionais da SEDUC-GO (2015-2025)

Ano de implantação	Ativo em 2025	Plataforma	Descrição	Responsável / Criador / Formador	Link institucional ou notícia
2015	NÃO	SIGE – Sistema Integrado de Gestão Escolar	Sistema que reúne dados administrativos, matrícula, frequência, histórico escolar, transporte e gestão interna da rede.	SEDUC-GO / Gerência de Tecnologia Educacional	https://portaleduca.educacao.go.gov.br/suporte_tec/sige-sistema-de-gestao-escolar-2/
2017	SIM	Plataformas de avaliação e monitoramento (ampliação)	Expansão das avaliações externas no formato digital e uso intensivo de indicadores por escola.	SEDUC-GO / CAEd	https://avaliacaoemonitoramentogoias.caeddigital.net/#!/minhapagina
		SAEGO Digital)			
2020	NÃO/ NOV A VERSÃO	NetEscola (versão emergencial REANP)	Plataforma oficial de aulas não presenciais, com videoaulas, planos de estudo, atividades e comunicação.	SEDUC-GO – Superintendência de Tecnologia Educacional	https://www.educacao.go.gov.br/netescola/

	SIM	GoiásTec	Programa de videoaulas semanais transmitidas na TV e publicadas no YouTube e no NetEscola, com foco no Ensino Médio.	SEDUC-GO	https://portal.al.go.leg.br/noticias/110830/plenari-o-da-assembly-aprova-em-definitivo-criacao-do-goiastec
2021	SIM	Ser Goiás	Sistema Educacional de Recuperação da Aprendizagem (Ser Goiás) destinada ao ensino fundamental. Plataforma de avaliação diagnóstica e formativa criada para monitorar a aprendizagem em todas as etapas da rede estadual. Inclui aplicação digital, coleta de dados em larga escala, dashboards e relatórios de monitoramento. Serve de base para metas, intervenções pedagógicas e acompanhamento do desempenho escolar.	Fundação Sagres	http://www.seduc.go.gov.br/documentos/pregao2023/PROJETO%20SER%20GOI%C3%81S.pdf
2022	NÃO/NOVA VERSÃO	SIAP – Sistema Administrativo Pedagógico	Plataforma para registro de notas, frequência, diários, relatórios e dados acadêmicos, integrada ao SIGE.	SEDUC-GO	(PDF oficial com referência ao SIAP) https://files.seduc.go.gov.br/.../diretrizes2024.pdf
	SIM	SIGAE – Sistema de Gestão de Avanço da Educação	Sistema de análise de dados, acompanhamento de metas e monitoramento de desempenho por escola e região. O sistema faz parte do programa "Jovem de Futuro", uma parceria do Governo	SEDUC-GO/ Instituto Unibanco	https://www.institutounibanco.org.br/noticias/parceria-goias/
			de Goiás, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), com o Instituto Unibanco, que teve início em Goiás em 2012, mas sem data clara da criação e implementação.		

2023	NÃO/ NOVA VERSÃO	NetEscola 3.1 (app atualizado)	Nova versão com mural, boletim, avaliação da merenda, comunicados e acesso integrado a materiais didáticos.	SEDUC-GO	https://portalnetescola.educacao.go.gov.br/
	NÃO/ NOVA VERSÃO	Revisa Goiás	Material estruturado mensal para recomposição da aprendizagem, com cadernos, metas e avaliações.	SEDUC-GO	https://goias.gov.br/educacao/revisa-goias/
2024	SIM	Redação Nota Mil (adoção pela rede)	Plataforma de correção automatizada e treino de redação para estudantes da rede estadual.	Empresa parceira + SEDUC-GO	https://goias.gov.br/educacao/redacao-nota-1000/
	SIM	GoEnglish (GoLearn!)	Plataforma digital de ensino de inglês com trilhas gamificadas e acompanhamento individual.	GoLearn! / SEDUC-GO	https://golearn.com.br/
	SIM	Ampliação do SIGAE com formação para tutores	Imersões formativas para uso da plataforma de gestão por indicadores.	SEDUC-GO / Instituto Unibanco	https://www.institutounibanco.org.br/noticias/goias-formacao-sigae/
2025	SIM	NetEscola (consolidação como ambiente unificado)	Divulgação de nova versão e manutenção dos módulos de comunicação, boletim, materiais e rotinas digitais.	SEDUC-GO	https://www.educacao.go.gov.br/netescola/
	SIM	Expansão do Revisa Goiás (novos anos e novos cadernos)	Reforço do modelo de apostilamento e padronização curricular na rede.	SEDUC-GO	https://www.educacao.go.gov.br/revisa-goias/

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Nesse contexto, o *Net Escola* surge como uma das principais respostas educacionais goianas à pandemia. Criado como portal oficial para o Regime Especial de Aulas Não Presenciais (REANP), centralizou a oferta de conteúdos, videoaulas, atividades e a comunicação entre professores e estudantes.

Por meio de login e senhas próprias, alunos e professores puderam ter acesso a um conjunto variado de conteúdos, vídeos explicativos, entre outros materiais específicos a essas etapas da Educação Básica (Junior; Guimarães, p.304, 2025).

O fortalecimento do NetEscola no período pós-pandemia é reconhecido também pela

própria SEDUC. A Gerência de Gestão da Tecnologia da Informação e Comunicação¹⁵ do Estado de Goiás, em texto atualizado 03 de setembro de 2025, aponta o *NetEscola* como o ambiente virtual de aprendizagem oficial da rede estadual de ensino de Goiás (Goiás, 2023g.).

Sua função principal é servir como uma plataforma digital integrada que disponibiliza, de forma organizada, os componentes curriculares e os respectivos planos de estudo para estudantes e professores.

A plataforma centraliza o acesso a recursos didáticos, incluindo aulas, atividades e ferramentas de comunicação, com o objetivo declarado de dar suporte ao processo de ensino e aprendizagem, tanto de forma remota quanto híbrida.

Em 01 de fevereiro de 2023, segundo informações da própria Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO), foi disponibilizada uma nova versão do aplicativo Portal NetEscola, que foi “[...] desenvolvido pela pasta para centralizar e organizar os componentes curriculares da rede estadual de ensino e atender às necessidades dos alunos” (Goiás, 2023c, s.p.).

Apesar de não haver, atualmente, uma divulgação ampla ou atualizações públicas recentes sobre o desenvolvimento da plataforma, ela segue ativa e operacional, mantendo-se como um eixo central na estrutura educacional goiana, com seus diversos recursos e funcionalidades.

A partir dessa centralidade tecnológica, destaca-se o programa Goiás TEC¹⁶, também integrado a esse sistema e acessível por meio do *NetEscola*, mediante *link* e página específica. Instituído como programa de fomento ao Ensino Médio integrado à Educação Profissional, alinha-se explicitamente aos itinerários formativos do Novo Ensino Médio.

Oficialmente lançado durante a pandemia de COVID-19, foi aprovado em 2020, por meio da Lei n.º 20.802 (Goiás, 2020d), sancionada pelo governador Ronaldo Caiado, então em seu primeiro mandato (2019-2022), em 8 de julho de 2020¹⁷.

Após cinco anos de sua criação, o programa segue ativo com vídeoaulas semanais publicadas em um canal do YouTube¹⁸(Goiás, 2021b). Ao analisarem o Goiás Tec, Lopes e Alvarenga (2024) destacam que houve uma rápida aprovação do programa durante a pandemia,

¹⁵ https://portaleduca.educacao.go.gov.br/suporte_ti/portal-netescola

¹⁶ <https://portalnetescola.educacao.go.gov.br/goias-tec>

¹⁷ GOIÁS. **GoiásTec inicia ano letivo com inovação e inclusão na rede estadual de Goiás**. Governo de Goiás, 2025. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/goiastec-inicia-ano-letivo-com-inovacao-e-inclusao-na-rede-estadual-de-goias/>. Acesso em: 11 nov. 2025. / ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE GOIÁS. **Notícia n.º 111360**. Portal da ALEGO, 2025. Disponível em: <https://portal.al.go.leg.br/noticias/111360/>. Acesso em: 11 nov. 2025.

¹⁸ GOIASTEC. **Canal GoiásTec – transmissões e conteúdos educacionais**. YouTube, 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/@goiastec.lserie/streams>. Acesso em: 11 nov. 2025.

sem uma ampla discussão com a comunidade escolar, sendo alvo de contundente oposição, que o caracterizou como uma proposta de “caráter unilateral” e uma “[...] tentativa de burlar o princípio constitucional de educação de qualidade” (Solicitação Coletiva..., 2020 *apud* Lopes; Alvarenga, 2024, p.11), evidenciando o descaso com a participação ativa dos sujeitos no processo educativo.

Observa-se que o programa encontrou na pandemia um terreno fértil para sua expansão, uma vez que a necessidade de plataformas de ensino ganhou força no contexto de acirramento da crise sanitária.

Por fim, integrando esse conjunto de políticas, encontra-se o *Revisa Goiás*, material sistematizado produzido pela SEDUC e destinado aos estudantes do Ensino Médio (Gontijo, 2024).

Criado em 2023 e mantido até a presente data, o programa tem como objetivo declarado apoiar a recomposição das aprendizagens e contribuir para o avanço da proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática.

Ao retornar do regime remoto para as aulas presenciais, o clima em sala de aula era composto por um misto de alegria e ansiedade: alegria por estar de volta ao convívio escolar e ansiedade ao nos depararmos com dificuldades acumuladas ao longo do período fora da escola.

Isso era perceptível tanto no comportamento dos discentes quanto no dos docentes. No início de 2023, quando o projeto *Revisa Goiás* foi apresentado nas escolas estaduais, alguns professores perceberam-no como uma estratégia impositiva da SEDUC-GO, enquanto outros viram no material uma oportunidade de desenvolver um trabalho pedagógico voltado tanto para a recomposição de conteúdos que ficaram em defasagem, em razão da pandemia de Covid-19, quanto para a introdução de novos conteúdos (Gontijo, 2024, p.14).

Gontijo (2024), a partir de entrevistas, vai apontar que esse material foi percebido por alguns professores como uma imposição, uma vez que passou a ocupar um espaço central no cotidiano escolar, sendo utilizado mensalmente como principal referência para o planejamento pedagógico e para a realização de atividades em sala de aula.

A estrutura do *Revisa Goiás* aprofunda esse caráter diretivo. Seu público-alvo envolve as turmas da 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, ampliando-se, em 2024, também para a 1ª série. Cada edição mensal traz atividades organizadas por descritores de habilidades e temas considerados prioritários para a etapa. A justificativa apresentada pelos elaboradores é que o material busca recompor aprendizagens não desenvolvidas nas séries anteriores, com base nos resultados do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO) (Goiás, 2024b).

Assim, o *Revisa Goiás* propõe um acompanhamento sistemático do processo de ensino e aprendizagem, servindo como guia de estudos e como instrumento de reforço escolar (Goiás, 2024b).

A produção do material é realizada pelo *Núcleo de Recursos Didáticos* (NUREDI), um setor interno da SEDUC responsável pela elaboração dos conteúdos de todas as áreas. Essa equipe é composta por professores da rede estadual, pode ser acessado virtualmente¹⁹ e é enviado para diversas escolas.

O programa foi criado também para substituir outros materiais paradidáticos utilizados anteriormente, como o *Aprender+*²⁰, adotado entre 2017 e 2018 e não apresenta um ano de término oficial, mas tem sido sucedido por outras iniciativas ao longo dos anos. Apesar de terem sido produzidos em contextos políticos distintos, ambos têm finalidades semelhantes: preparar os estudantes para avaliações externas e elevar o desempenho do Estado nos indicadores de qualidade (Goiás, 2018) (SEDUC-GO, 2025).

Isso demonstra que, mais do que uma escolha pedagógica, o uso desses materiais configura-se como uma política permanente, que reforça a lógica de padronização curricular e de controle sobre o trabalho docente.

Tal direcionamento fica ainda mais evidente nas justificativas oficiais que aponta o material como sendo “[...] construídos em uma estrutura dialógica, discursiva e funcional, a partir das sub-habilidades e dos descritores que interligam o Documento Curricular para Goiás (DC-GO) e as matrizes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (Goiás, 2023b, p.3).

Em 2024, essa justificativa foi reformulada: o foco deixou de ser explicitamente a preparação para provas e passou a ser o “avanço em proficiência”. Mesmo com essa mudança de linguagem, o objetivo continua o mesmo: melhorar os resultados da rede nas avaliações. Isso reforça, como destaca Gontijo (2024), a influência da racionalidade gerencial na educação goiana, em que as metas e os indicadores de desempenho orientam as ações pedagógicas e a organização do trabalho docente.

Com isso, a composição interna do material revela a materialidade dessa lógica gerencial, traduzindo-a em atividades e estruturas didáticas que reproduzem o modelo

¹⁹ <https://goias.gov.br/educacao/revisa-goias/>

²⁰ “O Aprender+ foi instituído pelo Governo de Goiás como um caderno de atividades gratuito voltado para português e matemática. Desde sua criação, o material foi distribuído aos estudantes da rede pública estadual e passou a compor o conjunto de recursos pedagógicos ofertados pela SEDUC-GO. O programa foi ampliado para atender toda a rede estadual e estava sendo estendido para redes municipais por meio de convênios. O Aprender+ também assumiu a função de instrumento de apoio para os professores, oferecendo um roteiro didático pronto que visava auxiliar na sistematização de conteúdos, reforço da aprendizagem e uniformização curricular em múltiplas séries” (Goiás, 2018, s.p.).

avaliativo externo. Essa lógica se materializa na própria composição do material composto por textos, exercícios de leitura e interpretação, questões de múltipla escolha e atividades discursivas, geralmente inspiradas no formato das provas do SAEB (Goiás 2023h).

Cada caderno segue uma estrutura fixa, que inclui uma breve introdução teórica e um conjunto de tarefas voltadas à fixação de conteúdos e ao desenvolvimento de competências de leitura e escrita. Embora o *Revisa Goiás* declare buscar o desenvolvimento integral dos estudantes, a predominância de atividades voltadas à resolução de questões padronizadas evidencia sua função principal: alinhar o ensino ao modelo de avaliação externa adotado pelo Estado e pelo governo federal SAEB (Goiás, 2023).

Além dessas questões, Leal e Silva (2024) ressaltam que a ausência de avaliação pelo *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) também implica uma falta de transparência sobre os critérios editoriais que orientam a elaboração do material. Isso significa que o material não é submetido aos mesmos critérios de revisão técnica e pedagógica aplicados aos livros distribuídos nacionalmente (Leal; Silva, 2024, p.01).

A inexistência dessa avaliação externa pode gerar fragilidades na fundamentação pedagógica e pode comprometer a qualidade e a coerência conceitual do conteúdo, além de limitar a diversidade de abordagens e gêneros textuais apresentados aos alunos. Ademais, pode reforçar escolhas editoriais alinhadas mais aos objetivos administrativos do que às necessidades formativas dos estudantes.

Essa preocupação dialoga com Gontijo (2024, p.14), ao enfatizar que o *Revisa Goiás* “[...] mantêm algumas características do cenário pandêmico, especialmente a distância entre os elaboradores das atividades e seus destinatários”, uma vez que “[...] ao receber atividades prontas, a relação dialética e a perspectiva dialógica entre docente e discente foram comprometidas” (Gontijo, 2024, p.15).

Tal distanciamento evidencia uma ruptura no princípio da mediação docente, pois o uso do *Revisa Goiás* altera significativamente a dinâmica da sala de aula. Muitos professores passam a seguir o material como roteiro de ensino, o que reduz o espaço de criação e de autonomia pedagógica, ou seja, ele deixa de ser sujeito do planejamento e passa a ser executor de atividades previamente definidas.

Essa padronização, ainda que facilite o acompanhamento e a gestão por parte da SEDUC, pode engessar o trabalho docente, enfraquecer o vínculo entre o professor e o planejamento coletivo da escola e mover o docente para o âmbito do emprego²¹.

²¹ Frigotto, 2009.

Encerrada a apresentação das principais reformas e programas educacionais que compõem o cenário goiano, passemos agora à análise crítica dessas políticas. Com base no Materialismo Histórico-Dialético, examinou-se as determinações, contradições e disputas que atravessam a implementação dessas iniciativas, buscando compreender como elas incidem sobre a organização, o sentido e a finalidade do trabalho docente na rede estadual de Goiás.

5. RECONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE GOIÁS

Esta seção tem como propósito analisar criticamente, à luz do Materialismo Histórico-Dialético, os documentos e discursos produzidos pela SEDUC-GO, buscando evidenciar as contradições que estruturam as políticas educacionais implementadas no Estado. Interrogamos aqui o movimento real dessas políticas, suas mediações, seus efeitos e seus limites.

Para essa perceber a reconfiguração estabelecida por essas contradições no campo educacional é fundamental estabelecer de maneira objetiva as diferenças entre a perspectiva neoliberal e a perspectiva de formação humana. Toma-se a tabela a seguir, contraste entre a lógica neoliberal e a formação humana integral, para embasar essas distinções:

Quadro 3: Comparativo entre a perspectiva liberal e emancipatória a respeito da educação

Aspecto	Perspectiva Neoliberal (crítica marxista)	Perspectiva de Formação Humana (emancipatória)
Fundamento filosófico	A educação é compreendida como investimento em capital humano voltado à produtividade e à competitividade (Frigotto, 2006; Ramos, 2001).	Fundamenta-se na concepção de trabalho como categoria ontológica e na formação omnilateral do ser humano, compreendendo a educação como mediação fundamental para a emancipação humana (Marx, 2013; Saviani, 2007).
Visão da educação	A educação é tratada como instrumento de desenvolvimento econômico e de formação de competências adaptativas para o mercado de trabalho (Frigotto, 2006; Ramos, 2002).	A educação é entendida como processo de apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, voltado à formação crítica e à participação consciente na vida social (Saviani, 2007).
Concepção de escola	A escola tende a ser reorganizada segundo princípios gerenciais, orientada por metas, indicadores e avaliações externas que medem desempenho e produtividade (Freitas, 2014; Ball, 2005).	A escola é concebida como espaço de socialização do saber sistematizado e de formação intelectual, ética e política dos sujeitos (Saviani, 2007; Duarte, 2003).

