



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
INSTITUTO ACADÊMICO DE EDUCAÇÃO E LICENCIATURAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

AMANDA PEREIRA TIAGO

**O TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
GOIÂNIA: ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES E DOS DESDOBRAMENTOS
REGULATÓRIOS DO DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS –
AMPLIADO (DC-GO AMPLIADO)**

Inhumas – GO

2025

AMANDA PEREIRA TIAGO

**O TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
GOIÂNIA: ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES E DOS DESDOBRAMENTOS
REGULATÓRIOS DO DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS –
AMPLIADO (DC-GO AMPLIADO)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Estadual de
Goiás requisito parcial para obtenção de
título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Dr. Rodrigo
Roncato Marques Anes.

Linha de Pesquisa: Trabalho, Estado e
Políticas Educacionais.

Inhumas – GO

2025

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS,
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL
(BDTD)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor (a), autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA n.1087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

Dados do autor (a)

Nome Completo: Amanda Pereira Tiago

E-mail: amandatiago30@gmail.com

Dados do trabalho

Título: "O trabalho docente na Rede Municipal de Educação de Goiânia: análise das orientações e dos desdobramentos regulatórios do Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO Ampliado)"

☒ (X) Dissertação

Concorda com a liberação documento?

☒ [X] SIM ☐ [] NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa.

Inhumas, 23 de junho de 2025



Documento assinado digitalmente

AMANDA PEREIRA TIAGO

Data: 22/06/2025 22:51:45-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do autor / autora



Documento assinado digitalmente

RODRIGO RONCATO MARQUES ANES

Data: 23/06/2025 11:26:52-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do orientador / orientadora

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Pt	Pereira Tiago, Amanda O TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA: ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES E DOS DESDOBRAMENTOS REGULATÓRIOS DO DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS - AMPLIADO (DC-GO AMPLIADO) / Amanda Pereira Tiago; orientador Rodrigo Roncato Marques Anes. -- Inhumas, 2025. 185 p. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação) -- Universidade Estadual de Goiás, 2025. 1. Trabalho . 2. Trabalho docente. 3. Currículo. 4. DC-GO Ampliado. 5. Políticas Educacionais. I. Roncato Marques Anes, Rodrigo , orient. II. Título.
----	---



Universidade
Estadual de Goiás



ESTADO DE GOIÁS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA INHUMAS

ATA Nº 12/2025/DEFESA

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PELO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, A QUE SE SUBMETEU A DISCENTE **AMANDA PEREIRA TIAGO**, ORIENTADA PELO PROF. DR. RODRIGO RONCATO MARQUES ANES.

Aos vinte e seis dias do mês de maio de dois mil e vinte e cinco, **(26/05/2025)**, a partir das dezesseis horas, nas dependências da Unidade Universitária de Inhumas, de forma híbrida, realizou-se a sessão pública de defesa da dissertação intitulada **“O TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA: ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES E DOS DESDOBRAMENTOS REGULATÓRIOS DO DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS – AMPLIADO (DC-GO AMPLIADO)”**, por meio do link: <https://meet.google.com/orn-kbon-ind>. Os trabalhos foram instalados pelo presidente, Prof. Dr. Rodrigo Roncato Marques Anes (Presidente/PPGE-UEG Inhumas), que apresentou os demais membros da banca examinadora: Prof. Dr. Renato Barros de Almeida – Membro Interno – UEG, Prof^ª. Dr.^ª Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva - (Membro Externo - UNB), Prof.^ª Dr.^ª Sylvana Bernardi Noleto (Suplente interno /PPGE-UEG), Prof.^ª. Dr.^ª Maria Esperança Fernandes Carneiro (Suplente Externo/PUC - Goiás). O presidente da sessão deu a palavra a discente para a apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores, com a respectiva defesa da candidata. Logo após, a banca examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da dissertação, tendo sido a candidata aprovada pelos seus integrantes, sob a condição de incorporar as indicações da banca ao texto final, dentro do prazo estabelecido em regimento. Proclamados os resultados pelo presidente, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos integrantes da banca. Em Inhumas, aos vinte e seis dias do mês de maio de dois mil e vinte e cinco. 52ª Defesa.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Rodrigo Roncato Marques Anes - Presidente/orientador-UEG

Prof. Dr. Renato Barros de Almeida – Membro Interno – UEG

Prof^ª. Dr.^ª Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva - (Membro Externo - UNB)

Prof.^ª Dr.^ª Sylvana Bernardi Noleto (Suplente interno /PPGE-UEG)

Prof.^ª. Dr.^ª Maria Esperança Fernandes Carneiro (Suplente Externo/PUC - Goiás)



Documento assinado eletronicamente por **RODRIGO RONCATO MARQUES ANES, Docente de Ensino Superior**, em 02/06/2025, às 14:42, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **RENATO BARROS DE ALMEIDA, Docente de Ensino Superior**, em 02/06/2025, às 15:48, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **KATIA AUGUSTA CURADO PINHEIRO CORDEIRO DA SILVA, Usuário Externo**, em 02/06/2025, às 18:21, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site

[http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?](http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1](http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1) informando o código verificador **73727744** e o código CRC **EC91DA18**.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA
INHUMAS

AVENIDA ARAGUAIA 400 Qd.14 Lt., S/C - Bairro VILA LUCIMAR - INHUMAS - GO - CEP
75400-000 - (62)3514-1345.