Currículo e saber	O currículo é orientado por competências e habilidades mensuráveis, frequentemente vinculadas às demandas do sistema produtivo (Ramos, 2002).	O currículo privilegia o acesso ao conhecimento científico, artístico e filosófico acumulado historicamente, compreendido como condição para a emancipação humana (Saviani, 2007; Duarte, 2003).
Trabalho docente	O professor tende a ser convertido em executor de práticas padronizadas, monitoradas por avaliações e indicadores de desempenho, configurando processos de intensificação e controle do trabalho docente (Ball, 2005; Freitas, 2014).	O professor é compreendido como sujeito intelectual do processo educativo, responsável pela mediação crítica do conhecimento e pela organização consciente do processo formativo (Saviani, 2007).
Objetivo social	Adaptar indivíduos às exigências do mercado e às demandas de competitividade econômica, reforçando a lógica da empregabilidade e da produtividade (Frigotto, 2006; Ramos, 2001).	Promover a formação plena dos sujeitos, possibilitando o desenvolvimento das capacidades humanas e a participação crítica na transformação da sociedade (Marx, 2013; Saviani, 2007).
Gestão escolar	Adota modelos gerenciais baseados em eficiência, metas e responsabilização por resultados, aproximando a gestão educacional de práticas empresariais (Freitas, 2014; Ball, 2005).	Defende uma gestão democrática da educação, orientada pela participação coletiva, pela autonomia pedagógica e pelo compromisso social da escola pública (Libâneo, 2018).
Visão do aluno	O estudante é visto como capital humano ou recurso produtivo a ser preparado para a competitividade do mercado de trabalho (Frigotto, 2006).	O estudante é compreendido como sujeito histórico em formação, capaz de apropriar-se criticamente do conhecimento e intervir na realidade social (Saviani, 2007).

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Esse quadro desvela as perspectivas sobre a educação e o trabalho docente que tem sido analisadas e que continuaremos a discorrer, uma vez que, se o neoliberalismo, materializado nas políticas públicas e tecnologias educacionais, intensificadas no pós-pandemia, transforma as condições e finalidades do trabalho docente, é fundamental identificar tais políticas e compreender como elas tem alterado o trabalho docente e orientam a análise das fontes documentais e dos discursos institucionais.

Para isso, mobilizamos as categorias analíticas do MHD: trabalho, totalidade e contradição, como categorias a priori que orientam o movimento interpretativo do real. A partir delas, emergem as categorias empírico-analíticas, que emergiram do processo de análise: 1) alienação e intensificação; 2) controle e padronização; e 3) gestão e gerencialismo do trabalho docente. Tais categorias serão retomadas ao longo da seção na interpretação dos documentos oficiais.

5.1. Fundamentação Conceitual: Controle, Padronização e Regulação Pedagógica

Antes de adentrar a análise empírica dos dispositivos implementados pela SEDUC-GO, faz-se necessário explicitar os fundamentos teóricos das categorias controle e padronização, que estruturam a interpretação dos documentos institucionais aqui examinados.

Essas categorias não se referem apenas a procedimentos técnicos ou administrativos, mas expressam formas historicamente situadas de organização do trabalho pedagógico no interior das relações capitalistas de produção.

Essa ideia de controle está diretamente relacionada ao currículo, uma vez que, segundo Apple (2001), o currículo opera como instrumento de controle social e cultural, inscrito em disputas mais amplas sobre conhecimento, poder e identidade. Para o autor,

[...] o currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo (Apple, 2006, p.59).

Logo, nas reformas educacionais contemporâneas, a padronização curricular articula-se a processos de regulação do trabalho docente, na medida em que define previamente o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e como os resultados devem ser aferidos.

Nessa perspectiva, o currículo deixa de ser campo de decisão pedagógica para se tornar prescrição normativa, esvaziando a autonomia docente e subordinando o ensino a lógicas externas à sala de aula. Apple (1989) aponta ainda que:

[...] isso está relacionado com uma preocupação crescente com o ensino obrigatório de “habilidades básicas”, com critérios acadêmicos, com uma conexão mais estreita entre a educação e a indústria, com um maior controle centralizado sobre o currículo e o ensino, e assim por diante (Apple, 1989, p.10).

Já em 1989 o autor evidenciou que a padronização curricular subordina o trabalho docente a determinações externas e ainda hoje percebe-se essa relação. Freitas (2018) avança nessa discussão ao analisar o papel das avaliações externas como mecanismos de regulação do processo pedagógico.

Segundo o autor, as avaliações em larga escala funcionam como instrumentos de controle indireto do currículo, uma vez que orientam o que é ensinado, definem prioridades formativas e produzem responsabilização sobre docentes e escolas.

Freitas (2018) argumenta que a avaliação externa inscreve-se em uma lógica gerencialista que subordina a educação a metas quantificáveis, indicadores de desempenho e

rankings institucionais, redefinindo a docência em termos de eficiência, produtividade e conformidade administrativa.

O controle do trabalho pedagógico, nesse contexto, se materializa em um conjunto articulado de dispositivos que abrange matrizes curriculares, materiais didáticos estruturados, avaliações padronizadas, plataformas digitais de registro e acompanhamento, e canais institucionais de comunicação e legitimação das políticas. Esses dispositivos operam de forma sistêmica, produzindo um ecossistema que redefine as condições, finalidades e sentidos do trabalho docente.

Portanto, controle e padronização não são fenômenos isolados, mas processos articulados que expressam a subordinação da educação pública às lógicas do neoliberalismo educacional.

A análise que se segue busca evidenciar como esses processos se materializam nos documentos e políticas da SEDUC-GO, revelando as contradições entre os discursos de modernização pedagógica e os mecanismos efetivos de regulação do trabalho docente.

Eles não são compreendidos como registros neutros ou meramente técnicos das políticas educacionais, mas expressam concepções de educação, formas de organização do trabalho pedagógico e disputas presentes no interior do Estado.

Assim, a análise realizada nesta seção busca identificar, nos textos oficiais da SEDUC-GO, não apenas suas orientações normativas, mas também as mediações que revelam processos contraditórios entre os discursos de modernização e apoio pedagógico e os mecanismos de controle e padronização que se materializam nas políticas implementadas na rede estadual.

Em conjunto, esses dispositivos configuram um ecossistema tecnogerencial que subordina o trabalho docente a metas, indicadores, registros e protocolos de acompanhamento, redefinindo a docência em termos de desempenho, conformidade e responsividade administrativa. O professor desta forma passa de intelectual a burocrata, que fica condicionado as diretrizes da Secretaria de Educação do Estado de Goiás.

5.2.A Matriz de Habilidades Essenciais e os Dispositivos de Regulação do Currículo

A Matriz de Habilidades Essenciais é um documento enviado bimestralmente a cada ano para as etapas de ensino: Ensino Fundamental - anos Finais e Ensino Médio. Ela tem o objetivo de estabelecer um referencial para a recomposição da aprendizagem e para os mecanismos avaliativos.

No Ensino Médio, a matriz abrange todas as áreas do conhecimento e sinaliza as habilidades de recomposição de aprendizagens (indicadas nas células de cor azul), as habilidades essenciais para o ano de referência (células de cor branca) e as habilidades, sendo que a Matemática e o Português, são alvos prioritários na educação, desenvolvidas nos materiais *Revisa Goiás*, *Goiás TEC* e/ou *Ser Goiás*, conforme Figura 1 (Goiás, 2025a).

Figura 1: Reprodução da tabela de Habilidades Essenciais exigidas em Matemática no 1º Bimestre de 2025.

MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS

Matemática - 1º Bimestre - 1ª Série			
Matriz de Habilidades Essenciais	REVISAR GOIÁS	SER GOIÁS	GOIÁS TEC
(EF06MA16-B) Associar pares ordenados de números a pontos do plano cartesiano do 1º quadrante, em situações como a localização dos vértices de um polígono.	✓	×	✓
(EF06MA08-C) Relacionar os números racionais positivos* expressos nas formas, fracionária e decimal, a pontos na reta numérica.	✓	×	✓
(EF07MA15) Utilizar a simbologia algébrica para expressar regularidades encontradas em sequências numéricas.	✓	×	✓
(EF07MA17-B) Ler, interpretar, resolver e elaborar problemas que envolvam variação de proporcionalidade direta e de proporcionalidade inversa entre duas grandezas, utilizando sentença algébrica para expressar a relação entre elas.	✓	×	✓
(EF07MA18-A) Ler, interpretar, resolver e elaborar problemas que possam ser representados por equações polinomiais de 1º grau, como determinar qual a quantidade de produtos deve ser produzida para se obter determinado lucro ou receita, determinar qual a quantidade de quilômetros deve ser percorrida por um táxi para corresponder a um determinado valor de corrida.	✓	×	✓
(EF07MA18-B) Resolver e elaborar problemas que possam ser representados por equações polinomiais de 1º grau, redutíveis à forma $ax + b = c$, fazendo uso das propriedades da igualdade, em situações diversas.	✓	×	✓
(EF08MA06-A) Reconhecer e compreender uma expressão algébrica, destacando dentre elas os monômios e polinômios, bem como os seus elementos como coeficientes e partes literais.	✓	×	✓
(EF08MA06-D) Associar os polinômios aos modelos geométricos de figuras planas, cálculo de perímetros e áreas, aos modelos de sólidos geométricos, cálculo de áreas da base e áreas laterais em planificações, cálculo de volumes, bem como os modelos que surgem em diversas situações do cotidiano. Exemplo: o valor a se pagar numa corrida de táxi, os valores de receita, custo e lucro de uma empresa dependendo da quantidade de produtos comercializados.	✓	×	✓
(EF08MA06-E) Resolver e elaborar problemas que envolvam cálculo do valor numérico de expressões algébricas, utilizando as propriedades das operações, em contextos significativos.	✓	×	✓
(EF08MA07) Associar uma equação linear de 1º grau com duas incógnitas a uma reta no plano cartesiano.	✓	×	✓
(EF08MA08) Resolver e elaborar problemas relacionados ao seu contexto próximo, que possam ser representados por sistemas de equações de 1º grau com duas incógnitas e interpretá-los, utilizando, inclusive, o plano cartesiano como recurso.	✓	×	✓

Fonte: Matriz de Habilidades Essenciais (Goiás, 2025a, p.108).

O currículo da rede estadual é organizado a partir de um conjunto de habilidades distribuídas temporalmente ao longo do ano letivo. Na figura, por exemplo, pode-se ver as habilidades esperadas para o primeiro bimestre na 1ª série, onde onze das habilidades na imagem são de recomposição e todas estão presentes tanto no material *Revisa Goiás*, quanto no material *Goiás Tec*.

Para essa série, nesse bimestre ao todo são vinte habilidades e delas, apenas cinco são referentes a série em que os alunos estão inseridos, as demais são de recomposição de aprendizagem.

Conforme estabelecem as Diretrizes Pedagógicas da rede (Goiás, 2025a, p.11), as habilidades curriculares são organizadas em cortes temporais que estruturam o trabalho pedagógico dos docentes: “Essas habilidades são organizadas em Corte Temporal, que é a

distribuição dessas habilidades em um determinado período objetivando desenvolver a progressão dos processos cognitivos dos estudantes.”

Como evidencia a Figura 1, a Matriz de Habilidades Essenciais não apenas organiza as competências a serem desenvolvidas ao longo do bimestre, mas orienta diretamente os processos avaliativos da rede estadual. Conforme o *Caderno Orientador da Avaliação Educacional da Rede Estadual de Ensino*, as habilidades definidas na matriz constituem referência para a elaboração da chamada Avaliação em Bloco²² (Goiás, 2025e).

Sobre a organização temporal das habilidades ela orienta tanto o planejamento pedagógico quanto os instrumentos de avaliação adotados na rede. Nesse sentido, a Avaliação em Bloco consiste em uma prova padronizada aplicada bimestralmente em toda a rede estadual, elaborada por equipes técnicas da Secretaria de Estado da Educação e aplicada simultaneamente nas escolas: “O Bloco de Avaliação deve ser realizado ao final de cada bimestre, contemplando todos os componentes curriculares, agrupados por área (Goiás, 2025e, p.21)”.

Essas avaliações compõem parte da nota bimestral dos estudantes, podendo representar, em alguns casos, 25% ou até 33,33% da avaliação final do período, e são organizadas a partir das habilidades previstas na Matriz de Habilidades Essenciais.

A Matriz de Habilidades Essenciais funciona, portanto, como referencial curricular centralizado que define conteúdos prioritários, orienta a elaboração de materiais didáticos e estabelece os parâmetros para as avaliações.

Essa tríplice função evidencia seu papel como dispositivo de regulação pedagógica, na medida em que prescreve não apenas o que deve ser ensinado, mas também como deve ser ensinado e como será aferido.

O alinhamento explícito entre a Matriz, os materiais estruturados (*Revisa Goiás, Goiás TEC*) e as avaliações bimestrais configura um sistema de controle curricular que restringe a autonomia docente na seleção de conteúdos, na definição de estratégias pedagógicas e na organização do tempo didático.

Entretanto, a Matriz exerce não apenas função orientadora do currículo, mas também

²² A Secretaria de Estado da Educação de Goiás, no *Caderno Orientador de Avaliação Educacional* (2025e), define a Avaliação em Bloco como um eixo estruturante do processo avaliativo da rede estadual. Essa avaliação é bimestral, unificada e organizada por áreas do conhecimento. Reúne, em uma única prova, diferentes componentes curriculares. O objetivo é verificar, de forma integrada e contextualizada, o desenvolvimento das habilidades previstas nos documentos curriculares oficiais, como a BNCC, o DCGO-Ampliado e o DC-GOEM, evitando leituras fragmentadas da aprendizagem. A elaboração dessas avaliações é feita por professores da Formação Geral Básica produzem as questões, que devem refletir, de modo fiel, as competências e os objetos de conhecimento trabalhados no bimestre. As provas se organizam em quatro blocos: Linguagens (com Produção Textual), Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Todos os blocos são compostos por questões objetivas, com quatro alternativas no Ensino Fundamental e cinco no Ensino Médio, conforme orientações do próprio documento. Após a validação pela coordenação pedagógica da escola, as avaliações são aplicadas em datas definidas no cronograma oficial divulgado no início do ano letivo.

função reguladora do processo avaliativo, uma vez que os conteúdos nela previstos se tornam referência para a construção das provas e para a aferição do desempenho dos estudantes.

Além disso, esse instrumento avaliativo deve estar diretamente alinhado às habilidades e objetivos de aprendizagem definidos nos documentos curriculares da rede: “Os Blocos de Avaliações deverão ser organizados/estruturados contemplando as habilidades, objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem previstos nos documentos norteadores desta Rede de Ensino” (Goiás, 2025b, p.22).

Para compreender o grau de alinhamento entre o currículo prescrito e os dispositivos pedagógicos utilizados pela rede estadual, realizamos um levantamento quantitativo das habilidades previstas para o primeiro bimestre nas matrizes curriculares do Ensino Médio, comparando-as com aquelas mobilizadas em três instrumentos institucionais: o Bloco de Avaliação, o *Revisa Goiás* e o *GoiásTec*.

O objetivo dessa análise foi identificar o nível de correspondência entre o currículo oficial e os mecanismos de monitoramento pedagógico implementados pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás.

Elaboramos um quadro comparativo indicando: 1) o número de habilidades previstas na matriz curricular para o bimestre; 2) o número de habilidades mobilizadas no *Revisa Goiás*; 3) o número de habilidades abordadas no *GoiásTec* e; 4) o número de habilidades associadas às ações de recomposição da aprendizagem (*Ser Goiás*). Observamos que avaliação institucional passa a funcionar como um mecanismo de alinhamento entre currículo, planejamento pedagógico e desempenho escolar.

Esse levantamento permitiu identificar quais disciplinas são mais intensamente mobilizadas por esses dispositivos pedagógicos, evidenciando diferentes níveis de incidência do controle curricular, conforme Quadro 4.

Quadro 4: Correspondência entre matriz curricular e dispositivos pedagógicos

Disciplina	Série	Total de habilidades	Revisa Goiás	Ser Goiás	GoiásTec
Arte	1ª Série	2	0	0	2
	2ª Série	2	0	0	0
	3ª Série	2	0	0	0
Biologia	1ª Série	1	1	0	1
	2ª Série	1	1	0	1
	3ª Série	1	1	0	1
Educação Física	1ª Série	5	0	0	5
	2ª Série	4	0	0	4
	3ª Série	4	0	0	4

Filosofia	1ª Série	6	0	0	5
	2ª Série	6	0	0	6
	3ª Série	5	0	0	5
Física	1ª Série	2	2	0	2
	2ª Série	1	1	0	1
	3ª Série	1	1	0	0
Geografia	1ª Série	4	0	0	4
	2ª Série	8	0	0	8
	3ª Série	5	0	0	5
História	1ª Série	7	0	0	7
	2ª Série	5	0	0	5
	3ª Série	13	12	0	12
Língua Estrangeira Moderna - Inglês	1ª Série	5	5	0	5
	2ª Série	4	4	0	4
	3ª Série	5	5	0	4
Língua Portuguesa	1ª Série	19	19	0	13
	2ª Série	24	24	6	14
	3ª Série	22	22	0	14
Matemática	1ª Série	20	20	0	20
	2ª Série	16	16	4	11
	3ª Série	29	23	0	16
Química	1ª Série	2	2	0	2
	2ª Série	1	1	0	1
	3ª Série	1	1	0	1
Sociologia	1ª Série	7	0	0	7
	2ª Série	6	0	0	5
	3ª Série	5	0	0	5

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

A partir da organização das habilidades no quadro é possível notar que, para as doze disciplinas que compõem o currículo básico do Ensino Médio, são indicadas oitenta habilidades para a primeira série, setenta e oito para a segunda e noventa e três para a terceira.

Essas habilidades são organizadas de maneira distintas entre as disciplinas, consideramos aqui que a carga horária das disciplinas são diferentes, mas pode-se observar disciplinas que tem todas as suas habilidades alinhadas com os materiais, enquanto outros componentes não apresentam essa característica.

A saber: Biologia apresenta três habilidades, estando todas contempladas tanto no *Revisa Goiás* quanto no *GoiásTec*, o que indica uma cobertura integral desse componente pelos materiais oficiais.

Já Física apresenta quatro habilidades, segundo a matriz, todas contempladas no material *Revisa Goiás* e três também presentes no *GoiásTec*. Química apresenta quatro habilidades,

também com presença simultânea nos dois materiais.

O componente Geografia, somando-se as três séries, são dezessete habilidades, sendo todas contempladas no *GoiásTec*. História apresenta vinte e cinco habilidades, das quais vinte e quatro estão contempladas no *GoiásTec* e doze no *Revisa Goiás*.

Sociologia apresenta dezoito habilidades, com dezessete presentes no *GoiásTec*. E em Filosofia apresenta dezessete habilidades, das quais dezesseis estão contempladas no material *GoiásTec*. Tais números evidenciam uma presença significativa das habilidades desses componentes nos materiais de mediação do conteúdo.

No campo das linguagens, observa-se que o componente de Arte apresenta seis habilidades, das quais apenas duas estão contempladas no material *GoiásTec*, não havendo correspondência no *Revisa Goiás*.

Educação Física apresenta treze habilidades, sendo nove contempladas no *GoiásTec*, sem correspondência com o material *Revisa Goiás*. Língua Estrangeira Moderna Inglês apresenta catorze habilidades, estando todas contempladas no *Revisa Goiás* e treze no *GoiásTec*.

A disciplina de Língua Portuguesa é o componente com maior número de habilidades, totalizando sessenta e cinco ao longo das três séries, sendo todas contempladas no *Revisa Goiás* e quarenta e um no *GoiásTec*.

Já Matemática apresenta sessenta e cinco habilidades, com cinquenta e nove presentes no *Revisa Goiás* e quarenta e sete no *GoiásTec*, o que evidencia uma forte incidência desses materiais nesse componente.

A partir desses dados, torna-se evidente que os componentes que sofrem maior incidência desses dispositivos são Língua Portuguesa, Matemática e História, seguidos por Geografia e Sociologia. Esses componentes concentram a maior quantidade de habilidades e mais correspondência com os materiais estruturados da rede, o que indica maior direcionamento curricular nessas áreas.

Outro aspecto relevante que emerge da análise diz respeito à ausência quase total de correspondência com o material *Ser Goiás*. Conforme os dados da planilha, analisando a correspondência com a matriz de habilidades, praticamente nenhuma habilidade apresenta marcação nesse dispositivo, com exceção de ocorrências pontuais em Língua Portuguesa e Matemática na segunda série. Isso indica que, embora o *Ser Goiás* seja frequentemente apresentado como política complementar de apoio pedagógico, não se articula diretamente com a matriz de habilidades essenciais, ao menos no primeiro bimestre analisado.

Esse dado revela uma distinção importante entre os dispositivos da política educacional; enquanto *Revisa Goiás* e *GoiásTec* operam diretamente sobre a matriz curricular aplicando

todas as habilidades indicadas para o trabalho bimestral, estruturando conteúdos e orientando o trabalho docente na aplicação do Bloco de Avaliações, o *Ser Goiás* parece assumir uma função mais difusa, não estando formalmente vinculado à operacionalização dessas habilidades no documento analisado.

Além disso, a própria matriz distingue habilidades essenciais e habilidades de recomposição de aprendizagem, estas últimas associadas às lacunas educacionais acumuladas nos últimos anos. A presença significativa dessas habilidades de recomposição no documento evidencia o reconhecimento institucional de um déficit educacional intensificado no período pós-pandemia.

Ao analisarmos em específico as habilidades de recomposição observamos outro elemento importante da política curricular recente da rede estadual: a centralidade das ações de recuperação das aprendizagens após o período de interrupções educacionais provocadas pela pandemia. As Diretrizes Pedagógicas indicam explicitamente a recomposição como uma das prioridades institucionais da rede:

Recomposição das Aprendizagens visa garantir o direito fundamental à educação, focando nos estudantes que apresentam defasagens significativas em relação ao ano ou série em que estão matriculados. Essa ação busca retomar e consolidar conhecimentos e habilidades essenciais, permitindo que o estudante avance em sua trajetória escolar e acompanhe o currículo em curso (Goiás, 2025b, p.47).

Para operacionalizar essa política, a rede estabelece um ciclo de intervenções pedagógicas que envolve diferentes instrumentos de diagnóstico e monitoramento da aprendizagem.

Segundo as Diretrizes Pedagógicas, “[...] a implementação de um ciclo de recomposição das aprendizagens envolve etapas fundamentais: avaliação diagnóstica, formativa e somativa, priorização curricular e implementação de intervenções didáticas” (Goiás, 2025a, p.47).

Nesse contexto, o material *Revisa Goiás* é apresentado como um dos principais recursos pedagógicos para a execução dessas ações, sendo definido como “[...] um material didático estruturado e articulado para apoiar as ações de recomposição das aprendizagens” (Goiás, 2025a, p.104).

A análise da Matriz de Habilidades Essenciais evidencia que ela opera como eixo estruturador das políticas pedagógicas da rede estadual de Goiás, orientando não apenas a organização curricular, mas também os instrumentos de acompanhamento da aprendizagem implementados pela SEDUC-GO.

Ao definir as habilidades prioritárias a serem desenvolvidas em cada período letivo, a

matriz passa a orientar a produção de materiais didáticos, as avaliações institucionais e as plataformas digitais utilizadas na rede.

Nesse sentido, diferentes dispositivos pedagógicos, como o *Revisa Goiás*, a plataforma *NetEscola* e o programa *GoiásTec*, articulam-se diretamente às habilidades definidas pela matriz, reforçando uma lógica de alinhamento curricular e padronização das práticas pedagógicas. A seguir partimos para a análise desses dispositivos.

O texto demonstra coerência entre referencial teórico, metodologia e análise empírica, especialmente ao mobilizar as categorias do Materialismo Histórico-Dialético para interpretar a Matriz de Habilidades Essenciais como um dispositivo de regulação curricular.

A articulação entre matriz, avaliação em bloco e materiais estruturados (*Revisa Goiás e GoiásTec*) é um dos pontos mais fortes da seção, pois evidencia empiricamente aquilo que você já vinha defendendo teoricamente, a constituição de um sistema integrado de controle pedagógico. Além disso, o uso de dados quantitativos (quadro comparativo) qualifica muito a análise, pois rompe com uma crítica apenas discursiva e demonstra materialmente os níveis de incidência dos dispositivos sobre o currículo e o trabalho docente.

Por outro lado, alguns pontos podem ser ajustados para fortalecer ainda mais o rigor acadêmico. Em certos momentos, a linguagem tende a assumir um tom mais afirmativo do que analítico, por exemplo, ao caracterizar diretamente como “controle” ou “restrição da autonomia”, sem explicitar sempre a mediação entre dado empírico e interpretação teórica.

Um leve refinamento na redação, incorporando expressões como “indica”, “sugere”, “aponta para”, pode tornar a argumentação mais robusta sem perder criticidade. Além disso, há pequenas questões de coesão e precisão (como concordâncias, repetições e trechos com formulação um pouco truncada), que, se revisadas, deixarão o texto mais fluido.

5.3. Revisa Goiás

No bojo das discussões apresentadas, o *Revisa Goiás* é introduzido e segundo a SEDUC-GO é “[...] um material estruturado de forma dialógica e funcional com o objetivo de recompor as aprendizagens e, conseqüentemente, avançar em proficiência” (Goiás, 2023h).

No site²³ que possibilita seu acesso público, ele é apresentado como material para a recomposição das aprendizagens, especialmente após os impactos da pandemia de COVID-19. Segundo a apresentação do *Revisa Goiás*, o objetivo principal é recompor competências em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Humanas, considerando tanto a BNCC

²³ <https://goias.gov.br/educacao/revisa-goias/>

quanto os resultados das avaliações externas, SAEGO e SAEB (Goiás, 2024b), com foco prioritário nos anos finais do Ensino Fundamental e em todas as séries do Ensino Médio, conforme descrito nos materiais institucionais divulgados pela Secretaria (Goiás, 2023g).

As Diretrizes Pedagógicas SEDUC de 2025 (Goiás, 2025a) também, mostram que o material é enviado bimestralmente: uma versão digital é disponibilizada para as coordenações regionais, que repassam para as escolas, enquanto parte do conteúdo impresso é distribuído aos alunos (para o 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e para todas as séries do Ensino Médio nas disciplinas de Português e Matemática) (Goiás, 2025a).

Corroborando com o uso do *Revisa Goiás*, a Secretária de Educação submete as escolas ao Simulado *Revisa Goiás*²⁴, monitorando as habilidades apreendidas pelos alunos, baseado nas habilidades divulgadas na matriz, essa avaliação diagnóstica, disponibilizado no Portal Educa, cumpre dupla função: diagnóstica e reguladora (Goiás, 2023g²⁵).

Segundo site que discorre sobre a avaliação: “[...] a aplicação do simulado tem como objetivo fornecer um feedback sobre o desempenho dos estudantes e orientar os professores na elaboração de estratégias de ensino para sanar possíveis deficiências” (Goiás, 2023g²⁶).

A avaliação permite conferir o desempenho dos alunos nas habilidades recompostas e institui um mecanismo de monitoramento institucional do progresso, retroalimentando a lógica de gestão por indicadores. Essa estrutura normativa materializa uma forma de regulação pedagógica que tende a reconfigurar o trabalho docente, uma vez que exige que os professores incorporem e sequências didáticas previamente estruturadas no planejamento e no cotidiano da sala de aula.

Nos cadernos destinados ao professor, como o da 3ª série de Língua Portuguesa e Matemática, a apresentação deixa explícito que o *Revisa Goiás* prioriza os descritores do SAEB: ele “pontua habilidades críticas” previstas para cada etapa, articulando o conhecimento necessário até a proficiência (Goiás, 2023h).

Essa articulação mostra um movimento contraditório: o Estado reconhece déficits de aprendizagem, mas, ao concentrar-se nas avaliações externas de larga escala e ao propor recomposição por meio de um material normatizado, instaura novas formas de padronização e responsabilização.

²⁴ Conforme publicado no Portal Educa, página oficial do Estado de Goiás: “O Simulado *Revisa Goiás* é uma ferramenta importante para avaliar o desempenho dos alunos em relação aos conteúdos que serão abordados nas avaliações oficiais, além de permitir uma avaliação diagnóstica do processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a aplicação do simulado tem como objetivo fornecer um feedback sobre o desempenho dos estudantes e orientar os professores na elaboração de estratégias de ensino para sanar possíveis deficiências” (Goiás, 2023g, s/p).

²⁵ https://portaleduca.educacao.go.gov.br/suporte_ti/revisa-goias

²⁶ https://portaleduca.educacao.go.gov.br/suporte_ti/revisa-goias

Esse movimento evidencia a centralidade que os sistemas de avaliação em larga escala passaram a assumir na organização do trabalho pedagógico na rede estadual. Conforme apontam as Diretrizes Pedagógicas da SEDUC, o material *Revisa Goiás* foi estruturado a partir de parâmetros avaliativos e curriculares definidos institucionalmente, tendo como base “[...] os Documentos Curriculares, a Matriz de Referência SAEB, bem como os resultados das avaliações externas”, com o objetivo de orientar as ações pedagógicas voltadas à recomposição das aprendizagens (Goiás, 2025a, p.104).

Nesse contexto, os materiais didáticos e as sequências de atividades passam a ser organizados a partir dos descritores avaliativos e das habilidades consideradas essenciais, uma vez que as atividades retomam diretamente “[...] os descritores da Matriz SAEB e as habilidades de recomposição” como referência para a elaboração das práticas pedagógicas (Goiás, 2025a, p.105).

Ainda que apresentado como estratégia de recomposição das aprendizagens, o programa também opera como instrumento de regulação pedagógica, na medida em que estabelece parâmetros curriculares e metodológicos alinhados aos indicadores de desempenho educacional.

Assim, observamos que a recomposição das aprendizagens ocorre simultaneamente à ampliação de mecanismos de padronização e controle do trabalho docente, evidenciando uma lógica de gestão educacional orientada por resultados e fortemente vinculada às avaliações externas.

Além disso, a SEDUC, no início do projeto de implementação do *Revisa Goiás*, em texto publicado em 2023, indicava a possibilidade do uso como material de aulas de reforço (Goiás, 2023b)²⁷.

Entretanto, em 2025, o programa passa a ser recomendado para o trabalho com as habilidades essenciais em Língua Portuguesa e Matemática, conforme a Matriz de Habilidades Essenciais - SEDUC-GO - 4º Bimestre de 2025²⁸ (Goiás, 2025b).

Embora o programa não possua, até o momento, uma normativa única que o institucionalize como política permanente, sua implementação e continuidade são reafirmadas em orientações pedagógicas, comunicados oficiais e, especialmente, nas Matrizes de

²⁷ <https://goias.gov.br/educacao/governo-de-goias-desenvolve-projeto-de-recomposicao-da-aprendizagem-para-estudantes-da-rede-estadual>

²⁸ Conforme descrição no próprio documento ele tem como objetivo: “estabelecer um referencial para a recomposição da aprendizagem e para os mecanismos avaliativos, garantindo transparência nesses processos para contribuir com o trabalho pedagógico realizado em sala de aula, visando assim, a efetivação do Currículo para o Ensino Fundamental na Rede Estadual de Ensino de Goiás” (Seduc-GO, 2025, p.05).

Habilidades Essenciais publicadas pela SEDUC-GO, que orientam o trabalho escolar a partir do *Revisa Goiás* (Goiás, 2025b).

Além disso, a vinculação da apostila a instrumentos de avaliação, tais como Simulado *Revisa Goiás* e a Avaliação em Bloco reforçam sua importância no cenário educacional, fazendo-se necessário avaliar esses e outros recursos nas políticas educacionais do Estado de Goiás.

5.4. Avaliação em Bloco

A Avaliação em Bloco constitui um dos principais instrumentos de regulação pedagógica implementados pela SEDUC-GO. Trata-se de avaliações bimestrais elaboradas centralmente pela Secretaria, aplicadas simultaneamente em toda a rede estadual, e que possuem peso significativo na composição da nota dos estudantes. Conforme estabelecem as Diretrizes Operacionais para o ano letivo de 2025:

A Avaliação em Bloco é um instrumento avaliativo aplicado bimestralmente em todas as unidades escolares da rede estadual, com o objetivo de verificar o desenvolvimento das habilidades previstas na Matriz de Habilidades Essenciais. Os resultados devem ser registrados no Sistema de Gestão Escolar (SGE) e analisados pelas equipes pedagógicas para orientar as ações de intervenção pedagógica (Goiás, 2025a, p.47).

Avaliação em Bloco materializa o controle pedagógico institucionalizado por meio de três elementos centrais: elaboração centralizada pela SEDUC, aplicação simultânea em toda a rede e peso significativo na nota dos estudantes.

Esses elementos configuram um mecanismo de uniformização e monitoramento que retira dos professores a prerrogativa de definir formas, critérios e instrumentos de avaliação, subordinando o processo avaliativo a parâmetros externos à relação pedagógica.

A avaliação deixa de ser instrumento de diagnóstico e mediação da aprendizagem para se tornar dispositivo de verificação de conformidade curricular e de produção de dados para gestão institucional.

A aplicação simultânea da Avaliação em Bloco em toda a rede estadual permite a comparação de resultados entre escolas, turmas e professores, produzindo rankings e indicadores de desempenho que alimentam lógicas de responsabilização.

Embora o documento oficial afirme que os resultados devem orientar ações de intervenção pedagógica, a centralização da elaboração e a padronização da aplicação evidenciam que a avaliação cumpre função prioritariamente regulatória, voltada ao controle do cumprimento do currículo prescrito.

A exigência de registro dos resultados das Avaliações em Bloco no Sistema de Gestão Escolar (SGE) amplia as possibilidades de monitoramento do trabalho docente, produzindo dados que podem ser utilizados para acompanhamento institucional e tomada de decisões administrativas.

O registro digital dos resultados não se limita a facilitar o acesso à informação; ele institui uma forma de vigilância pedagógica que torna visíveis e mensuráveis aspectos do trabalho docente que antes permaneciam no âmbito da autonomia profissional.

As plataformas digitais operam, assim, como dispositivos de governança educacional que articulam coleta de dados, monitoramento de processos e produção de indicadores de desempenho. Freitas (2018) alerta para os riscos dessa forma de regulação, que subordina a educação a lógicas gerenciais e produz responsabilização sobre docentes e escolas sem considerar as condições concretas de trabalho e as desigualdades estruturais que marcam a rede pública de ensino.

No caso da SEDUC-GO, a articulação entre Matriz de Habilidades Essenciais, Avaliação em Bloco e registro digital de resultados configura um sistema integrado de regulação pedagógica que prescreve conteúdos, verifica cumprimento e monitora desempenhos, redefinindo a docência em termos de conformidade administrativa e responsividade a metas institucionais.

5.5. NetEscola

Conforme apresentado na análise das plataformas e programas estaduais, o *NetEscola* é um ambiente virtual de aprendizagem que foi criado no contexto do REANP e tinha como objetivo centralizar conteúdos, videoaulas, atividades e comunicação entre professores e estudantes.

Mas, mesmo após a pandemia ele se manteve e integra um conjunto mais amplo de dispositivos de regulação curricular implementados pela rede estadual, ao lado da matriz de habilidades, dos materiais de recomposição do *Revisa Goiás* e do programa *GoiásTec*.

É possível observar na figura 2 a página de abertura do sistema, indicando que é a “[...] plataforma de conteúdos didáticos da rede pública estadual de ensino” (Goiás, 2026), “[...] com videoaulas, materiais, atividades e listas de exercícios produzidas pelos professores da Secretaria de Estado de Educação” (Goiás, 2026).

Figura 2: Interface de acesso ao Portal NetEscola

Olá,
Seja bem-vindo à plataforma de conteúdos didáticos da rede pública estadual de ensino! Aqui você encontra videoaulas, materiais, atividades e listas de exercícios produzidas pelos professores da Secretaria de Estado de Educação. Agora ficou muito mais fácil aprender pela Internet! Vamos juntos?

Acessar

O sistema só permite acesso a usuários da rede estadual.

Usuário

Senha

SEDUC
Secretaria de Estado de Educação

GOIÁS
O ESTADO QUE DÁ CERTO



Fonte: Goiás (2026). Portal NetEscola. Disponível em: <https://portalnetescola.educacao.go.gov.br/login>. Acesso em: 8 mar. 2026.

As videoaulas, listas de exercícios e atividades disponibilizadas na plataforma são organizadas a partir das habilidades definidas pela matriz curricular da rede estadual. Dessa forma, o *NetEscola* opera como um dispositivo de materialização digital da matriz de habilidades, convertendo orientações curriculares em conteúdos padronizados acessados por estudantes e professores.

Como observa Freitas (2014), a definição centralizada de conteúdos e materiais constitui um dos mecanismos por meio dos quais as políticas educacionais contemporâneas buscam regular o processo pedagógico e orientar o trabalho docente nas escolas.

A partir da busca realizada com o descritor “NetEscola” “Estado de Goiás” e “Seduc Go” no sistema de busca do *Google*, identificamos aproximadamente 948 resultados na plataforma, evidenciando sua presença recorrente nas ações e políticas educacionais divulgadas pela SEDUC-GO. A respeito da NetEscola no *Google Acadêmico*²⁹ encontramos três textos que falam diretamente sobre o tema: Costa (2022), Cardoso (2023) e Oliveira (2025)

Costa (2022), em seu trabalho de conclusão de curso, ao analisar a disciplina de Educação Física, aponta que a plataforma foi construída como uma estratégia emergencial da SEDUC-GO para manter o vínculo dos estudantes com a escola durante o Regime Especial de Aulas Não Presenciais, funcionando como um portal de conteúdos padronizados produzidos pela própria secretaria. Segundo a autora,

[...] a estratégia utilizada pelo governo do Estado de Goiás em adotar a organização das aulas não presenciais a partir de um portal digital de conteúdo foi importante, pois demonstra-se como um trabalho que necessitava ser realizado para os alunos continuarem tendo acesso à educação mesmo que de forma remota (Costa, 2022, p.65).

²⁹ Plataforma gratuita do *Google* para buscar literatura acadêmica, como artigos, teses, livros e resumos.