Referência: Processo nº 202500020007983



SEI 73727744

Dedico este trabalho, em especial, ao Tio Toninho (*in memoriam*), “meu fiura”, que me ensinou que o amor ultrapassa os laços sanguíneos e que eu podia ser o que quisesse ser. Dedico também a minha filha, Lara, por ressignificar minha presença ausente e por ser meu amuleto nos espaços acadêmicos que ocupei; ao meu amor, Weverson, por compreender e respeitar meus sonhos; e aos meus pais, Telma e Tiago, por serem mola propulsora e incentivo ao longo da minha vida.

AGRADECIMENTOS

A busca eterna de ser e estar no mundo não é solitária, a minha vida se entrecruza com outras, rodeio-me de pessoas que me fazem sorrir o coração, deixam um pouco de si em mim, estendem-me os braços e mostram-me o caminho. Reconheço que a jornada do Mestrado não foi diferente! Durante os estudos e os desafios da escrita, fui tocada por olhares sábios, sagazes, doces e lassos de incentivo, coragem, amor e renúncia. Portanto, eu preciso aqui externar a minha gratidão!

Institucionalmente, registro minha gratidão:

À Universidade Estadual de Goiás por ser base de minha formação enquanto professora e pesquisadora. À Unidade Universitária de Iporá-Goiás que, na minha formação inicial, me formou para a docência. Agora, ao Programa de Pós-graduação em Educação da Unidade Universitária de Inhumas-Goiás, que estendeu a minha formação à pesquisa, acolhendo-me e apresentando um arcabouço teórico capaz de descortinar muitos horizontes.

À Escola Municipal de Tempo Integral Eunice Weaver, meu trabalho, onde me formo e deforme dialeticamente na labuta teórico-prática pela educação pública de qualidade. Ao Instituto Maria Auxiliadora, espaço de trabalho e convívio com amigos, que com muita *amorevolezza* me apoiou e me ensinou a enxergar a corda que vibra no coração daqueles que me rodeiam.

No processo formativo de minha pesquisa, agradeço, em especial:

Ao meu orientador, Rodrigo Roncato Marques Anes, por contribuir com a produção intelectual e escrita desta dissertação de mestrado. Seu rigor epistemológico e posicionamento político me impulsionaram a ressignificar a concepção de ser humano, de sociedade e de mundo que defendo! Obrigada por me proporcionar discussões tão profundas e essenciais!

À banca de qualificação e de defesa, Prof. Dr. Renato Barros de Almeida e Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva; que se empenharam em ler, analisar, contribuir, qualificar e validar essa pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UEG, UnU Inhumas, em especial, ao Prof. Dr. Renato Barros de Almeida que me convidou a trocar a lente dos meus óculos e me apresentou um constructo teórico capaz de desvelar a densidade de uma neblina que eu não tinha dimensão. À Professora Liliane Barros de Almeida por me mostrar uma compreensão filosófica complexa, profunda e fundamental à educação que eu ainda não havia visto. Obrigada pela humanidade e pelo compromisso teórico com que respondeu as minhas

dúvidas todas as vezes! Ao professor Wesley Carvalhaes, a quem sempre tive uma admiração platônica no entrecruzar de nossos caminhos profissionais, agradeço por indiretamente me motivar a buscar o mestrado nesse programa. Nosso encontro não se materializou nas aulas no PPGE, mas, na celeridade dos corredores e dos eventos, sua companhia me alegrou e me fez ter a certeza de que estava no lugar certo.

Pessoalmente, externo minha gratidão:

A minha família, que nos momentos de maior fraqueza e desânimo, esteve comigo e me impulsionou não esmorecer! Essa conquista é nossa! Weverson, meu esposo, obrigada por me ensinar que os sonhos são feitos para serem conquistados. Sou muito grata pelas infinitas discussões homéricas que tivemos sobre minha pesquisa e sobre o método, pela sua contribuição intelectual em relação à historicidade e, principalmente, por sua compreensão comigo enquanto mulher pesquisadora. À Lara, minha filha, agradeço a forma como você novamente compreendeu minha presença ausente, e entendeu as várias vezes que não consegui efetivamente participar das suas histórias, piadas e relatos! Você é a rosa que floresce independente da estação da minha existência! Eu amo você!