Entretanto, a autora também evidencia limites estruturais desse modelo. Sua análise demonstra que, mesmo em um contexto excepcional, o *NetEscola* reforça uma didática centrada na transmissão de conteúdos, sem considerar as especificidades da juventude: “[...] as aulas são extremamente conteudistas” e desconsideram a impossibilidade de vivência prática, resultando em um processo que “[...] perdeu suas qualidades, principalmente, na parte do trabalho pedagógico” (2022, p.67).

Cardoso (2023) aponta em seu estudo que o uso massivo de plataformas e ambientes digitais oficiais pela SEDUC-GO no regime emergencial (REANP) evidenciou não apenas a adoção de TDICs como solução de continuidade, mas também as contradições estruturais da rede pública: a desigualdade de acesso, a precariedade da conectividade e a exclusão social comprometeram seriamente a universalização da aprendizagem.

Cardoso (2023) demonstra que, embora o Estado tenha investido em mecanismos digitais como meio de garantir o ensino durante a pandemia, essas medidas reproduziram e aprofundaram desigualdades, condicionando o acesso à tecnologia e tornando a efetivação do direito à educação dependente da infraestrutura socioeconômica dos estudantes.

Oliveira (2025) ao analisar o *NetEscola* no ensino de Língua Portuguesa, indicou que a plataforma reforça um modelo de atuação docente profundamente limitado, centrado em tarefas de controle e execução. A autora evidencia que o sistema atribui ao professor uma função restrita, marcada por uma lógica de tutoria mecânica:

Essa espécie de tutoria reservada aos professores diz mais sobre a mecanização do ensino, padronizado mediante uma função pouco frutífera, do que sobre um auxílio pedagógico com alicerce para que a atividade docente se converta em um agenciamento social (Oliveira, 2025, p.69).

Assim, o docente é convocado a monitorar acessos, acompanhar entregas e garantir o cumprimento de atividades previamente definidas, mas sem condições efetivas de interação pedagógica. Como afirma a autora, “[...] a ação pedagógica do controle de acessos e execução de atividades não se pauta num levantamento para lidar com os resultados construídos, nem delega ao corpo docente a interação entre professor e aluno dentro da plataforma” (Oliveira, 2025, p.69).

Esse funcionamento confirma que a plataformização, em vez de ampliar a autonomia docente, intensifica o controle e reduz o trabalho pedagógico a um conjunto de tarefas operacionalizadas, afastando o professor das dimensões formativas e dialógicas que constituem a docência (Oliveira, 2025).

A intensificação também se manifesta nas tarefas atribuídas ao docente no interior do

NetEscola. A partir da análise do Ser Goiás, que a autora denomina de “sub plataforma”, Oliveira (2025) apresenta elementos centrais para compreender esse movimento, ao afirmar que o professor se torna um tutor, obrigado a acompanhar acessos, conferir entregas e registrar a execução de atividades previamente definidas, sem condições efetivas de realizar mediações reais com os estudantes e que “[...] essa espécie de tutoria reservada aos professores diz mais sobre a mecanização do ensino [...] do que sobre um auxílio pedagógico” (Oliveira, 2025, p.69).

Essa mecânica confirma aquilo que Antunes (2020) identifica como uma das bases da uberização: a substituição da autonomia profissional por uma cadeia de micro tarefas monitoradas e rigidamente prescritas.

Costa (2022) ainda sinaliza que o *NetEscola* opera como mediador da relação pedagógica, ao deslocar a interação entre professor e estudante para um ambiente digital padronizado, que nem sempre corresponde às condições concretas das escolas e dos estudantes.

Ao analisar as aulas de Educação Física disponibilizadas no *NetEscola* durante o Regime Especial de Aulas Não Presenciais, a autora evidencia um descompasso entre a proposta pedagógica e as especificidades da disciplina, concluindo que o material era “extremamente conteudista” e desprovido de vivência prática, o que compromete a formação integral dos estudantes.

Mais do que organizar conteúdos, Costa (2022) demonstra que a plataforma não só organiza conteúdos, mas a partir da relação entre tempo necessário para realização das atividades propostas e tempo de aula, determina como eles devem ser aprendidos, retirando do professor a liberdade de reorganizar o ensino de acordo com as necessidades concretas da turma. Trata-se de outra evidência direta de padronização e empobrecimento da atividade docente.

Do ponto de vista das determinações sociais mais amplas, a inserção do *NetEscola* no conjunto de políticas educacionais implementadas entre 2020 e 2025 também revela seu alinhamento com a agenda global.

Essa parceria com o *Instituto Sagres* no programa “Desafio Crescer” (Goiás, 2023a) reforçam o diagnóstico de Freitas (2014) e Peroni e Oliveira (2019) sobre a transferência de funções pedagógicas e de gestão para atores privados, característica do movimento dos reformadores empresariais da educação, como citado anteriormente. Esse é um ponto central: a plataforma não é apenas um artefato tecnológico, mas parte de uma política que aproxima o setor público das lógicas de mercado, reforçando a lógica da qualidade total, da responsabilização e da mensuração permanente dos resultados, tal como analisado por Hypólito (2019).

Por fim, a análise conjunta das pesquisas acadêmicas mostra que, ao mesmo tempo em

que a plataforma promete democratizar o acesso, ela expõe desigualdades estruturais. Cardoso (2023) demonstra que o uso massivo de plataformas digitais durante a pandemia aprofundou desigualdades de conectividade e acesso, restringindo o direito à educação aos estudantes com melhores condições materiais.

Aqui aparece outra forma de intensificação: o professor é responsabilizado por “acompanhar” estudantes que não dispõem da infraestrutura mínima para acessar o conteúdo, o que Oliveira (2004) já identificava como uma dimensão da precarização do trabalho docente.

Após a análise da ocorrência de publicações referentes ao *NetEscola*, partimos para o exame dos documentos que direcionam a educação no Estado de Goiás, denominados “Diretrizes”, com o objetivo específico de identificar possíveis menções à plataforma e compreender como ela é incorporada às normativas institucionais.

Foram selecionados três documentos - Diretrizes Pedagógicas SEDUC 2025; Diretrizes Operacionais das Coordenações Regionais de Educação 2025 (Goiás, 2024a) e; Diretrizes Operacionais das Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás 2025 (Goiás, 2025d), que definem o funcionamento das escolas estaduais, estabelecem o perfil dos profissionais, os objetivos, as metodologias, os processo de avaliação e as responsabilidades das unidades escolares, garantindo unidade na prática pedagógica e alinhamento às normas curriculares do Estado. A primeira diretriz que analisamos foi as Diretrizes Pedagógicas SEDUC 2025³⁰, que apresentam o *NetEscola* como “Apoio pedagógico” na falta de professores (Goiás, 2025a).

Caso haja falta de algum professor na unidade escolar, poderão ser utilizados os materiais disponibilizados pela SEDUC-GO nas plataformas digitais: videoaulas Gobem, videoaulas de Estudo Orientado, videoaulas do Goiás Tec, Desafio Crescer/NetEscola e Drive do Revisa de anos anteriores. O coordenador pedagógico, auxiliar de turno, dinamizador de biblioteca, poderão disponibilizar e acompanhar essas videoaulas na unidade escolar (Goiás, 2025a, p.43).

Nessa diretriz, a plataforma aparece apenas uma vez como apoio pedagógico e é considerada como alternância, aproximação ou equivalência com o Desafio Crescer³¹. A lógica de padronização se materializa nessas orientações, que indicam que, na falta de professores, basta o uso de alguns dos materiais feitos pela Secretaria Estadual de Educação.

³⁰ Diretrizes pedagógicas voltada para professores e coordenação com o objetivo de alinhar práticas e rotinas educacionais na educação estadual de Goiás.

³¹ O Desafio Crescer é uma plataforma de reforço escolar gamificada da Secretaria da Educação de Goiás (Seduc), voltada ao Ensino Fundamental e Médio, focada em Língua Portuguesa e Matemática. Utilizando recursos lúdicos e desafios, o projeto visa a recomposição de aprendizagens, com materiais interativos, aulas é produzido em parceria com a Sagres Educa, do Instituto Sagre. É possível que isso ocorra porque o Desafio Crescer é acessado pelo NetEscola, que reúne essa e outras atividades em um mesmo login.

O documento não sugere elaboração, adaptação ou intervenção: sugere substituição. Aqui está uma primeira evidência concreta da padronização: a plataforma prescreve o conteúdo e o tempo da atividade, enquanto a prática do professor é secundarizada.

Nas Diretrizes Operacionais das Coordenações Regionais de Educação 2025 (Goiás, 2024a), o *NetEscola* não é citado diretamente, quando se refere ao ensino médio, mas, ao exigir que o servidor que ocupa o cargo de Supervisor de Ensino Médio³² tenha como competência monitorar “Ambientes Virtuais de Aprendizagem/AVA e outros” (Goiás, 2024b, p.32) o que deixa a relação de plataformas amplas e indefinidas:

Ter habilidade no uso de sistemas de **monitoramento**, controle de processos e consulta a dados escolares dos seguintes sistemas e plataformas: Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE), Sistema Administrativo e Pedagógico (SIAP), Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (Sigae), Plataforma do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação Plataforma CAEd, QEd, Censo Escolar, Ambientes Virtuais de Aprendizagem/AVA e outros (Goiás, 2024b, p.32, grifo nosso).

Quando se refere ao Supervisor do Ensino Fundamental as Diretrizes cita diretamente a plataforma *NetEscola* em meio a outras plataformas educacionais (Goiás, 2024b, p.25), o que marca de maneira explícita sua aparição em tal diretriz.

No terceiro documento, intitulado Diretrizes Operacionais das Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás 2025 (Goiás, 2025d), o termo *NetEscola* não é mencionado, apesar de o texto apresentar as atribuições do professor da unidade escolar.

Tal ausência poderia sugerir que a plataforma não faz parte do cotidiano discente. Observamos, portanto, uma contradição entre a baixa incidência do termo nos documentos normativos e a centralidade da plataforma na política educacional da rede, evidenciada tanto pelo volume de acessos quanto pelas publicações institucionais que destacam sua importância.

Em publicação recente, no site oficial (Goiás, 2025c), é celebrado o segundo lugar na categoria *Inovação Estadual do 2º Prêmio Inovação do Setor Público de Goiás*, a representante da SEDUC-GO, Lauriane de Lourenço, afirma que “[...] o *NetEscola* nasceu na pandemia e hoje registra mais de 200 mil acessos diários, mostrando a sua consolidação como ferramenta de aprendizagem” (Goiás, 2025c).

A publicação ainda ressalta que “[...] a plataforma reúne conteúdos pedagógicos digitais, como aulas, atividades e quizzes, além de programas como ‘Desafio Crescer Saeb’, ‘Só Vem Enem’, ‘Go English’, ‘Ouvir e Acolher’, ‘Letras’, e as formações do GoiásTec” (Goiás, 2025c),

³² O Supervisor de Ensino Médio no Estado de Goiás é o profissional da equipe pedagógica responsável por coordenar atividades didáticas, orientar professores e monitorar a implementação do currículo e programas da Seduc-GO (Goiás, 2024a).

o que evidencia a recorrência e a centralidade de seu uso no âmbito da rede estadual.

Entre os programas integrados ao portal NetEscola, destaca-se o “Desafio Crescer”³³, criado em 2023 como estratégia de reforço escolar voltada principalmente para Língua Portuguesa e Matemática. O programa utiliza uma plataforma gamificada (inspirada em jogos) com aulas, vídeos e desafios, para recuperar e aprimorar a aprendizagem, objetivando preparar os estudantes para avaliações como o SAEB.

Outro destaque importante é que esse programa é produzido em parceria com a Sagres Educa, do Instituto Sagres³⁴. Esse instituto representa uma das diversas parcerias que o Estado de Goiás tem para a implantação de políticas e programas educacionais.

O *Instituto Sagres* é uma organização privada do chamado Terceiro Setor³⁵, que opera no Estado de Goiás desde o início da década de 2010 e ampliou sua atuação durante o período pandêmico.

Voltada à produção de soluções educacionais baseadas em tecnologias digitais e metodologias de gestão, a instituição opera sob a lógica da assessoria técnico-pedagógica, oferecendo serviços para redes públicas e privadas, sempre alinhados ao discurso de eficiência, resultados e melhoria de indicadores. Em parceria com o Estado de Goiás, o Instituto Sagres é responsável por uma multiplataforma acessada a partir do portal *NetEscola* (Goiás, 2020e).

Essa parceria evidencia a presença crescente de organizações privadas na formulação e implementação de políticas educacionais na rede estadual. Esse movimento dialoga com o que Freitas (2014) identifica como a atuação dos chamados reformadores empresariais da educação, caracterizados pela produção de materiais e estratégias pedagógicas voltadas à eficiência, à mensuração de resultados e à responsabilização individual dos profissionais da educação.

Tais iniciativas operam como verdadeiros *think tanks*, influenciando a adoção de processos de gestão e pedagógicos na rede pública de Goiás (Cunha, 2025). Nesse contexto, plataformas educacionais, materiais estruturados e programas digitais passam a desempenhar papel central na organização do trabalho docente, aproximando a gestão educacional das lógicas de desempenho e controle características da Nova Gestão Pública.

A partir da revisão bibliográfica e da análise dos documentos acima citados, é possível

³³ Esse programa pode ser acessado em <https://portalnetescola.educacao.go.gov.br/login>.

³⁴ Segundo o site do Instituto Sagres: “O sistema oferece conteúdos que promovem a educação e o desenvolvimento social, alinhando-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas.”. Acesso em: <https://fundacaosagres.org.br/a-fundacao-sagres/>

³⁵ O terceiro pode ser concebido como o conjunto de organizações privadas sem fins lucrativos (fundações, associações e organizações não governamentais) que atuam na produção de bens e serviços de interesse público, especialmente nas áreas sociais. Em uma perspectiva crítica, esse fenômeno relaciona-se às transformações do capitalismo contemporâneo e à reconfiguração do papel do Estado, na medida em que parte das respostas às expressões da questão social passa a ser transferida para iniciativas da sociedade civil organizada, frequentemente articuladas com políticas públicas e financiamento estatal ou internacional (Duarte, 2008).

afirmar que o *NetEscola* condensa, materializa e reproduz processos de controle, padronização e intensificação do trabalho docente.

Nesse contexto de reorganização do trabalho docente mediado por plataformas digitais, outro programa relevante da política educacional goiana é o *Goiás Tec*. Assim como o *NetEscola*, o programa surge no contexto da pandemia e permanece ativo no período posterior, ampliando o uso de tecnologias digitais na organização do ensino.

Sua seção está bastante consistente e demonstra um domínio teórico e empírico sólido. O ponto mais forte do texto é a capacidade de articular diferentes planos de análise, documental, empírico e teórico, para sustentar a tese de que o *NetEscola* não é apenas uma ferramenta tecnológica, mas um dispositivo estruturante da reconfiguração do trabalho docente.

5.6. GoiásTec

O *GoiásTec* é um programa criado em 2020, durante o período mais crítico da pandemia, pela Lei n.º 20.802, de 8 de julho de 2020 (Goiás, 2020a) e tem como objetivo ofertar Ensino Médio articulado à Educação Profissional por meio de aulas mediadas por tecnologia (Goiás, 2020d).

Sua implementação se estruturou como uma resposta emergencial à crise sanitária, mas rapidamente se consolidou como política permanente da SEDUC-GO, pois passou a operar como um modelo de oferta híbrida, centralizado e alinhado à lógica de modernização tecnológica e expansão acelerada da rede.

Analizando a apresentação institucional do programa, no site oficial do governo³⁶, indica-se que “mais de 9 mil estudantes já estão matriculados no programa que leva ensino de qualidade a comunidades distantes ou de difícil acesso” (Goiás, 2020d), além disso a qualidade do programa é mensurada pelos índices do IDEB: “os resultados obtidos pelo programa comprovam seu impacto transformador: entre 2021 e 2023, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) das escolas atendidas pelo GoiásTec saltou de 5,8 para 7,4” (Goiás, 2020d).

O discurso enfatiza inclusão e acesso, ressaltando que as aulas transmitidas ao vivo alcançam escolas de regiões diversas e que o programa tem impactado positivamente os índices de avaliações externas. Para compreender especificidades do GoiásTec analisamos as Diretrizes Pedagógicas SEDUC-GO (Goiás, 2025a) e as Diretrizes Operacionais das Unidades Escolares

³⁶ <https://goias.gov.br/educacao/goiastec-inicia-ano-letivo-com-inovacao-e-inclusao-na-rede-estadual-de-goias/>

da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás (Goiás, 2025d).

No modelo pedagógico do *GoiásTec*, o processo de ensino é organizado a partir de uma divisão interna do trabalho docente que distingue duas funções principais: o docente ministrante (professor de estúdio) e o professor mediador presencial.

Sobre essa divisão do trabalho, o professor ministrante, também chamados de professor de estúdio nas Diretrizes Pedagógicas da SEDUC-GO, é o profissional responsável pela concepção e pela produção pedagógica central do programa. Trata-se de professor da rede estadual, selecionado para atuar nos estúdios instalados na sede da Secretaria de Educação em Goiânia, onde são gravadas e transmitidas as teleaulas destinadas às escolas participantes do programa.

Esses docentes são responsáveis pelo componente curricular específico que ministram e realizam o planejamento pedagógico das aulas, elaborando o material didático, os roteiros de gravação, os slides, as atividades e as avaliações utilizadas no processo de ensino. Conforme indicam as Diretrizes Pedagógicas, “[...] os professores de estúdio preparam o material para as aulas que serão ministradas aos estudantes” (Goiás, 2025a, p.65).

Além da preparação das teleaulas, os docentes ministrantes elaboram também a Orientação Pedagógica Quinzenal, documento que organiza o desenvolvimento das atividades nas escolas. Esse material estabelece habilidades, objetivos de aprendizagem e objetos de conhecimento, sendo acompanhado por “[...] um roteiro minucioso que direciona as ações do professor mediador” (Goiás, 2025a, p.66).

Dessa forma, o planejamento pedagógico, a seleção dos conteúdos e a definição das estratégias didáticas são concentrados nos estúdios, de onde são produzidos os materiais que orientam o trabalho realizado nas unidades escolares.

Já o professor mediador/presencial é o profissional que atua diretamente na escola-polo acompanhando os estudantes durante a transmissão das aulas. Sua função consiste em organizar o ambiente pedagógico, acompanhar a execução das atividades propostas pelos professores de estúdio, intermediar a comunicação entre estudantes e docentes ministrantes e registrar o desenvolvimento das atividades realizadas pelos alunos. Nas Diretrizes Pedagógicas da SEDUC-GO, esse profissional é descrito como responsável auxiliar

[...] na organização diária, em sala de aula, seguindo os turnos de funcionamento da unidade escolar. Desse modo, **o professor mediador/presencial coordena as atividades pedagógicas, organizando o ambiente físico e educativo, que permita a realização das atividades/dinâmicas pedagógicas, bem como a interação discente/docente (ministrante) por meio do chat, câmeras do Notebook** (Goiás, 2025a, p.64, grifo nosso).

Nesse contexto, a condução pedagógica central se concentra na equipe que atua nos estúdios, espaços estruturados para a produção de videoaulas e materiais audiovisuais que serão transmitidos diariamente às escolas da rede.

Segundo matéria do *Jornal Opção* (Monteiro, 2025), em 2024, foi inaugurado o novo Centro de Mídias do GoiásTec em Goiânia, com investimento de R\$ 10 milhões, equipado com salas de professores, coordenação, seis áreas técnicas e oito estúdios de gravação/transmissão, de onde saem as aulas destinadas a milhares de estudantes espalhados pelo Estado.

Nas Diretrizes Operacionais das Unidades Escolares da Rede Estadual também se observa que o professor mediador/presencial é responsável por acompanhar as atividades realizadas pelos estudantes nas plataformas digitais, registrar a frequência e encaminhar informações à coordenação pedagógica (Goiás, 2025d).

Diferentemente do professor de estúdio/ministrante, entretanto, esse professor não é responsável pela definição dos conteúdos ou pela elaboração das aulas, atuando principalmente na mediação e no acompanhamento das atividades previamente estruturadas pela equipe pedagógica do programa.

Esse arranjo organizacional evidencia uma divisão técnica do trabalho docente, na qual a concepção pedagógica e a produção do conteúdo se concentram nos estúdios da Secretaria de Educação, enquanto a execução das atividades ocorre nas escolas por meio da atuação do professor mediador. No Quadro 4, apresentamos uma síntese da organização do trabalho docente no Programa Goiás-TEC

Quadro 5: Organização do trabalho docente no Programa Goiás-TEC

Elemento	Professor de Estúdio / Ministrante	Professor Mediador / Presencial
Área de formação	Habilitado no componente curricular específico, vinculado a uma das áreas do conhecimento da Formação Geral Básica.	Sem habilitação específica.
Função principal	Ministrar as aulas transmitidas a partir do estúdio e conduzir a exposição dos conteúdos e orientações pedagógicas.	Organiza o ambiente educativo e acompanhando a execução das atividades.
Planejamento das aulas	Planeja as aulas com base no Documento Curricular de Goiás e elabora a orientação pedagógica quinzenal , indicando habilidades, objetivos de aprendizagem, objetos de conhecimento e roteiro das aulas.	Planeja a dinâmica da aula na escola a partir da orientação pedagógica recebida, organizando o trabalho no SIAP e preparando as condições para a realização das atividades propostas.

Produção de material didático	Produz os materiais utilizados nas aulas, como apostilas, slides, vídeos, anexos de exercícios e atividades que serão desenvolvidas durante o bimestre.	Recebe antecipadamente os materiais via Google Sala de Aula e Drive, organiza sua utilização em sala e providencia os recursos necessários para sua aplicação.
Orientação pedagógica	Elabora e disponibiliza a Orientação Pedagógica Quinzenal , que direciona as ações do professor mediador antes, durante e após a aula.	Utiliza essa orientação para conduzir a aula na unidade escolar e orientar os estudantes na realização das atividades propostas.
Interação com estudantes	Interage com os estudantes de forma mediada pelas tecnologias, por meio da transmissão das aulas e comunicação via chat e câmeras.	Realiza a interação direta com os estudantes na sala de aula, Recebendo dúvidas, organizando as atividades e encaminhando questionamentos ao professor de estúdio.
Avaliação e acompanhamento	Define os conteúdos, habilidades e critérios de avaliação a partir do planejamento pedagógico e da organização curricular.	Realiza o acompanhamento cotidiano dos estudantes, participa do processo avaliativo, aplicando atividades e observando o desempenho dos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das Diretrizes Pedagógicas da Rede Estadual de Educação de Goiás (Goiás, 2025a).

Nesse modelo, o processo de ensino passa a ser estruturado de forma centralizada, com planejamento e materiais padronizados para toda a rede, enquanto o professor presente na escola assume predominantemente funções de acompanhamento, mediação e execução das atividades previamente definidas.

Assim como o *Goiás Tec*, o programa *Revisa Goiás* também se estrutura como um instrumento pedagógico de alcance estadual, orientando práticas pedagógicas em toda a rede. Nesse sentido, torna-se relevante analisar de que maneira esse material didático se articula às políticas de recomposição das aprendizagens e às avaliações externas implementadas pela SEDUC-GO.

5.7. Dispositivos pedagógicos e reorganização do trabalho docente na rede estadual de Goiás

A análise conjunta do *Revisa Goiás*, do *NetEscola* e do *GoiásTec* permite compreender que tais iniciativas não se configuram como ações isoladas, mas como parte de um conjunto articulado de dispositivos pedagógicos e tecnológicos que passam a orientar o funcionamento da rede estadual de educação.

Enquanto o *GoiásTec* reorganiza o processo de ensino por meio da mediação

tecnológica e da centralização da produção das aulas, o *NetEscola* opera como ambiente de gestão e acompanhamento das atividades pedagógicas.

Além disso, nesse mesmo sentido, a Matriz de Habilidades Essenciais define os conteúdos prioritários; a Avaliação em Bloco mede o cumprimento desses conteúdos; e o *Revisa Goiás* prepara os estudantes para essas avaliações, fornecendo materiais estruturados que orientam o trabalho em sala de aula.

Esse encadeamento configura um sistema fechado de prescrição, controlar o primeiro par dialético da organização pedagógica (objetivos/avaliação) para depois dominar o segundo (conteúdos/métodos). Essa concepção de controle é expressa por Freitas (2014), que critica os reformadores da educação e aponta que:

A pressão externa, sob o argumento do “direito de aprender”, impõe uma cultura escolar e define o ritmo de ensino do professor em sua sala, marcado pelas avaliações locais preparatórias para as avaliações em larga escala. Este processo é controlado pelos gestores das escolas que não só acompanham o avanço do desenvolvimento do conteúdo nas salas de aula através das apostilas, como definem quando ocorrerão simulados e avaliações locais (não raramente de periodicidade bimestral) em articulação com avaliações externas (Freitas, 2014, p.1100).

Logo, as imposições de ritmos externos expropriam as decisões pedagógicas do professor, sob o pretexto do “direito de aprender”, impõe uma cultura escolar e um ritmo de ensino ao professor, que é determinado pelas avaliações locais preparatórias para as avaliações em larga escala.

Esse processo é controlado pelos gestores das escolas, que monitoram o avanço do conteúdo e definem a periodicidade de simulados e avaliações locais, em articulação com as avaliações externas conforme a figura 3.

Figura 3. Controle do trabalho pedagógico: Rede Estadual de Goiás

SEDUC – SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO



Fonte: Elaborado pela autora a partir da teoria de Freitas (2014): Controle do 1º par dialético (objetivos/avaliação) / Controle do 2º par (conteúdos/métodos)

É possível compreender que, em conjunto, a matriz, as plataformas e materiais investigados produzem uma reorganização das práticas pedagógicas e do trabalho docente, marcada pela centralização do planejamento, pela padronização curricular, matrizes bimestralidades, avaliações externas e pela intensificação do monitoramento das atividades escolares.

Tal movimento pode ser compreendido também à luz das transformações contemporâneas nas políticas educacionais, caracterizadas pela expansão de mecanismos de regulação baseados em desempenho, monitoramento e controle das práticas pedagógicas, associados ao que Ball (2004) denomina cultura da performatividade³⁷.

Diante desse conjunto de evidências, torna-se possível compreender que as políticas analisadas não operam apenas como instrumentos pedagógicos ou tecnológicos voltados à melhoria da aprendizagem, mas como parte de um processo mais amplo de reorganização do trabalho docente e da gestão educacional na rede estadual de Goiás.

Ao articular plataformas digitais, materiais estruturados e sistemas de avaliação em larga escala, essas políticas produzem novas formas de regulação do cotidiano escolar,

³⁷ Para Ball (2004), a performatividade é um mecanismo de regulação e controle do trabalho profissional baseado na demonstração pública de resultados.

incidindo diretamente sobre o planejamento, a execução das aulas e os mecanismos de acompanhamento das atividades pedagógicas.

Essas transformações expressam contradições próprias das políticas educacionais contemporâneas e de sua inserção em uma racionalidade gerencial orientada por indicadores, desempenho e controle dos resultados.

É nesse contexto que se tornam evidentes processos de padronização curricular, intensificação do trabalho docente e deslocamento da autonomia pedagógica, elementos que orientam a análise das categorias discutidas a seguir: alienação e intensificação do trabalho docente, controle e padronização curricular e gestão gerencialista da educação. Para sintetizar os principais dispositivos institucionais identificados na análise documental e seus impactos sobre o trabalho docente, apresentamos o Quadro 6.

Quadro 6: Dispositivos pedagógicos e impactos no trabalho docente na rede estadual de Goiás

Categoria analítica	Dispositivo	Função institucional	Impactos no trabalho docente
Controle e padronização	Matriz de Habilidades Essenciais	Define conteúdos e habilidades essenciais a serem desenvolvidos	Padronização curricular e orientação centralizada do ensino
	Avaliação em Bloco	Avaliações padronizadas elaboradas pela SEDUC-GO	Controle sobre conteúdos ensinados e processos avaliativos
	Revisa Goiás	Material estruturado alinhado às avaliações externas	Uniformização das sequências didáticas
Alienação e intensificação	NetEscola	Plataforma digital com videoaulas e materiais pedagógicos	Ampliação de tarefas de acompanhamento e redução da autonomia no planejamento
	GoiásTec	Ensino mediado por tecnologia com produção centralizada de aulas	Divisão do trabalho docente e mediação pedagógica controlada
Gestão gerencialista	Sistemas de monitoramento e avaliação	Produção de indicadores e acompanhamento pedagógico	Responsabilização docente e gestão por resultados

Fonte: elaborado pela autora a partir das Diretrizes Pedagógicas SEDUC-GO (Goiás, 2025a), Diretrizes Operacionais das Unidades Escolares (Goiás, 2025d), Caderno Orientador da Avaliação Educacional (Goiás, 2025e) e Matriz de Habilidades Essenciais (Goiás, 2025b)

A partir da sistematização apresentada no Quadro 6, torna-se possível aprofundar a análise dos processos que atravessam a organização do trabalho docente na rede estadual de ensino de Goiás. Embora os dispositivos analisados possuam funções específicas, sua atuação revela dinâmicas comuns relacionadas à reorganização das práticas pedagógicas e à redefinição do papel do professor no interior da escola.

Nesse sentido, mobilizamos três categorias empírico-analíticas que emergiram da investigação documental: 1) controle e padronização curricular; 2) alienação e intensificação do trabalho docente e; 3) gestão gerencialista da educação, buscando compreender de que

maneira os programas, plataformas e materiais pedagógicos implementados pela SEDUC-GO expressam tendências mais amplas das políticas educacionais contemporâneas e seus efeitos sobre o cotidiano escolar.

5.8. Controle e padronização do trabalho docente

Antes de adentrar a análise dos dispositivos implementados pela SEDUC-GO, faz-se necessário explicitar conceitualmente as categorias controle e padronização, que estruturam a interpretação dos documentos institucionais aqui examinados. Freitas (2014) ao analisar como os reformadores empresariais da educação buscam “manter o controle ideológico da escola” (Freitas, 2014. p.1089), é que essa seria uma das dimensões centrais da reforma empresarial da educação, que busca subordinar o trabalho docente a metas, indicadores e sistemas de responsabilização. Segundo o autor, esse controle opera por mecanismos indiretos que definem o que deve ser ensinado e como será aferido, condicionando assim o trabalho realizado em sala de aula.

Outro autor que discorre sobre o tema é Ball (2004) demonstrando que as políticas de performatividade produzem formas de controle que operam pela definição de padrões de desempenho, sistemas de monitoramento e mecanismos de responsabilização, afirmando que “a performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança” (Ball, 2004, p.1116).

A padronização curricular, por sua vez, articula-se ao controle na medida em que estabelece referenciais únicos para toda uma rede de ensino, homogeneizando conteúdos, materiais didáticos e instrumentos avaliativos.

Hypolito (2019) evidencia que a padronização curricular, materializada em documentos como a Base Nacional Comum Curricular, inscreve-se em uma agenda global de reformas educacionais, observando que esses elementos servem para “responsabilizar e controlar as autoridades em seus diferentes níveis de competência” (Hypolito, 2019, p.189) e “retira das escolas e do professorado o controle sobre o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado” (Hypólito, 2019, p.194).

Essa padronização restringe a autonomia docente na seleção de conteúdos e na organização do trabalho pedagógico, Dalila Oliveira (2004) analisa como a reestruturação do trabalho docente no contexto das reformas educacionais contemporâneas produz processos de precarização e flexibilização, apontando que há uma “[...] padronização e massificação de

certos processos administrativos e pedagógicos, sob o argumento da organização sistêmica, da garantia da suposta universalidade [...]” (Dalila Oliveira, 2004, p.1131).

Logo, é possível perceber que controle e padronização não são fenômenos isolados, mas processos articulados que expressam a subordinação da educação às lógicas do neoliberalismo educacional. Gentili e Silva (1997) demonstram que, as reformas educacionais orientadas pelos princípios da qualidade total e da eficiência gerencial produzem formas de controle do trabalho docente, argumentando que a retórica da qualidade total esconde uma concepção autoritária de controle do trabalho docente, na qual a autonomia profissional é substituída pela conformidade a padrões externos de desempenho.

Assim, a análise que se segue busca evidenciar como esses processos se materializam nos documentos e dispositivos implementados pela SEDUC-GO, revelando as contradições entre os discursos de flexibilidade e autonomia pedagógica e os mecanismos efetivos de regulação do trabalho docente.

Salientamos que as três categorias empírico-analíticas identificadas na pesquisa, alienação e intensificação do trabalho docente, controle e padronização e gerencialismo educacional, não se manifestam de forma isolada nos documentos analisados. Ao contrário, aparecem articuladas nas políticas educacionais implementadas pela SEDUC-GO, especialmente nos materiais estruturados, plataformas digitais e instrumentos de avaliação.

A análise dos documentos evidencia que as políticas educacionais implementadas pela SEDUC-GO operam por meio de diferentes dispositivos institucionais: matrizes curriculares, plataformas digitais, materiais estruturados e sistemas de avaliação; que reorganizam o trabalho docente na rede estadual. Esses dispositivos expressam simultaneamente processos de controle e padronização, intensificação do trabalho e gestão gerencial da atividade docente.

Segundo as Diretrizes Pedagógicas SEDUC Goiás (Goiás, 2025a) a flexibilidade é apresentada como pilar da organização pedagógica das escolas, permitindo que o professor adapte o currículo, valorizando a cultura e diversidade local.

A flexibilidade é outro pilar importante, permitindo que as unidades escolares e os professores adaptem o currículo às necessidades e contextos locais, ao mesmo tempo em que promove uma educação inclusiva e contextualizada, que reconhece e valoriza a diversidade cultural, social e individual buscando o caminho para formar os estudantes (Goiás, 2025a p.10).

Apesar desse discurso presente no documento oficial, a Matriz de Habilidades Essenciais, revela elementos de controle e de padronização que se colocam em contradição com essa perspectiva, uma vez que estabelece os conteúdos “[...] para a recomposição da aprendizagem e para os mecanismos avaliativos” (Goiás, 2025b, p.6).

No documento afirma-se que “[...] a Matriz de Referência das Habilidades Essenciais do Ensino Fundamental não substitui o Currículo e, portanto, não deve ser utilizada como instrumento delimitador das habilidades desenvolvidas em sala de aula” (Goiás, 2025b, p.6).

A divulgação da Matriz também foi identificada em publicações institucionais nas redes sociais da SEDUC-GO, evidenciando o uso dessas plataformas como meio de comunicação oficial das políticas educacionais. Em uma das redes, observamos que os conteúdos nela estabelecidos são cobrados nas avaliações institucionais comuns, conforme aponta postagem publicada no Instagram, no perfil oficial do Núcleo de Recursos Didáticos da SEDUC-GO³⁸:

Este instrumento tem o **objetivo de estabelecer um referencial para a recomposição da aprendizagem e para os mecanismos avaliativos**, garantindo transparência nesses processos para contribuir com o trabalho pedagógico realizado em sala de aula, visando assim, a efetivação do Currículo para o Ensino Fundamental e Médio na Rede Estadual de Ensino de Goiás. É relevante ressaltar que a Matriz de Referência das Habilidades Essenciais não substitui o Currículo e, portanto, não deve ser utilizada como instrumento delimitador das habilidades desenvolvidas em sala de aula (SEDUC GO, 2025, grifo nosso).

Figura 4. Divulgação da Matriz de Habilidades Essenciais no Instagram da SEDUC-GO



Fonte: SEDUC-GO (2025). Print do Instagram oficial do Núcleo de Recursos Didáticos. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DPEvpMiDrsd/>. Acesso em: 8 mar. 2026.

Sobre essas avaliações citadas na postagem, como apresentado anteriormente na análise da Matriz de Habilidades Essenciais e da Avaliação em Bloco, os conteúdos e habilidades são definidos centralmente pela SEDUC-GO e convertidos em instrumentos avaliativos padronizados para toda a rede. Essa estrutura contribui para processos de padronização curricular e controle do trabalho docente, uma vez que condiciona tanto o conteúdo trabalhado

³⁸ O Núcleo de Recursos Didáticos da SEDUC-GO (NUREDI) é o setor responsável por elaborar, selecionar e disponibilizar materiais pedagógicos para a rede estadual de ensino de Goiás. Ele foca na criação de conteúdos alinhados à BNCC, como o "Revisa Goiás", para apoiar professores e garantir a aprendizagem dos alunos.

quanto os instrumentos de avaliação utilizados nas escolas.

Desse modo, a Matriz contribui para as Avaliações em Bloco, na retirada da autonomia do professor quanto à escolha do conteúdo, uma vez que o docente perde parte da sua autonomia no momento de avaliar o estudante, bem como a possibilidade de realização avaliações conforme os conteúdos trabalhados em sala de aula e as necessidades da turma ou da comunidade escolar.

Perde-se, assim, o carácter local e a possibilidade de personalização do ensino, já que o conteúdo e a avaliação passam a ser padronizados em todo o Estado, inclusive com as datas de aplicação previamente determinadas pela Secretaria e não pela escola.

Nesse contexto, a padronização das avaliações em toda a rede, associada a atribuição da gestão escolar como responsável pela organização dessas provas (impondo uma série de condições analisadas no tópico em que apresentamos o Bloco de Avaliações), não se configura apenas como um procedimento técnico. Ela revela uma separação entre concepção e execução do trabalho pedagógico, na medida em que instâncias externas à escola elaboram a avaliação, cabendo ao professor apenas aplicá-la.

Observa-se, ainda, a ampliação do controle externo e a intensificação do trabalho docente, uma vez que os resultados dessa avaliação devem ser registrados em plataforma digitais, passíveis de monitoramento pela coordenação, tutoria ou outros agentes educacionais, o que contribui para a redefinição do papel docente no interior da rede estadual de Goiás.