A minha mãe, D. Telma, que é minha maior referência profissional e, acima de tudo, humana! Obrigada por, durante toda minha vida, em especial, na jornada do mestrado, apoiar meus estudos, entender o processo escolhido por mim independente das renúncias do almoço de domingo! Mãe, obrigada por compreender a filha, a mulher, a mãe, a estudante e a professora que sou!

Ao meu pai, meu Peter Pan, obrigada pela oportunidade de conviver com sua exigência, autoridade e cuidado incondicional! Sua existência e persistência paterna me ensinaram, no amor e na dor, que eu podia e deveria ser muito melhor!

Aos meus irmãos, Didim e Júnior, minha gratidão pela força intrínseca das vidas de vocês na minha, principalmente, na busca incessante pela superação.

As minhas sobrinhas, Naellen, Emily e Eloá, a existência de vocês impulsiona a minha vida e me faz querer ocupar espaços que, caso queiram, vocês também podem invadir e preencher!

Ao meu Tio Toninho (in memoriam) e a minha prima Renata, a minha eterna gratidão por me acolherem como filha e irmã e possibilitarem que eu estudasse! A presença de vocês na minha vida ultrapassa a ideia de cuidado e ajuda! Vocês foram e são meu lar e refúgio! Vocês fizeram e fazem meu coração sorrir ao me reconhecer como ser humano em construção! Muito obrigada! Eu amo vocês!

A minha sogra, D. Marta, uma mulher forte, destemida e trabalhadora que em seu sábio silêncio, esteve ao meu lado durante as agruras que acompanhou o mestrado! Obrigada por assumir minha família, alimentar nosso corpo e nossa alma com o pão de cada dia e as orações. Sem seu cuidado, nada disso seria possível!

Ao meu afilhado peteleco, Lorenzo, minha gratidão pela oportunidade de conviver contigo e pelo amor que me dedica.

As minhas cunhadas e ao meu cunhado, Maqueine, Weslaine e Fabrício, que, de maneira singular, fazem parte da minha vida. Obrigada pela partilha e respeito!

As minhas amigas de vida, Patrícia, Daiana, Dairan e Letícia que me fazem sentir parte de um todo! Patrícia, obrigada por idealizar comigo o sonho do mestrado ainda em 2014 e por acreditar que eu era capaz. Daiana, obrigada por enxergar uma plenitude em mim que eu desconhecia e por tranquilizar meu coração durante as tormentas da insegurança, do medo e da revolução! Dairan, minha Daira, obrigada por viver comigo esse sonho, me proporcionar a transgressão das normas e ser minha fiel escudeira. Letícia, obrigada pela leveza e doçura com que me escuta e, pelas inúmeras vezes que me orientou a relaxar, entendendo o grau de exigência e perfeccionismo que me impus durante o processo de escrita. Queridas, vocês me dedicam uma amizade tão genuína que me completa e me fortalece. Obrigada por alimentarem nossa simbiose e possibilitarem a realização da autarquia e da autarcia de minha existência finita.

Ao meu parceiro, Anderson, pelo companheirismo, apoio, convivência durante a viagem de Goiânia à Inhumas! Nas dependências do PPGE, compartilhamos as alegrias e as intempéries da pesquisa, dos estudos e do processo de escrita! Obrigada por ser e estar presente em todo o mestrado!

Aos meus amigos de trabalho da Escola Municipal Eunice Weaver que entenderam minha ausência e me reconhecerem como estudante trabalhadora! Obrigada pelas mãos dadas durante todo o mestrado! A parceria de vocês foi muito importante e eu sou grata pela oportunidade de consolidarmos uma amizade tão sublime e agradável. Obrigada por tanto!

Aos meus companheiros do Instituto Maria Auxiliadora, Gabriel, Maria Najet, Paula, Isilda e Sônia, minha eterna gratidão pela caminhada que partilhamos! Durante o mestrado, vocês foram escuta generosa nos dias mais nebulosos! Obrigada por deixarem tanto de vocês em mim, por acreditarem que era possível e por me incentivarem tanto!

Aos meus alunos do Eunice Weaver e do IMA, que mesmo sem compreender o processo, entenderam minhas ausências, quando necessário. Meu reconhecimento a vocês e a esse carinho!

Minha eterna gratidão a vocês por não me deixarem só, por segurarem na minha mão, acalentarem meu coração e, principalmente, por compreenderem minha reinvenção diária.