5.9. Alienação e intensificação do trabalho docente

As categorias alienação e intensificação do labor docente, aqui mobilizadas para análise das políticas implementadas pela SEDUC-GO, não se referem a fenômenos isolados ou subjetivos, mas expressam processos objetivos de reorganização do trabalho no interior das relações capitalistas de produção. Sendo assim, retomamos um pouco do que foi apresentado no início desse estudo, para compreender que a alienação do ofício do professor, conforme Marx (2004), manifesta-se quando o trabalhador é separado do produto de seu labor, do processo de produção, de sua atividade vital e de seu ser genérico.

No contexto da atividade docente, a alienação materializa-se quando o professor é separado da concepção do ensino, quando os conteúdos, metodologias e materiais didáticos são produzidos externamente à escola, quando a avaliação é definida por instâncias externas e quando o trabalho pedagógico é fragmentado em tarefas parciais que esvaziam sua dimensão intelectual e criativa.

A intensificação do ocupação docente, por sua vez, refere-se ao aumento quantitativo e qualitativo das demandas sobre os professores, sem correspondente ampliação das condições de trabalho ou redução de outras atribuições. Nesse contexto, Oliveira (2004, p.1140) aponta que “o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente”. Essa precarização articula-se à intensificação das condições de trabalho e à perda de autonomia profissional, configurando um processo que subordina à docência a lógicas produtivistas.

A autora sinaliza que estamos inseridos em “formas mais horizontais e autônomas de organização do trabalho, permitindo maior adaptabilidade dos trabalhadores às situações novas, possibilitando a intensificação da exploração do trabalho” (Oliveira 2004, p.1139), evidenciando a intensificação no trabalho docente.

A articulação entre alienação e intensificação manifesta-se de forma particularmente aguda quando o trabalho docente é mediado por plataformas digitais e dispositivos tecnológicos que redefinem as condições de sua realização. Teixeira (2022) relaciona alienação, intensificação e plataformização ao apontar que a intensificação do trabalho traz:

[...] uma consequente precarização da atividade docente, uma vez que as plataformas, além de intensificarem a atividade de quem trabalha ensinando, alienam os professores e professoras do domínio pedagógico que deveriam exercer sobre o seu trabalho, numa tendência neotecnista, que retira o direito a elaboração pedagógica do docente (Teixeira, 2022, p.254).

Então, percebe-se que essas categorias se interrelacionam revelando a alteração da organização e das condições do trabalho docente e essa redefinição também se materializa na incorporação de plataformas como o *NetEscola* que, conforme apresentado nas seções anteriores, retira do professor parte significativa do seu fazer pedagógico, especialmente no que se refere ao planejamento e à condução das aulas.

Ao tratar-se de conteúdos padronizados que geram dados e estatísticas e exigem do professor novas tarefas, como acessar a plataforma e acompanhar o acesso dos estudantes por meio de relatórios. Esse movimento pode ser compreendido como parte de um processo mais amplo de plataformização da educação, no qual plataformas digitais passam a estruturar o currículo, organizar o trabalho pedagógico e produzir dados sobre o desempenho dos estudantes. Como apontam Silva, Menezes e Santos (2025) as plataformas educacionais não operam apenas como ferramentas de apoio pedagógico, mas como infraestruturas que reorganizam a governança educacional e redefinem o papel dos professores no processo educativo.

Outro elemento que se destaca nesse processo de reconfiguração é o programa *GoiásTec*, que aponta para a fragmentação do trabalho pedagógico, processo inerente à alienação e à intensificação, manifesta-se quando o trabalho docente é dividido em tarefas parciais que separam concepção e execução, planejamento e realização, elaboração e aplicação.

Nesse programa, toda a condução pedagógica central, incluindo planejamento das aulas, elaboração do material, produção dos vídeos e definição dos conteúdos, fica sob responsabilidade do professor regente no estúdio, enquanto a atuação do professor na sala de aula permanece rigidamente alinhada aos roteiros e indicadores produzidos pela própria Secretaria de Educação.

Esse arranjo reforça a subsunção do trabalho docente à lógica centralizada e tecnogerencial e evidencia uma divisão interna do trabalho docente. Materializa-se, nesse contexto, o que apontam Viegas e Lamb (2025): docentes orientados e organizados por plataformas digitais que intensificam o trabalho e ampliam os mecanismos de controle e monitoramento de suas atividades.

Ainda no que se refere ao papel do professor no *GoiásTec*, lembramos do Quadro 5: (Organização do trabalho docente no Programa Goiás-TEC) e é interessante observar que, nas Diretrizes Operacionais das Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás (Goiás, 2025d), o perfil do professor que atua em sala de aula, modulado como mediador, não exige licenciatura na área específica, o que remete a concepção de Saviani (2007) sobre a divisão do trabalho no capitalismo que produz a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Trata-se, portanto, de políticas que reorganizam tempos, espaços e papéis no interior da escola, deslocando o professor de sua posição de sujeito do processo pedagógico e inserindo-o em estruturas gerenciais cada vez mais rígidas, o que evidencia um processo de alienação do trabalho docente.

Como argumenta Saviani (2007), a função da escola consiste em possibilitar a apropriação do saber sistematizado, condição fundamental para o desenvolvimento humano e para a participação crítica na vida social, mas quando o trabalho docente é reorganizado predominantemente a partir de dispositivos de controle e monitoramento, corre-se o risco de reduzir a atividade pedagógica a uma sequência de procedimentos técnicos, esvaziando sua dimensão intelectual e formativa.

Assim, o professor passa a aparecer predominantemente como executor de práticas previamente definidas, mediado por plataformas e matrizes que orientam, registram e monitoram sua atuação, expressando um deslocamento da autonomia docente para formas de

controle técnico-administrativo, contrapondo a docência em sua dimensão formativa que não se limita à execução de procedimentos ou ao cumprimento de metas estabelecidas externamente, mas envolve a mediação consciente do conhecimento historicamente produzido, a construção de sentidos e a formação crítica dos estudantes.

5.10. Gestão e gerencialismo educacional

O gerencialismo educacional, compreendido como a transposição de modelos de gestão empresarial para o campo da educação pública, constitui-se como uma das expressões mais evidentes da subordinação da escola à racionalidade neoliberal.

Hypólito (2019) define o gerencialismo como um conjunto de práticas e discursos que promovem a eficiência, a produtividade e a responsabilização individual, deslocando o sentido formativo da educação para uma lógica centrada em resultados mensuráveis. Ele aponta ainda que:

Este modelo, que implica em parcerias público-privadas, com a terceirização da produção de materiais didáticos e venda de sistemas apostilados, com a inclusão de sistemas de gestão educacional, na forma de aplicativos ou plataformas digitais, que monitoram todo o sistema administrativo e pedagógico [...] (Hypólito, 2019, p.194).

Essa lógica a partir da busca de eficiência padroniza todo o processo e altera as condições e sentido do trabalho docente, reduzir a complexidade do processo educativo a metas e índices, esvazia a dimensão política e formativa da docência, substituindo-a por uma racionalidade técnica e instrumental. Além disso, outro elemento que emerge dos textos oficiais é a aproximação com concepções difundidas por organismos internacionais, especialmente no uso de indicadores, metas e mecanismos de monitoramento contínuo.

As políticas de Goiás dialogam com orientações difundidas por organismos como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que têm defendido reformas educacionais baseadas em responsabilização, avaliação de desempenho e gestão por resultados. Essa lógica gerencial materializa-se, no contexto goiano, por meio da articulação entre dispositivos de controle curricular, avaliação padronizada e plataformas digitais, configurando o que pode ser denominado como um ecossistema tecnogerencial.

Esse ecossistema opera de modo integrado: a Matriz de Habilidades Essenciais define bimestralmente os conteúdos a serem trabalhados em cada etapa de ensino, estabelecendo um referencial prescritivo que orienta tanto o planejamento docente quanto os mecanismos avaliativos; a Avaliação em Bloco, aplicada de forma padronizada e centralizada pela SEDUC-

GO a toda a rede estadual, funciona como instrumento de monitoramento do cumprimento dessas habilidades, produzindo dados sobre o desempenho de estudantes, turmas, escolas e professores; o material *Revisa Goiás*, por sua vez, prepara os estudantes especificamente para essas avaliações externas, alinhando conteúdos, metodologias e exercícios aos descritores e habilidades cobrados nos testes; e as plataformas digitais *NetEscola* e *GoiásTec* ampliam o monitoramento e a produção de dados educacionais, registrando acessos, entregas, frequências e desempenhos em tempo real, permitindo à gestão central acompanhar continuamente o trabalho docente e o percurso dos estudantes.

Essa articulação entre currículo prescritivo, avaliação centralizada, material preparatório e monitoramento digital constitui um sistema de regulação pedagógica que subordina o trabalho docente a uma racionalidade técnica e instrumental, esvaziando sua dimensão formativa e intelectual.

A gestão por resultados, é outro elemento do gerenciamento, e como aponta Freitas (2014), insere a escola pública em uma lógica de responsabilização que transfere aos professores e às instituições escolares a obrigação de atingir metas estabelecidas externamente, sem considerar as condições materiais, sociais e pedagógicas necessárias para a efetivação do processo educativo. Essa dinâmica articula-se diretamente à performatividade, conceito desenvolvido por Ball (2004) para designar o regime de regulação que transforma o trabalho docente em performance constantemente avaliada e comparada.

Nesse contexto, a reorganização da docência não se limita à introdução de novas ferramentas ou dispositivos, mas redefine as próprias finalidades do trabalho pedagógico, deslocando-o da formação humana integral para a produção de desempenhos quantificáveis. Nesse contexto, perdem-se, no trabalho docente, a possibilidade de determinar os conteúdos trabalhados, já que eles são estabelecidos por uma Matriz de Habilidades bimestral, de preparar as aulas, já que estas passam a ser mediadas por meio de plataformas e apostilas, e de avaliar o aprendizado, já que há uma avaliação comum aplicada a toda a rede. Essa perda de autonomia não decorre de escolhas individuais ou de incapacidade profissional, mas resulta diretamente da gestão por indicadores, do controle pedagógico e da responsabilização institucional que caracterizam o gerencialismo educacional.

A Matriz de Habilidades Essenciais, ao definir bimestralmente os conteúdos a serem trabalhados, retira do professor a prerrogativa de selecionar, organizar e sequenciar os conhecimentos conforme as necessidades e especificidades de seus estudantes e de seu contexto escolar. A Avaliação em Bloco, ao padronizar e centralizar a avaliação da aprendizagem, desconsidera os processos formativos singulares e reduz a complexidade do ensino a

desempenhos mensuráveis em testes externos.

O material *Revisa Goiás*, ao preparar os estudantes exclusivamente para essas avaliações, subordina o currículo vivido à lógica do treinamento e da preparação para testes, esvaziando o sentido formativo do trabalho pedagógico. E as plataformas digitais *NetEscola e GoiásTec*, ao monitorarem continuamente acessos, entregas e desempenhos, transformam o trabalho docente em atividade constantemente vigiada, auditada e ajustada conforme indicadores de produtividade.

Esse conjunto de dispositivos opera de modo articulado, configurando um sistema de regulação que esvazia a autonomia intelectual e pedagógica do professor, subordinando-o a uma racionalidade técnica e gerencial que redefine o sentido e as finalidades da docência.

Perde-se, assim, no trabalho docente aquilo que Saviani (2011) aponta como basilar na atividade do professor: a “organização dos meios” (2011, p.13). A organização dos meios, compreendida como a capacidade de planejar, selecionar, articular e mediar os elementos necessários ao processo educativo, constitui-se como dimensão essencial do trabalho docente, pois é por meio dela que o professor exerce sua função intelectual e formativa. Ao ser destituído dessa capacidade, o professor é reduzido a executor de prescrições externas, perdendo o controle sobre o processo de trabalho e sobre as finalidades de sua atividade.

Essa destituição, longe de ser acidental, é produto de um modelo de gestão que subordina a educação à lógica da eficiência, da performatividade e do mercado, esvaziando a dimensão política e emancipatória do trabalho pedagógico e transformando a docência em atividade técnica, fragmentada e alienada.

6.O TRABALHO DOCENTE EM DISPUTA

Esta pesquisa partiu da necessidade de compreender como as reformas educacionais intensificadas durante a pandemia de Covid-19 e consolidadas no período pós-pandemia vêm reconfigurando o trabalho docente nas escolas estaduais de tempo regular em Goiás. Orientada pela pergunta acerca de como as políticas educacionais baseadas em plataformas digitais, sistemas apostilados, avaliações externas e dispositivos de monitoramento passaram a reorganizar as condições e finalidades da docência, a investigação teve como objetivo analisar as reconfigurações do trabalho docente à luz das reformas neoliberais e da plataformização do ensino no contexto pós-pandemia.

Para isso, buscou-se revisitar a compreensão da natureza do trabalho docente em sua dimensão ontológica, histórica e social, identificar as políticas e programas educacionais implementados pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás durante e após a pandemia e

examinar como esses dispositivos passaram a incidir sobre a organização, as condições e os sentidos do trabalho docente. O percurso investigativo foi desenvolvido a partir do Materialismo Histórico-Dialético, compreendido como possibilidade de apreensão das múltiplas determinações que constituem o fenômeno estudado. Nessa perspectiva, realizou-se análise documental de portarias, orientações pedagógicas, relatórios institucionais, plataformas digitais, matrizes curriculares e materiais pedagógicos produzidos pela SEDUC-GO entre 2020 e 2025, buscando compreender as mediações, contradições e relações que estruturam o objeto investigado.

A análise dos documentos produzidos pela SEDUC-GO entre 2020 e 2025 revela que o trabalho docente na rede estadual de Goiás não se encontra simplesmente submetido a reformas pedagógicas ou ajustes técnicos: ele está em disputa. Essa disputa não se dá no plano abstrato das ideias ou das preferências metodológicas, mas no terreno concreto das relações de produção, das formas de organização do trabalho e das finalidades atribuídas à escola pública. O que está em jogo é a própria natureza da docência, sua autonomia, seu sentido formativo e sua relação com o projeto de sociedade que se pretende construir ou manter.

As políticas educacionais implementadas pela SEDUC-GO, especialmente aquelas estruturadas em torno de programas como Revisa Goiás, NetEscola e GoiásTec, operam como instrumentos de reconfiguração do trabalho docente que não podem ser compreendidos fora da totalidade histórica na qual se inscrevem. Essas políticas expressam, em sua materialidade, a lógica gerencialista e performática que atravessa as reformas educacionais contemporâneas, orientadas pela racionalidade neoliberal e pelos organismos internacionais que a difundem.

É importante ressaltar que grande parte dos documentos analisados nesta pesquisa foi obtida em sites institucionais, plataformas digitais e produções acadêmicas. Isso ocorre porque algumas dessas políticas, como o Revisa Goiás, não possuem decretos, normativas específicas ou publicações no Diário Oficial do Estado de Goiás que permitam acompanhar formalmente sua implementação, sendo divulgadas predominantemente por meio dos canais digitais da Secretaria.

Essa forma de divulgação, por si só, constitui um elemento relevante de análise, pois evidencia processos de institucionalização que operam por meio de dispositivos digitais, frequentemente de maneira menos visível ao debate público e ao controle social. Trata-se de políticas que se difundem por orientações, plataformas e materiais disponibilizados online, naturalizando sua presença no cotidiano escolar e dificultando, muitas vezes, a compreensão crítica de seus fundamentos, objetivos e implicações para o trabalho docente.

Considerando esse percurso investigativo, ao analisar as políticas educacionais

produzidas pela SEDUC-GO no período recente, observamos a presença de enunciados que recorrem à ideia de eficiência e apoio ao trabalho docente como fundamentos para as reformas educacionais implementadas no Estado.

Esses discursos sustentam que plataformas digitais, sistemas apostilados, avaliações externas e programas de apoio pedagógico são mecanismos indispensáveis para elevar a qualidade da educação e padronizar práticas que supostamente corrigiriam desigualdades. No entanto, a leitura crítica desses documentos, articulada ao movimento real das políticas, revela contradições profundas entre o que é anunciado e o que se materializa no cotidiano das escolas.

A primeira contradição emerge da retórica da inovação. Nos textos oficiais ferramentas como NetEscola e GoiásTec são associadas à ampliação do acesso, à melhoria da qualidade do ensino e ao apoio ao trabalho docente. Contudo, nas escolas, tais ferramentas operam como dispositivos de controle, monitoramento e fragmentação do trabalho pedagógico. A promessa de autonomia, tão recorrente nos discursos institucionais, converte-se em padronização de práticas, imposição de rotinas e responsabilização individual pelos resultados. Assim, o discurso da autonomia convive com práticas de vigilância e com a crescente submissão do professor às exigências da gestão.

Outra contradição significativa está na narrativa oficial de valorização docente. Os documentos, como as Diretrizes Pedagógicas da rede estadual, os materiais do programa *Revisa Goiás*, o Documento Curricular para Goiás e as plataformas digitais disponibilizadas pela pasta, afirmam que políticas de formação, acompanhamento pedagógico e disponibilização de materiais didáticos têm como objetivo fortalecer o papel do professor e qualificar sua atuação.

Entretanto, quando analisamos essas políticas sob uma perspectiva histórico-dialética, percebe-se que elas operam no sentido inverso: produzem uma redefinição do trabalho docente centrada na execução de orientações técnicas e na obediência a protocolos previamente definidos. A valorização discursiva contrasta com a intensificação da carga de trabalho, a perda de autonomia intelectual e a desconsideração das condições reais das escolas. A contradição se explicita na distância entre a promessa institucional e a materialidade do trabalho vivido.

Os programas estaduais também expressam a lógica gerencial que atravessa as políticas educacionais contemporâneas. Neste contexto, no Estado de Goiás, a Secretaria Estadual da Educação criou e implementou o *Portal Net Escola* para promover a aprendizagem durante a pandemia. Junior e Guimarães (2025) destacam que os conteúdos foram ampliados a partir de parcerias com instituições privadas:

Nesse mesmo ano, em função de uma parceria público-privada, o portal NetEscola integralizou os materiais (estrutura curricular, materiais didáticos, vídeos explicativos, etc.) do programa “Vamos Aprender”, que é fruto de uma iniciativa do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) em parceria técnica como o Centro de Inovação para Educação Brasileira (CIEB), as Fundações Lemann e Roberto Marinho e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (Junior; Guimarães, 2025, p.304).

A criação e a consolidação do *Portal Net Escola*, que se tornou o principal instrumento de ensino durante o período, estruturaram-se a partir de uma ampla rede de colaboração entre o poder público e instituições privadas.

Essa articulação expressa a transferência gradual da responsabilidade educacional para entidades externas ao Estado, que passaram a influenciar e, em muitos casos, a ditar parte das estratégias pedagógicas e tecnológicas adotadas durante a pandemia.

A emergência do *NetEscola*, no entanto, evidenciou aspectos estruturais das políticas educacionais goianas. Ao analisar o trabalho docente na pandemia, Junior e Guimarães (2025) apontam que essa implementação emergencial escancarou as relações público-privadas e as influências de perspectivas neoliberais na educação.