RESUMO

Este estudo vincula-se à linha de pesquisa Trabalho, Estado e Políticas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual de Goiás (UEG), UnU Inhumas. Compreendemos que o trabalho docente é marcado pela sua ambivalência humanizadora e desumanizadora constituída e imposta pela dimensão ontológica e pela égide do capital. Nesse sentido, o controle rigoroso do trabalho docente é imposto com objetivo de aliená-lo e convencê-lo a servir às demandas mercadológicas, aos ditames determinados pelas reformas educacionais e, por consequência, aos interesses do acúmulo e reestruturação do capital. Nessa direção, essa pesquisa analisa e discute o trabalho docente na Rede Municipal de Educação de Goiânia a partir dos desdobramentos do DC-GO – Ampliado. A problemática preestabelecida para essa discussão é: como as orientações estabelecidas no DC-GO – Ampliado têm repercutido na regulação do trabalho docente na Rede Municipal de Educação de Goiânia? No sentido de responder a essa problemática, nossa pesquisa tem como objetivo geral compreender o movimento regulatório do trabalho docente na Rede Municipal de Goiânia a partir da análise das implicações relacionadas às orientações do DC-GO – Ampliado. Também elencamos como objetivos específicos: compreender as transformações do trabalho e as finalidades direcionadas ao trabalho docente e à formação, considerando a análise crítica sobre as concepções políticas e ideológicas em disputa na contemporaneidade; compreender o movimento curricular da Rede Municipal de Educação de Goiânia e interpretar os desdobramentos da Base Nacional Curricular Comum, BNCC, na elaboração e implementação do DC-GO – Ampliado; e analisar as concepções (educação e currículo) sustentadas nessa política curricular goiana, e também se, e como, as orientações voltadas à educação e ao trabalho do professor presentes no DC-GO – Ampliado regulam trabalho docente do município de Goiânia. Nessa investigação teórica fundamentada pelo materialismo histórico-dialético, na busca pela clarificação do objeto de estudo por meio de uma abordagem qualitativa, estabelecemos como procedimentos metodológicos a realização de uma revisão bibliográfica e de uma análise documental, nas quais propomos o estudo das categorias: trabalho, trabalho docente, currículo, políticas educacionais, a pesquisa sobre o movimento curricular da Rede Municipal de Goiânia, e análise das concepções do Documento Curricular para Goiás e suas proposições para o trabalho docente da Rede Municipal Educação de Goiânia. Os resultados da pesquisa revelam como o DC-GO Ampliado, instituído por reformas políticas neoliberais como instrumento do processo de reestruturação produtiva, vem impondo, conduzindo, estabelecendo e reforçando a proletarianização, a precarização, a desvalorização, a desqualificação e a intensificação do trabalho docente na Rede Municipal de Goiânia, padronizando, controlando-o para adequar a sua função.

Palavras-chave: Trabalho; Trabalho docente; Currículo; DC-GO Ampliado; Políticas Educacionais.

ABSTRACT

This study is linked to the line of research on Work, State and Educational Policies, of the Postgraduate Program in Education (PPGE), of the State University of Goiás (UEG), UnU Inhumas. We understand that teaching work is marked by its humanizing and dehumanizing ambivalence constituted and imposed by the ontological dimension and the aegis of capital. In this sense, strict control of teaching work is imposed with the aim of alienating it and convincing it to serve market demands, the dictates determined by educational reforms and, consequently, the interests of capital accumulation and restructuring. In this direction, this research analyzes and discusses teaching work in the Municipal Education Network of Goiânia based on the developments of the DC-GO – Expanded. The pre-established problem for this discussion is: how have the guidelines established in the DC-GO – Expanded impacted the regulation of teaching work in the Municipal Education Network of Goiânia? In order to respond to this problem, our research has the general objective of understanding the regulatory movement of teaching work in the Municipal Network of Goiânia based on the analysis of the implications related to the guidelines of the DC-GO – Expanded. We also list as specific objectives: understanding the transformations of work and the purposes directed at teaching work and training, considering the critical analysis of the political and ideological conceptions in dispute in contemporary times; understanding the curricular movement of the Municipal Education Network of Goiânia and interpreting the developments of the Common National Curricular Base, BNCC, in the elaboration and implementation of the DC-GO – Expanded; and analyzing the conceptions (education and curriculum) supported by this curricular policy of Goiás, and also whether, and how, the guidelines aimed at education and teacher work present in the DC-GO – Expanded regulate teaching work in the city of Goiânia. In this theoretical investigation based on historical-dialectical materialism, in the search for clarification of the object of study through a qualitative approach, we established as methodological procedures the performance of a bibliographic review and a documentary analysis, in which we propose the study of the categories: work, teaching work, curriculum, educational policies, research on the curricular movement of the Municipal Education Network of Goiânia, and analysis of the conceptions of the Curricular Document for Goiás and its proposals for the teaching work of the Municipal Education Network of Goiânia. The results of the research reveal how the Expanded DC-GO, instituted by neoliberal political reforms as an instrument of the productive restructuring process, has been imposing, conducting, establishing and reinforcing the proletarianization, precariousness, devaluation, disqualification and intensification of teaching work in the Municipal Education Network of Goiânia, standardizing and controlling it to adapt its function.

Keywords: Work; Teaching work; Curriculum; Expanded DC-GO; Educational Policies.

LISTAS DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – Quantitativo, Dependência Administrativa, Gênero e Faixa Etária dos docentes da rede pública brasileira, por Etapa da educação básica – 2023	63
Tabela 2 – Formação e Situação Funcional dos docentes da educação básica da rede pública brasileira, por Dependência Administrativa – 2023.....	63
Tabela 3 – Quantitativo, Dependência Administrativa, Gênero e Faixa Etária dos docentes da rede pública de Goiás, por Etapa da educação básica – 2023.....	66
Tabela 4 – Formação, Situação Funcional dos docentes da educação básica da rede pública de Goiás, por dependência administrativa – 2023	66
Tabela 5 – Quantitativo, Dependência Administrativa, Gênero e Faixa Etária dos docentes da rede pública de Goiânia-GO, por Etapa da educação básica – 2023	68
Tabela 6 – Formação e Situação Funcional dos docentes da educação básica da rede pública de Goiânia-GO, por dependência administrativa – 2023	68
Tabela 7 – Carga horária semanal e Remuneração dos docentes da educação básica da rede pública em nível nacional, estadual e municipal – 2023	70
Quadro 1 - Organização escolar em ciclos no município de Goiânia	87
Quadro 2 - As Competências Gerais e Específicas dispostas na BNCC (2018) e no DC-GO Ampliado (2019)	110
Quadro 3 - O Movimento Curricular na Secretaria Municipal de Goiânia (1989 - 2024)	118

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 - DC-GO ao DC-GO Ampliado	109
Figura 2 - Objetos de Conhecimento/ Conteúdo e Habilidades no DCGO – Ampliado	111
Figura 3 - Articulação Curricular	139

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAE	Coordenadoria de Assuntos Estudantis
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFPE	Centro de Formação de Profissionais da Educação
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRE	Coordenadorias Regionais de Educação
DC-GO	Documento Curricular para o Estado de Goiás
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DIRPED	Diretoria Pedagógica
EBEF	Exame Bimestral do Ensino Fundamental
EF	Ensino Fundamental
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MBNC	Movimento pela Base Nacional Comum
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organizações Não Governamentais
ONU	Organizações das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais

PPAE	Plano Pedagógico de Atendimento Educacional
PROBNCC	Programa de Apoio à Implementação da BNCC
RME	Rede Municipal de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
TPE	Movimento Todos pela Educação
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
Referencial teórico e metodológico	21
Estrutura da dissertação	30
CAPÍTULO I	33
TRABALHO DOCENTE: FINALIDADES DIRECIONADAS AO PROFESSOR E À FORMAÇÃO	33
1.1 As transformações do trabalho e seus desdobramentos sobre a formação	35
1.2 Trabalho docente na contemporaneidade.....	50
CAPÍTULO II	73
O MOVIMENTO CURRICULAR EM GOIÂNIA E O EXERCÍCIO DE CONTROLE PELA LÓGICA DOS RESULTADOS	73
2.1 O desenvolvimento curricular das escolas da Rede Municipal de Goiânia	74
2.2 O Documento Curricular para Goiás – Ampliado: constituição e inserção na Secretaria Municipal de Goiânia.....	98
CAPÍTULO III	123
O DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS AMPLIADO E SEUS DESDOBRAMENTOS REGULATÓRIOS NO TRABALHO DOCENTE DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA	123
3.1 A concepção de currículo e formação presentes no DC-GO Ampliado	128
3.2 Padronização do Trabalho docente	138
3.3 Perda do controle do processo do Trabalho docente	146
3.4 Função do professor – Neotecnista	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS	174

INTRODUÇÃO

*“Nada a temer, senão o correr da luta
Nada a fazer, senão esquecer o medo
Abrir o peito à força, numa procura
Fugir às armadilhas da mata escura*

*Longe se vai sonhando demais
Mas onde se chega assim?
Vou descobrir o que me faz sentir
Eu, caçador de mim”*

Luiz Carlos Sá e Sérgio Magrão.¹

O presente texto apresenta a Dissertação de Mestrado em Educação, “O trabalho docente na Rede Municipal de Educação de Goiânia: desdobramentos regulatórios do Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO Ampliado)²”, vinculada à linha de pesquisa Trabalho, Estado e Políticas Educacionais, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Goiás (PPGE/UEG), Unidade Universitária de Inhumas.