Longe de ser desativado, esses programas e o uso da tecnologia permaneceram no pós-pandemia, convertendo-se em infraestrutura digital obrigatória e naturalizando a plataformização como meio hegemônico de gestão do processo ensino-aprendizagem, o que, conforme os autores, não deveria acontecer (Junior; Guimarães, 2025).

Compreende-se, a partir dessa análise, que na plataforma *NetEscola*, assim como no *Goiás TEC*, a narrativa de inovação convive com a intensificação do controle; a promessa de inclusão convive com a redução da autonomia; e o discurso de modernização convive com a ampliação da dependência tecnológica. Desse modo, é possível perceber as contradições que atravessam o movimento histórico da educação em Goiás.

O *Goiás TEC*, conforme Lopes e Alvarenga (2024, p.10), é marcado por uma “[...] metodologia de ensino predominantemente remota, mediada por tecnologias”, o que pode excluir estudantes sem acesso consistente à internet.

Os pesquisadores apontam que “a ausência de interação física direta entre os alunos e professores [...] tende a limitar as oportunidades de estabelecer conexões entre os novos conteúdos e o conhecimento prévio dos estudantes” (Lopes; Alvarenga, 2024, p.12), ou seja, esse projeto, ao remover a interação física, retira alguns dos elementos típicos da educação, como a capacidade dos estudantes de estabelecer relação com seus conhecimentos prévios.

Esse movimento, retomando o texto de Júnior e Guimarães (2025), não se limitou a uma resposta emergencial, mas refletiu um aprofundamento das políticas neoliberais (Junior; 102

Guimarães, 2025) que orientaram o Estado brasileiro durante a pandemia, nas quais a lógica de mercado e a desresponsabilização do poder público se sobrepuseram às necessidades humanas e sociais. Compreende-se que sua permanência no pós-pandemia revela que a digitalização do ensino, antes apresentada como medida excepcional, converte-se em diretriz estrutural das políticas públicas.

Nesse cenário, o trabalho docente foi redefinido, sobrecarregado e submetido a uma racionalidade técnica e produtivista, sustentada pela ampliação das parcerias público-privadas e pela mercantilização da educação. Observamos, assim, um processo de naturalização da mediação tecnológica como forma hegemônica de organização do trabalho docente, conferindo a elas um papel regulador que ultrapassa o apoio pedagógico e avança para o controle das práticas profissionais.

Outra contradição evidenciada, principalmente pela Avaliação em Bloco, é entre a autonomia e o controle que emerge, uma vez que o professor é convocado para mediar, mas as mediações são profundamente condicionadas pelos roteiros de materiais que dão conta das habilidades e conteúdos exigidos.

Portanto, as políticas educacionais implementadas em Goiás nas últimas décadas evidenciam uma convergência direta com as diretrizes neoliberais difundidas por organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Esses organismos vêm orientando reformas educacionais em escala global, promovendo a padronização, a responsabilização e o controle sobre o trabalho docente como estratégias de “modernização” da educação pública.

A convergência entre as políticas locais e a agenda neoliberal global não é acidental. Os elementos analisados na Seção 1 mostram que essa lógica já vinha sendo construída há décadas, especialmente a partir das orientações de organismos internacionais como o Banco Mundial e a OCDE. Tal concepção reaparece de forma nítida quando observamos como o Estado de Goiás adota mecanismos de controle por desempenho, alinha o currículo às avaliações externas (SAEGO/SAEB) e estabelece uma dinâmica que “pode desviar o foco [...] privilegiando estratégias de curto prazo voltadas para a obtenção de melhores indicadores em detrimento de práticas pedagógicas mais contextualizadas e significativas para os estudantes” (Moreira; Almeida, 2025, p.150).

Assim, o que as análises documentais mostram não é apenas coincidência, mas continuidade histórica: Goiás incorpora, em escala local, as diretrizes que esses organismos difundem globalmente: racionalidade gerencial, performatividade, cultura de metas, responsabilização e padronização curricular.

Essa lógica transforma a escola pública em um espaço de regulação e de adestramento, voltado à adequação do sujeito às exigências do mercado e à formação de competências úteis ao capital, reduzindo o trabalho docente a uma função operacional subordinada a indicadores e protocolos previamente definidos.

Compreender essas convergências é essencial para revelar como as políticas globais encontram solo fértil nas práticas locais, não apenas reproduzindo modelos internacionais, mas ressignificando-os em contextos regionais (Moreira; Almeida, 2025). Em conjunto, Matriz de Habilidades Essenciais, *NetEscola*, *Goiás TEC* e *Revisa Goiás* não apenas respondem à emergência sanitária, mas formam um ecossistema tecnogerencial que reorganiza a natureza e as finalidades do trabalho docente na rede estadual de Goiás.

A pandemia atuou como catalisadora e legitimadora dessas políticas, que, uma vez implementadas, foram naturalizadas como práticas permanentes. A materialidade do *Net Escola*, a utilitarização do *Goiás TEC*, o controle remediativo do *Revisa Goiás* expressam, assim, as múltiplas facetas de um mesmo projeto: a reconfiguração neoliberal da educação pública, na qual o professor é progressivamente destituído de sua autonomia e de seu papel como intelectual transformador. O *Revisa Goiás*, por exemplo, representa a face mais evidente do apostilamento e da padronização curricular no Estado. Criado sob o discurso de recompor aprendizagens pós- pandemia, o programa alinha o ensino às avaliações externas e visa produzir resultados mensuráveis.

Como lembra Gontijo (2024), o material padroniza os conteúdos, define metodologias e limita a autonomia docente, transformando o professor em executor de um currículo previamente determinado. Essa prática decorre da racionalidade neoliberal do Banco Mundial, que desde os anos 1990 propõe reformas centradas na eficiência, na mensuração de resultados e na redução do papel do Estado como garantidor da educação pública.

Compreender o trabalho docente em disputa exige, portanto, mobilizar as categorias analíticas que estruturam esta pesquisa: alienação e intensificação, controle e padronização, gestão e gerencialismo. Essas categorias não são externas ao objeto, mas emergem dele, articulando-se dialeticamente para desvelar as determinações estruturais, as mediações e as expressões concretas das políticas educacionais implementadas em Goiás. A disputa pelo trabalho docente é, nesse sentido, uma disputa pela formação humana, pela autonomia pedagógica e pela própria função social da escola pública.

As categorias que mobilizamos ao longo desta pesquisa, alienação e intensificação, controle e padronização, gestão e gerencialismo, não esgotam a complexidade do trabalho docente em disputa. Elas não poderiam esgotar, pois a realidade é sempre mais rica, mais

contraditória e mais dinâmica do que as categorias teóricas que construímos para compreendê-la, mas oferecem instrumentos analíticos potentes para desvelar as determinações estruturais, as mediações históricas e as expressões concretas das políticas educacionais implementadas em Goiás.

Ao articular as categorias dialeticamente, buscamos compreender as raízes estruturais dessas reconfigurações, as contradições internas que as constituem e as implicações que elas têm para a formação humana e para a autonomia docente. A disputa pelo trabalho docente é, nesse sentido, uma disputa pelo futuro da educação pública e pelo projeto de sociedade que se quer construir.

6.1. Implicações para a profissão docente

Percebe-se, a partir da análise das políticas educacionais recentes, que elas têm alterado, de modo profundo, a organização e desenvolvimento do trabalho docente. A ampliação de plataformas digitais, a intensificação de metas e indicadores, a padronização curricular e a expansão de materiais apostilados tais políticas não operam de maneira isolada, mas constituem um ecossistema técnico-gerencial articulado. Ao produzir uma nova racionalidade, essa lógica prioriza procedimentos, registros e resultados, reduzindo o tempo dedicado ao planejamento, à mediação pedagógica e ao vínculo com os estudantes.

Essas mudanças não ocorrem de forma neutra, mas reforçam a lógica gerencialista e aproximam a escola de modelos empresariais. O professor passa a atuar sob controle crescente, com demandas fragmentadas e rotinas mais burocráticas. Isso gera sobrecarga, diminui a autonomia intelectual e limita a dimensão criadora do trabalho educativo. Há um impacto direto na identidade profissional, no sentido de missão social da docência e na compreensão do ensino como prática humanizadora. Há, ainda, a intensificação da precarização: contratos instáveis, atribuições ampliadas e expectativas de disponibilidade contínua.

Em Goiás, esses processos se articulam às políticas de plataformização, à centralidade nas avaliações externas e à pressão por resultados rápidos, alinhando a escola aos interesses de organismos internacionais e ao ideário neoliberal. Essas políticas configuram, portanto, um processo de alienação, gerenciamento e padronização do trabalho docente. O professor é responsabilizado individualmente pelos resultados da aprendizagem, sendo instado a administrar sua prática como um microempreendedor da educação.

As condições materiais e estruturais são invisibilizadas, e a “autonomia” passa a

significar responsabilização. Como afirma Oliveira (2020) e Cóstola (2021), trata-se de uma transposição da lógica empresarial para o campo educacional, em que o docente é reduzido a operador de plataformas, gestor de metas e executor de planos previamente definidos, perdendo progressivamente sua função intelectual e social.

Sendo assim, órgãos internacionais como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) influenciam as políticas locais, e isso pressiona o professor a adaptar-se a novos dispositivos tecnológicos e a responder, de forma rápida, a demandas administrativas que pouco dialogam com a complexidade do ensino. Como bem aponta Libâneo e Freitas (2018) essas influências não buscam melhorar a educação, mas:

[...] o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência (Unesco), e as corporações transnacionais empresariais, aproximam-se dos governos federal e estaduais, partidos políticos e empresários nacionais para um loteamento político, territorial e econômico da Educação Pública, a fim de determinar seus princípios, finalidades, objetivos, provimento, regulação, mesmo sob muitas resistências daqueles que acreditam em outro projeto para a educação. Neste movimento, ao contrário do que afirmam os preceitos neoliberais, o governo federal e os empresários aproximam-se da Educação pública para torná-la um bem comercializável, sem alterá-la como direito público subjetivo inscrito na Constituição Federal de 1988. Desta forma, no Brasil, as forças econômicas disputam um projeto hegemônico intra e inter elites, voltado para manter ou consolidar a posição dos donos do poder e da riqueza (Libâneo e Freitas, 2018, p.10).

A citação explícita que as transformações recentes nas políticas educacionais não podem ser compreendidas apenas como mudanças técnicas ou administrativas voltadas à melhoria da qualidade da educação, mas como parte de um movimento mais amplo de reorganização das relações entre Estado, mercado e educação pública. Ao apontar a atuação de organismos internacionais, como o Banco Mundial, a OCDE e a Unesco, articulados a interesses empresariais, Libâneo e Freitas (2018) evidenciam que essas instituições passam a influenciar a definição de princípios, finalidades e mecanismos de regulação dos sistemas educacionais.

Nesse contexto, a centralidade atribuída a avaliações externas, indicadores de desempenho, plataformas digitais e metas de aprendizagem se insere em um processo de redefinição da gestão da educação pública, aproximando-a de lógicas próprias da administração empresarial.

Assim, as políticas que incidem sobre o trabalho docente também podem ser compreendidas como parte de uma disputa mais ampla em torno dos rumos da educação pública. No entanto, há também movimentos de resistência e reorganização coletiva. Pesquisadores, sindicatos e grupos de professores têm denunciado os limites das reformas orientadas por interesses empresariais e por organismos internacionais.

Sobre o aparelhamento internacional, Moreira e Almeida (2025) lembram a importância de questionar essas organizações para fortalecer a defesa da escola pública, da autonomia docente e da formação crítica, democrática e cidadã. As disputas atuais mostram que o futuro da profissão não está determinado, mas é resultado de embates políticos e pedagógicos.

As implicações para a docência são profundas, uma vez que a pressão por desempenho tende a ampliar o desgaste emocional e a sensação de perda de sentido no trabalho. Ao mesmo tempo, novos espaços de formação, pesquisa e colaboração podem contribuir para reconstruir práticas mais críticas e humanas. Em Goiás, a continuidade da plataformização e da expansão de avaliações externas deve intensificar as contradições já observadas, exigindo que os docentes reafirmem o papel social da escola e a centralidade do trabalho pedagógico.

Pensar as perspectivas futuras significa reconhecer riscos e possibilidades. A profissão docente dependerá da capacidade coletiva de disputar projetos de educação e de reafirmar a docência como atividade intelectual, criadora e comprometida com a transformação social. A disputa pelo trabalho docente não se encerra com essa análise crítica; ela se prolonga nas resistências que os professores constroem cotidianamente, nas brechas que eles encontram ou criam nos sistemas de controle, nas possibilidades de transformação que emergem das próprias contradições do real.

Entretanto, superar essas contradições exige bem mais que a resistência individual ou coletiva dos professores, por mais importante que essa resistência seja. É necessário que se construa um projeto político amplo, que tenha como horizonte a transformação radical das relações sociais de produção e a construção de uma sociedade onde a educação seja, de fato, um direito universal e um instrumento de emancipação humana.

A perceptível mudança na profissão docente é fortemente marcada pela padronização e massificação de certos processos administrativos e pedagógicos, sob o argumento da organização sistêmica, da garantia da suposta universalidade, possibilitando baixar custos ou redefinir gastos e permitir o controle central das políticas implementadas.

O modelo de gestão escolar está condicionado na combinação de planejamento e controle central para a formulação de políticas, associado à descentralização administrativa na implementação dessas políticas.

Tais estratégias possibilitam arranjos locais como a complementação orçamentária com recursos da própria comunidade assistida e de parcerias. A equidade far-se-ia presente sobretudo nas políticas de financiamento, a partir da definição de custos mínimos assegurados para todos. É nesse contexto que se percebe que a desprofissionalização e proletarização do magistério.

6.2. Limites da pesquisa e perspectivas futuras

A partir das análises, reconhecemos os limites desta pesquisa, uma vez que focamos nos documentos oficiais produzidos pela SEDUC-GO, o que permitiu desvelar as prescrições, as orientações e as lógicas que estruturam as políticas educacionais, mas não alcançou as práticas concretas dos professores em sala de aula e suas percepções sobre essas políticas.

Não pudemos alcançar, para além das nossas práticas, as formas específicas de resistência que eles constroem no cotidiano escolar, e essa limitação metodológica aponta para a necessidade de pesquisas futuras que investiguem, através de entrevistas em profundidade, observações participantes e estudos etnográficos, como os professores da rede estadual de Goiás vivenciam as políticas educacionais que analisamos, como eles as interpretam, como eles resistem e como eles constroem, nas brechas e nas contradições do sistema, práticas pedagógicas que questionem a lógica dominante.

Outro tema de pesquisa que se abre a partir deste trabalho refere-se à análise comparativa das políticas educacionais implementadas em diferentes Estados brasileiros no contexto pós-pandemia. A pandemia de Covid-19 acelerou processos de reconfiguração do trabalho docente que já vinham se desenvolvendo desde as reformas dos anos 1990, mas que assumiram formas específicas em cada contexto estadual. Compreender essas especificidades, identificar padrões comuns que atravessam diferentes realidades e desvelar as determinações estruturais que orientam essas políticas em todo o território nacional é fundamental para construir um conhecimento mais abrangente sobre as transformações do trabalho docente no Brasil contemporâneo.

Percebemos ainda a necessidade de aprofundar as investigações acerca do que chamamos neste trabalho de ecossistema técnico-gerencial articulado. Embora a análise documental tenha permitido identificar a existência de um conjunto de dispositivos que operam de forma integrada na organização e regulação do trabalho docente, ainda são necessárias pesquisas que examinem de maneira mais aprofundada as relações estabelecidas entre plataformas digitais, avaliações externas, materiais pedagógicos padronizados, matrizes curriculares, sistemas de monitoramento e mecanismos de responsabilização presentes na rede estadual de ensino.

Os resultados desta pesquisa indicam que tais dispositivos não atuam de forma isolada, mas compõem uma rede de mediações que atravessa o trabalho pedagógico e produz novas

formas de gestão, acompanhamento e controle da atividade docente. Contudo, compreender como esse conjunto se estrutura, quais são seus limites, suas contradições internas e seus impactos sobre a autonomia pedagógica dos professores exige investigações que ampliem o escopo documental aqui adotado e incorporem diferentes sujeitos, instituições e contextos escolares.

Além disso, estudos futuros poderão contribuir para compreender em que medida esse ecossistema técnico-gerencial constitui uma especificidade da realidade educacional goiana ou se expressa como parte de um movimento mais amplo de reconfiguração do trabalho docente em diferentes redes de ensino do país. Investigar essas questões poderá contribuir não apenas para o aprofundamento teórico das transformações contemporâneas da docência, mas também para a construção de estratégias de resistência e fortalecimento da educação pública, da autonomia docente e da formação humana emancipatória.

Por fim, o trabalho docente em Goiás está em disputa. O trabalho docente em todo o Brasil está em disputa. Essa disputa não se resolverá só no plano das ideias, dos debates acadêmicos ou das boas intenções de gestores esclarecidos, mas também no terreno concreto das lutas sociais, da organização coletiva dos trabalhadores da educação, da articulação com outros movimentos que lutam contra a exploração capitalista, da construção de um projeto político que tenha como fundamento a transformação radical das relações sociais de produção.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Elisane Silva. **Gestão democrática e gerencialismo**: a percepção dos diretores das escolas estaduais da Coordenação Regional de Goiânia: estudo de caso. 2024. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2024. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstreams/706add2e-bb54-422f-8869-5614ec7a7165/download>>. Acesso em: 28 nov. 2025.
- ANTUNES, Ricardo (Org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020. p.333 Disponível em:<https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2626858/mod_resource/content/1/Uberizac%CC%83o%2C%20trabalho%20digital%20e%20Indu%CC%81stria%204.0%20-%20Ricardo%20Antunes.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2025.
- APPLE, Michael Whitman; SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e poder. **Educação & realidade**. Porto Alegre. Vol. 14, n. 2. jul./dez. 1989, p. 46-57.
- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE GOIÁS. **Notícia n.º 111360**. Portal da ALEGO, 2020. Disponível em: <https://portal.al.go.leg.br/noticias/111360/>. Acesso em: 11 nov. 2025.
- AZEVEDO, Maria Nizete de; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Atividade criadora coletiva: unidade de resistência do trabalho docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e40604, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469840604>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/QC5tzgvdVgsHpRJ3bMtHYcg/?lang=en>>. Acesso em: 16 ago. 2025.
- BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1105-1126, 2004.
- BALL, Stephen J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, p.37-556, 2010.
- BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- CARVALHO, Henri de. Categoria simples na crítica de Marx. **Revista USP**, São Paulo, n. 95, p.160-163, set./out./nov. 2012.
- CESÁRIO, F. B. **A pedagogia histórico-crítica como fundamento da formação docente**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Jataí, 2021.