O ponto de partida dessa pesquisa refere-se ao entendimento de que o trabalho docente, em sua dimensão ontológica, como valor de uso, legitima a vida humana e a distingue de outros animais por meio do princípio educativo e criador, no qual o humano se educa e educa os outros, apropria-se da natureza, produz e reproduz sua existência física, biológica, histórica, social, cultural e simbólica conforme suas múltiplas necessidades e concepções (Marx, 2010; Frigotto, 2010;). Entretanto, à égide do capital, reconhecemos que a ação docente é permeada por imposição de limite e controle, bem como por possibilidades de humanização e emancipação.

O professor/ a professora é um (a) trabalhador (a), pertence a classe que vive do seu trabalho (Antunes, 2009), e está submetido à disputa entre sua concepção de elemento humanizador e emancipador e à tônica produtiva do capital em um processo de alienação, isolamento e exploração da força de trabalho. Nesse sentido, o trabalho docente foi e é uma categoria que o sistema produtivo estabelece a necessidade de um rigoroso controle, já que de acordo com Kuenzer e Caldas (2009) essa atividade está inscrita na totalidade do trabalho no capitalismo e, que pela sua dupla face, é permeado por contradições. Nessa perspectiva, o

¹ Trecho da canção “Caçador de mim”, composta por Luiz Carlos de Sá e Sérgio Magrão e interpretada pelo cantor Milton Nascimento. Para ter acesso à canção completa <https://www.youtube.com/watch?v=Se9XYKHQI3Y>

² Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO Ampliado) “foi elaborado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, aprovada em 2017, e tem por objetivo explicitar as aprendizagens essenciais que todas as crianças e estudantes têm o direito de se apropriarem ao longo da Educação Básica.” (Goiás, 2019, p. 37).

trabalho docente, ação humanizadora, por sua natureza imaterial e intelectual, ao ser inserido à lógica produtiva, é um instrumento de disputa política-ideológica, já que não possibilita o real controle e nem a plena contestação ao modo de produção vigente, sendo um espaço contraditório de manutenção e resistência.

Pela especificidade e pela natureza da ação do professor (a), há a imposição do controle do trabalho docente preestabelecido por reformas curriculares educacionais que formulam, controlam e disseminam perspectivas epistemológicas e ideológicas norteadoras e reguladoras para a atuação docente. Reformas essas que, de acordo com as demandas mercadológicas de reestruturação produtiva, exigem a aparente inovação, apropriação, combinação e adaptação de concepções filosóficas a fim de captar a adesão e a heteronomia do trabalho docente, bem como, à formação da reserva produtiva adaptável ao modo de produção. Essa finalidade é perceptível na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma vez que reflete a perspectiva econômica neoliberal que impõe mudanças e intervenções educacionais com vistas a reestruturar as formas de proletarianização, regulação e precarização do trabalho docente (Kuenzer e Caldas, 2009).

Dessa maneira, por compreender que não há neutralidade na construção de um currículo, várias indagações surgiram sobre as intenções subjacentes da BNCC e, por consequência, de sua expressão goiana, o Documento Curricular para Goiás (DC-GO). A partir dessas indagações, tomamos como **objeto de pesquisa** o trabalho docente na Rede Municipal de Educação de Goiânia a partir dos desdobramentos regulatórios do DC-GO – Ampliado, documento que estabelece as diretrizes, metas e orientações para o currículo das escolas municipais de Goiânia; e como **tema** a regulação do trabalho dos professores e das professoras a partir das orientações e materialização da política curricular goiana.

A relevância dessa pesquisa preestabelece a compreensão de que a concepção hegemônica de educação fundamentada em preceitos econômicos tem direcionado e regulado o trabalho docente com a perspectiva de conduzir o professorado e suas práticas sociais a atuarem como reforçadores e reprodutores dos interesses do capital. O ideário de trabalho docente contra hegemônico, de uma docência como ação consciente de resistência aos interesses ideológicos do capital que busca uma formação crítica e emancipadora, tem se perdido.

Diante dessa contradição, é inegável a inquietação pessoal, social e acadêmica que se manifesta mediante essa pesquisa, à medida que, nos revela o poder das políticas educacionais imperativas, mais precisamente na ação normativa e regulatória delas no trabalho docente. Em relação à perspectiva pessoal, essa pesquisa partiu das observações empíricas enquanto professora e coordenadora pedagógica em uma escola municipal de Goiânia – Goiás. As

indagações surgiram em 2018 e se intensificaram em 2019, 2020 e 2021, de acordo com os direcionamentos para a implementação da BNCC na construção do currículo goiano, bem como, após a implantação do documento curricular estadual, com a imposição de adesão às habilidades e competências. No biênio 2020 e 2021, devido à pandemia da COVID 19, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia estabeleceu e redefiniu orientações de ambientação e execução do DC-GO Ampliado para as instituições escolares por meio do monitoramento das ações desenvolvidas pelas unidades educacionais municipais, das práticas dos professores e da coordenação pedagógica, no planejamento de aula, planos de aula quinzenais e anual e adequação da metodologia das aulas e avaliação alinhadas à proposta pedagógica assumida pela Rede Municipal de Educação ao aderir à base curricular nacional e a sua tradução goiana.

Sob o aspecto social e acadêmico, entendemos que esta pesquisa possibilita a construção do conhecimento sobre o tema a partir de fundamentos teóricos que sustentam a concepção de trabalho e de trabalho docente e a reflexão sobre a influência dos documentos curriculares no processo de conformação e resistência ou não, perante a sociedade que está posta. Diante dessas inquietações, surge a necessidade construir conhecimento e desvelar a realidade, o problema, aqui concebido como “[...] um enunciado explicitado de forma clara, compreensível e operacional, cujo melhor modo de solução ou é uma pesquisa ou pode ser resolvido por meio de processos científicos [...]” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 127). Nessa busca por uma construção objetiva, delimitável, viável e que tenha relevância científica, emerge a problemática: **Como as orientações estabelecidas no DC-GO – Ampliado têm repercutido na regulação do trabalho docente na Rede Municipal de Educação de Goiânia?**

Consideramos que essa investigação contribui para refletir sobre como esse documento curricular, fundamentado em ideais e teorias que sustentam a epistemológica da prática e suas perspectivas tecnicistas favoráveis à defesa pela aquisição de competências e habilidades, tem repercutido como instrumentos de supressão da possibilidade de exercício da práxis, fortalecendo a noção de esvaziamento do currículo e controle do trabalho docente. Nesse intuito e com a finalidade de contribuir com o debate em torno do trabalho docente na contemporaneidade, a pesquisa tem como **objetivo geral** compreender o movimento regulatório do trabalho docente na Rede Municipal de Goiânia a partir da análise das implicações relacionadas às orientações do DC-GO – Ampliado. Também elencamos como **objetivos específicos**: compreender as transformações do trabalho e as finalidades direcionadas ao trabalho docente e à formação, considerando a análise crítica sobre as concepções políticas e ideológicas em disputa na contemporaneidade; compreender o movimento curricular da Rede

Municipal de Educação de Goiânia e interpretar os desdobramentos da Base Nacional Curricular Comum, BNCC, na elaboração e implementação do DC-GO – Ampliado; e analisar as concepções (educação e currículo) sustentadas nessa política curricular goiana, e também se, e como, as orientações voltadas à educação e ao trabalho do professor presentes no DC-GO – Ampliado regulam trabalho docente do município de Goiânia.

Referencial teórico e metodológico

O conhecimento é uma construção humana prática, social, histórica e coletiva que sustenta pensar e agir intencionalmente sobre o mundo. Assim, a produção de conhecimento remete a pesquisa como uma incursão no desconhecido, uma atividade social humana, que conecta pensamento e ação no processo de investigação e compreensão de uma realidade vivida (Saviani, 2011). Nessa premissa, a pesquisa é uma atividade científica essencialmente teórica, que busca sistematicamente responder a problemas que se originam da prática social, não de maneira imediata e empírica, mas pela mediação teórica, as aproximações da realidade por meio do conhecimento teórico-científico que reproduz os objetos e os fenômenos da realidade em seu movimento real (Marx & Engels, 2009). Mediada pelo pensamento, a pesquisa possibilita a apreensão teórica da realidade a fim de orientar o modo de agir no real apreendido, uma vez que retorna a prática social com formulações mais desenvolvidas e complexas para a explicação e/ou solução de uma problemática prática ou teórica desconhecida ou pouco conhecida pelo conjunto da sociedade.

Essa prática social deve considerar que “o desconhecido não pode ser definido em termos individuais, mas em termos sociais, isto é, trata-se daquilo que a sociedade e, no limite, a humanidade em seu conjunto desconhece” (Saviani, 2006, p. 47). Nesse sentido, a ação humana frente a realidade enuncia os meios, as finalidades e os valores de um projeto societário desejado e defendido. Portanto, a pesquisa não permite neutralidade e sua abordagem teórica e crítica refere-se à percepção de pesquisa, aos princípios filosóficos e à visão de mundo que orientam o pesquisador. Por certo, a concepção de sociedade que se deseja construir condiciona a produção do conhecimento, na qual a inter-relação entre a compreensão da realidade e a ação prática é o ponto de partida e de chegada.