COSTA, Áurea de Carvalho; GUIMARÃES, Erika Marin da Silva. As inovações tecnológicas e o estatuto do professor na escola. **Revista Internacional de Educação Superior**, Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/riac/article/view/76158/50882>>. Acesso em: 4 ago. 2025.

COSTA, Katianny Santana Lúcio da. **Análise da concepção de trabalho pedagógico**. 2022. Monografia (Licenciatura em Educação Física) - Universidade Estadual de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.ueg.br/jspui/handle/riueg/757>>. Acesso em: 6 dez. 2025.

CÓSTOLA, Andresa. **“Onde tem base, tem movimento” empresarial**: análise da atuação dos atores privados do movimento todos pela base nas redes públicas estaduais da região sudeste. 2021. 322 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/215523>>. Acesso em: 22 ago. 2024.

CUNHA, Jhonny Nunes da. **A lógica dos reformadores empresariais da educação na formação de professores**: uma análise a partir da escola de tempo integral em Goiás. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Goiânia, 2025.

DE ARAÚJO JÚNIOR, João Ferreira; GUIMARÃES, Patrícia Alves. O trabalho educativo em tempos de pandemia: precarização da docência e a tendência de desvalorização do sistema público de ensino em Goiás. **Revista Desenvolvimento & Civilização**, v. 6, n. 2, 2025.

DERMEVAL, SAVIANI; CAROLINA, GALVÃO Ana. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e sociedade**, 2021.

DUARTE, Janaína Lopes do Nascimento. A funcionalidade do terceiro setor e das ONGs no capitalismo contemporâneo: o debate sobre sociedade civil e função social. **Libertas**, Juiz de Fora, v. 8, n. 1, p.50-72, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/18158>>. Acesso em: 9 mar. 2026.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria *vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2001.

FERREIRA DE ARAÚJO JÚNIOR, João; ALVES GUIMARÃES, Patrícia. O trabalho educativo em tempos de pandemia: precarização da docência e a tendência de desvalorização do sistema público de ensino em Goiás. **Revista Desenvolvimento & Civilização**, v. 6, n. 2, 2025. DOI: 10.12957/rdciv.2025.92015. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/article/view/92015>>. Acesso em: 29 nov. 2025.

FELDFEBER, Myriam. **A educação sob suspeita: políticas de controle e avaliação na Argentina**. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2019.

FÓRUM DE LICENCIATURA DA UFG. Regional Goiânia. **Nota de repúdio à adoção do Regime Especial de Aulas Não Presenciais na educação básica em Goiás, no contexto da COVID-19**. Goiânia, 8 abr. 2020. Disponível em:

<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1029/o/Nota_do_F%C3%B3rum_de_licenciatura.pdf>.

Acesso em: 27 nov. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, v. 35, p.1085-1114, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p.168-194, jan./abr. 2009.

GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre – RS: ArtMed, 1997.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação de. **Governo de Goiás lança programa Aprender+ nesta quinta-feira**. Goiânia, 28 jun. 2018. Disponível em: <<https://goias.gov.br/educacao/governo-de-goias-lanca-aprender-total-nesta-quinta-feira/>>.

Acesso em: 21 nov. 2025.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação de. **Aulas não presenciais: Governo de Goiás lança portal de conteúdo para auxiliar professores e alunos**. 2020a. Disponível em: < <https://goias.gov.br/educacao/aulas-nao-presenciais-governo-de-goias-lanca-portal-de-conteudo-para-auxiliar-professores-e-alunos/>>. Acesso em: 21 nov. 2025.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação de. **Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás. Parecer n.º 2020/09-CP**. Goiânia, 2020b. Disponível em: <<https://goias.gov.br/cee/wp-content/uploads/sites/20/2023/11/2020-09-cp-parecer.pdf>>. Acesso em: 7 maio 2025.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação de. **Escolas estaduais dão início ao regime de aulas não presenciais**. GOIAS.GOV.BR, 23 mar. 2020c. Disponível em: <<https://goias.gov.br/educacao/escolas-estaduais-dao-inicio-ao-regime-de-aulas-nao-presenciais/>>. Acesso em: 27 nov. 2025.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação de. **GoiásTec inicia ano letivo com inovação e inclusão na rede estadual de Goiás.** Governo de Goiás. 2020d. Disponível em: <<https://goias.gov.br/educacao/goiastec-inicia-ano-letivo-com-inovacao-e-inclusao-na-rede-estadual-de-goias/>>. Acesso em: 11 nov. 2025.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação de. **Portal NetEscola:** Suporte. Goiânia, 2020e. Disponível em: <<https://portalnetescola.educacao.go.gov.br/>>. Acesso em: 10 nov. 2025.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação de. **Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio.** Goiânia: SEDUC-GO, 2021a. Disponível em: < https://goias.gov.br/wp-content/uploads/sites/40/2024/NovoEnsinoMedio/DocumentoCurricular/DOCUMENTO_CURRICULAR_PARA_GOIAS_ETAPA_ENSINO_MEDIO.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2025.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação de. **Governo de Goiás transmite aulas ao vivo para estudantes do GoiásTec.** 10 jun. 2021b. Disponível em: <<https://goias.gov.br/governo-de-goias-transmite-aulas-ao-vivo-para-estudantes-do-goiaastec/>>. Acesso em: 29 nov. 2025.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação de. **Desafio Crescer:** estudantes têm reforço escolar inspirado em jogos de computador. Goiânia: SEDUC-GO, 8 ago. 2023a. Disponível em: <<https://goias.gov.br/educacao/desafio-crescer-estudantes-tem-reforco-escolar-inspirado-em-jogos-de-computador/>>. Acesso em: 6 dez. 2025.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação de. **Governo de Goiás desenvolve projeto de recomposição da aprendizagem para estudantes da rede estadual.** 17 fev. 2023b. Disponível em: <<https://goias.gov.br/educacao/governo-de-goias-desenvolve-projeto-de-recomposicao-da-aprendizagem-para-estudantes-da-rede-estadual/>>. Acesso em: 21 nov. 2025.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação de. **Governo de Goiás disponibiliza nova versão do aplicativo Portal NetEscola.** 2023c. Disponível em: <<https://goias.gov.br/educacao/governo-de-goias-disponibiliza-nova-versao-do-aplicativo-portal-netescola/>>. Acesso em: 21 nov. 2025.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação de. **Nova função do app NetEscola permite que alunos da rede estadual avaliem as refeições.** 2023d. Disponível em: <<https://goias.gov.br/educacao/nova-funcao-do-app-netescola-permite-que-alunos-da-rede-estadual-avaliem-as-refeicoes/>>. Acesso em: 21 nov. 2025.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação de. **Relatório de Gestão e Monitoramento - 2023.** 2023e. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2024/AcessoaInformacao/PlanejamentoePrestacoesdeContas/Relatorio_Gestao_Monitoramento_2023.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2025.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação de. **Revisa Goiás - 3ª série: Língua Portuguesa** – agosto/2023. Guia do professor. Goiânia: SEDUC-GO, 2023f. Disponível em:

<<https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/files/MaterialDidatico/RevisaGoias/Agosto/3serie/Portugues/REVISAGOIAS3SeRIELPAGOSTOPROFESSOR.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2025.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação de. **Revisa Goiás**. Portal Educa, 25 ago. 2023g. Atualizado em: 3 set. 2025. Disponível em: <https://portaleduca.educacao.go.gov.br/suporte_ti/revisa-goias>. Acesso em: 21 nov. 2025.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação de. **Revisa Goiás: Língua Portuguesa – 3ª Série (Professor)**. Novembro 2023h. Disponível em: <<https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/files/MaterialDidatico/RevisaGoias/Novembro/3serie/Portugues/REVISAGOIAS3SERIELPNOVEMBROPROFESSOR.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2025.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Operacionais das Coordenações Regionais de Educação**. Goiânia, 2024a. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2025/04/Diretrizes_Operacionais_CREFINAL_02_12.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2025.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação de. **Revisa Goiás**. 2024b. Disponível em: <<https://goias.gov.br/educacao/revisa-goias/>>. Acesso em: 21 nov. 2025.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação de. **Avaliação e monitoramento da educação de Goiás**. 2024c. Disponível em: <<https://avaliacaoemonitoramentogoiias.caeddigital.net/#!/sistema>>. Acesso em: 12 mar. 2026.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Pedagógicas SEDUC-Goiás 2025**. 2025a. Disponível em: <<https://goias.gov.br/educacao/diretrizes-pedagogicas-seduc-goias-2025/>>. Acesso em: 7 dez. 2025.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação de. **Caderno Orientador: Avaliação Educacional na Rede Estadual de Ensino**. Goiânia: SEDUC-GO, 2025e. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2025/06/CADERNO_ORIENTADOR_AVALIACAO_EDUCACIONAL_2025_04_08.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2026.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação de. **Matriz de Habilidades Essenciais - 4º Bimestre 2025**. SEDUC-GO, 2025b. Disponível em: <<https://www.studocu.com/pt-br/document/escola-nossa-senhora-de-fatima/historia/matriz-de-habilidades-essenciais-seduc-go-4o-bimestre-2025/142912543>>. Acesso em: 6 dez. 2025.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação de. **Secretaria da Educação é destaque no 2º Prêmio Inovação do Setor Público de Goiás com a plataforma NetEscola.** Goiânia: SEDUC-GO, 2 set. 2025c. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/secretaria-da-educacao-e-destaque-no-2o-premio-inovacao-do-setor-publico-de-goias-com-a-plataforma-netescola/>. Acesso em: 6 dez. 2025.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes operacionais das unidades escolares da rede estadual de ensino para 2025.** Goiânia, 2025d. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/diretrizes-operacionais-unidades-escolares-2025/>. Acesso em: 13 mar. 2026.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação de. **Portal NetEscola: Suporte.** Goiânia, 2025. Disponível em: https://portaleduca.educacao.go.gov.br/suporte_ti/portal-netescola/. Acesso em: 10 nov. 2025.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação de. **Portal NetEscola.** Goiânia: Secretaria de Estado da Educação de Goiás, 2026. Disponível em: <https://portalnetescola.educacao.go.gov.br/login>. Acesso em: 8 mar. 2026.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação. **Lista de escolas da rede estadual de educação.** Goiânia: Governo de Goiás, [s.d.]. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/lista-de-escolas-rede-estadual-de-educacao/>. Acesso em: 12 mar. 2026.

GOIASTEC. Canal GoiásTec – transmissões e conteúdos educacionais. **YouTube**, 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/@goiastec.lserie/streams>. Acesso em: 11 nov. 2025.

GOMES, Euvaldo Cotinguiba; DOS SANTOS, Claudio Eduardo Félix. O novo ensino médio e a reforma empresarial da educação. **IF-Sophia: revista eletrônica de investigações Filosófica, Científica e Tecnológica**, v. 10, n. 28, p.98-113, 2024.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p.187-201, jan./maio 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.995. Acesso em: 8 jul. 2025.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero.** E-book. São Leopoldo: Oikos, 2020.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barbara; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. ***The difference between emergency remote teaching and online learning.*** Educause Review, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 13 mar. 2026.

INSTITUTO UNIBANCO. **Documento Curricular para Goiás - Etapa Ensino Médio.** Observatório de Educação, 2021. Disponível em: <

<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/tf-documento-curricular-para-goias-etapa-ensino-medio,32262688-1c98-44ba-b53e-65024036a97b>>.

Acesso em: 7 dez. 2025.

ARAÚJO JÚNIOR, João Ferreira de; GUIMARÃES, Patrícia Alves. **O trabalho educativo em tempos de pandemia: precarização da docência e a tendência de desvalorização do sistema público de ensino em Goiás**. Revista de Direito da Cidade, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, 2025. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/article/download/92015/55814>.

Acesso em: 1 jun. 2026.

LIBÂNEO José Carlos, **Pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 8º. ed 2005. 200p.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

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

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro 1: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2015.

MONTEIRO, Luan. Caiado inaugura novas instalações do Centro de Mídias do GoiásTec. **Jornal Opção**, 11 nov. 2024. Disponível em: <<https://www.jornalopcao.com.br/ultimas-noticias/caiado-inaugura-novas-instalacoes-do-centro-de-midias-do-goiaستec-655461>>. Acesso em: 9 dez. 2025.

MOREIRA CARDOSO SILVA, Juliene; ALVES LUTERMAN, Luana. Estratégias de poder e normalização no material de recomposição da aprendizagem. Revisa Goiás. **Acta Semiotica et Linguística**, [S. l.], v. 31, n. 2, p.245-262, 2024. DOI: 10.20873/actasemioticaetlingvistica.v31i2.20185. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/actas/article/view/20185>>. Acesso em: 29 nov. 2025.

MOREIRA, Gleidson de Oliveira; ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de. A liderança de Goiás no IDEB: um paradoxo entre o ranking e a autenticidade educacional. **Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais**, Iporá, v. 14, n. 2, ago. 2025. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/article/view/16636>>. Acesso em: 21 nov. 2025.

MORETTI, Vanessa Dias; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; RIGON, Algacir José. O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TULESKI, Silvana Calvo; BARROCO, Sonia Mari Shima

(org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. Maringá: Eduem, 2011. p.477-485.

NEUHOLD, Roberta dos Reis; PACHECO, Jéssica Nascimento. Desigualdade educacional na pandemia da Covid-19: um estudo sobre o ensino remoto e o abandono escolar. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, [S. l.], v. 44, n. 1, p.21-34, 2023. DOI: 10.5433/1679-0383.2023v44n1p21. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/48658>>. Acesso em: 7 dez. 2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade *et al.* A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos (as) diretores (as). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas itinerantes de educação e a reestruturação da profissão docente: o papel das cúpulas da OCDE e sua recepção no contexto brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p.85-107, jan./abr. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente no Brasil pós-pandemia: qual o destino dos recursos públicos? **Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 33, p.713-732, set./dez. 2021.

PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. Do professor abstrato ao professor concreto. **SciELO Preprints**, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9339>. Acesso em: 14 set. 2025.

PERES, Thalitta Fernandes de Carvalho; SANTOS, Lorraine da Silva. O trabalho docente em tempos de pandemia: implicações das atividades remotas impostas pela Covid-19. In: ENCONTRO GOIANO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (EnGEM). **Anais [...]**. Goiás: SBEM-GO, 2021. Disponível em: <<https://anais.sbem-go.com.br/index.php/EnGEM/article/view/249/182>>. Acesso em: 9 mar. 2026.

PERONI, Vera Maria Vidal; DE OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra. O marco regulatório e as parcerias público-privadas no contexto educacional. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 31, p.38-57, 2019. DOI: 10.22481/praxis.v15i31.4657. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/4657>>. Acesso em: 28 nov. 2025.

PESSONI, Lucineide Maria de Lima; LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades da educação escolar e critérios de qualidade de ensino: as percepções de dirigentes escolares e professores. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira (Org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. p. 151-176. Disponível em: [https://doi.org/10.13057/2377-1177.180001](#)

<https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165/Políticas_Educacionais_Neoliberais_e_Escola_Publica_-_uma_qualidade_restrita_de_educacao_escolar.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2026.

RAIMANN, Ari; FARIAS, Rosângela Henrique da Silva; GOMES, Veronete Dias. O trabalho docente em Goiás e Mato Grosso: o gerencialismo em tempos de pandemia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 4, p.1-20, out./dez. 2022. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15536>>. Acesso em: 28 maio 2025.

RAMOS, Marize; PARANHOS, Michelle. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Retratos da Escola**, v. 16, n. 34, p.71-88, 2022.

RAPOSO, Clarissa Tenório Maranhão. Questão Social, Pandemia e Serviço Social. **Abepss**, 23 ago. 2022. Disponível em: <<https://www.abepss.org.br/enpess-anais/public/arquivos/00613.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2026.

RIBEIRO, Ana Paula Miranda Costa. Coronavac e vacinas chinesas falsas: análise das estratégias de desinformação e do discurso digital antivacina no Facebook durante o primeiro ano de pandemia de COVID-19 no Brasil. **Cadernos Cajuína**, v. 11, n. 1, p.e1720-e1720, 2026. SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. Disponível em:

<https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1607129/mod_resource/content/1/Pedagogia%20Hist%C3%B3rico-Cr%C3%ADtica%20e%20Luta%20de%20Classes%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Escolar%20%28Dermeval%20Saviani%20e%20Newton%20Duarte%29%20%28Z-Library%29.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2025.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino remoto”. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/VisualizadorPdf?codigoArquivo=558897&tipoMidia=0>. Acesso em: 13 mar. 2026.

SEDUC-GO. Secretaria de Educação do Estado de Goiás. **Núcleo de Recursos Didáticos**. Print do Instagram oficial do Núcleo de Recursos Didáticos. 26 de setembro de 2025.

Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/DPEvpMiDrsd/>>. Acesso em: 8 mar. 2026.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia. M. (Org.). **Illuminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Afranio de Oliveira.; MENEZES, Paula Cistina Santos; ESTEVES, Thiago de Jusus; SANTOS, Teresa Cristina Salles. Plataformas Digitais e a precarização do trabalho docente: a nova fronteira do neoliberalismo na educação pública. **Entropia**, [S. l.], v. 9, n. 18, p. 126-148, 2025. DOI:10.52765/entropia.v9i18.596. Disponível em: <<https://www.entropia.slg.br/index.php/entropia/article/view/596>>. Acesso em: 7 mar. 2026.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre; TEIXEIRA, Ricardo Antônio Gonçalves. Reforma educacional no sistema estadual de ensino: do enfraquecimento dos princípios democráticos às contradições na gestão dos processos educativos na escola pública em Goiás. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 37, n. 3, p.1181-1198, set./dez. 2021. DOI:<https://doi.org/10.21573/vol37n32021.111490>. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbpae/v37n3/1678-166X-rbpae-37-3-1181.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2025.

SILVA, Maria das Graças Bueno. Trabalho e Profissionalização da Educação. **Revista Inter-Ação**, v. 26, n. 1, p.41-49, 2001.

SOLICITAÇÃO COLETIVA para reprovação do Projeto de Lei que institui o Programa Goiás TEC no Ensino Médio de Goiás. 2020. Citado em: LOPES, Igor Gonzaga; ALVARENGA, Karly Barbosa. Reflexões sobre o programa Goiás Tec à luz das teorias de aprendizagens. **Revista Cocar**, Belém, v. 21, n. 39, p.1-22, 2024.

TEIXEIRA, Pedro Henrique de Melo. **A uberização do trabalho docente**: reconfiguração das condições e relações de trabalho mediados por plataformas digitais. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/45841/1/TESE%20Pedro%20Henrique%20de%20Melo%20Teixeira.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2025.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed., Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

VIEGAS, Moacir Fernando; LAMB, Marcelo Eder. Plataformas digitais, Estado e desigualdade no trabalho docente com dados. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 44, n. 124, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/fmmJqcb7V3BbkZytd9dxYD>. Acesso em: 5 dez. 2025.

UNESCO. **Education**: From disruption to recovery. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response> Acesso em: 13 mar. 2026.