Nessa perspectiva, Frigotto (2010) afirma que essa intenção praxica se faz presente na unidade indissociável entre teoria e prática enquanto

(...) postura ou concepção de mundo; enquanto método que permite uma apreensão radical [...] da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica (Frigotto, 2010, p.73).

Pensar, refletir e produzir pesquisa é uma expressão da práxis³ que pretende conhecer e transformar o mundo a partir da análise, investigação e exposição do movimento contraditório do real e das possibilidades e limites de intervenção. Para se alcançar essa apreensão condutora da ação transformadora, é preciso superar a aparência imediata que impregna a consciência humana e constitui a “pseudoconcreticidade”.

O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno (Kosik, 2002, p. 15).

A manifestação aparente e superficial dos fenômenos constrói um senso comum, um conhecimento fragmentado, idealizado e pragmático, que não se sustenta na materialidade histórica e, por isso conduz a uma ação humana utilitarista e limitada ao realismo empírico. Essa ação imediatista vela a estrutura dinâmica do real concreto, oculta sua essência e impossibilita a transformação dessa realidade. Assim, em contrapartida à compreensão da pseudorealidade, cabe a pesquisa não se subordinar às representações embasadas nas elaborações especulativas, mas ter como tarefa a busca pela apreensão da “realidade social como unidade dialética de base e de superestrutura, e o homem⁴ como sujeito objetivo, histórico-social” (Kosik, 2002, p. 52).

³ Práxis é prática eivada de teoria, na qual a teoria deve partir e retornar a prática, enquanto ação humana desenvolvida com e por meio de elaborações do pensamento a fim de compreender, de maneira coerente e consistente, a atividade prática (Frigotto, 2010; Curado Silva, 2008).

⁴ Homem aqui é entendido como o termo “grego *ánthropos*, *ἄνθρωπος*, homem, em sentido genérico, incluindo homem e mulher; ser humano, em oposição a varão, aos deuses e aos animais” (Coêlho, 2016, p. 92). Nesse sentido, é usado para referir-se ao gênero humano, homem e mulher ao mesmo tempo, humano em geral, natural e sociável, em sentido amplo, e não deve ser vinculado à questão de gênero.

Compreendemos que para essa apreensão é necessário a escolha de um método científico. É preciso um aporte teórico metodológico que possibilite a produção de conceitos, ideias e representações com a finalidade de compreensão e transformação da realidade. Essa escolha não pode considerar a concepção metafísica, a-histórica e organicista da realidade, porém deve ter como pressuposto a existência material e cognoscível do mundo construída pelo movimento histórico e pelas relações sociais estabelecidas. Nessa dinâmica, adotar o Materialismo Histórico-Dialético como método teórico metodológico significa compreender que a realidade é objetiva, histórica, social, transitória e dialética.

Karel Kosik (2002) afirma que o conhecimento da realidade histórica é um processo de apreensão teórica que preestabelece a crítica, a interpretação, a análise e a avaliação das particularidades de um objeto, tendo em vista a relação mútua entre o todo e as partes. Para isso, é preciso relacionar o objeto ao movimento histórico e dinâmico do qual se origina, a suas contradições, as relações de reciprocidade e mediações com outros objetos. A dialética materialista faz essa relação, compreende o objeto como um fenômeno social e histórico, abordando-o de maneira ampla a fim de desvendar a constituição, a dinamicidade, a particularidade, a totalidade e a complexidade do real.

Isso significa dizer que o método em Marx se constitui como uma epistemologia teórico-prática capaz de promover uma pesquisa constituidora e constituinte do ser humano histórico que, no seu processo de conscientização, propõe-se a questionar e superar a relação dinâmica dos fenômenos sociais e sua essência. Assim, a dialética materialista possibilita a mediação do processo de revelar a composição do todo na busca pela apropriação do mundo real e de suas múltiplas determinações por meio da atividade intelectual humana.

Entendemos que devido a relação social, política e econômica do objeto dessa pesquisa, o trabalho docente na Rede Municipal de Educação de Goiânia a partir dos desdobramentos regulatórios do DC-GO – Ampliado, com o modo de produção capitalista, o materialismo histórico-dialético é convocado a substanciar uma análise profunda da realidade concreta e de suas múltiplas determinações. Nesse entendimento, ao considerar a materialidade e a historicidade dialética do objeto investigado, o método em Marx é capaz de sustentar a compreensão e interpretação da realidade, ultrapassar a sua aparência imediata e empírica, e captar sua essência (Netto, 2011). Portanto, essa pesquisa sustenta-se no materialismo histórico-dialético e busca compreender as relações sociais cotidianas, a historicidade e a totalidade do objeto, suas mediações e contradições, estabelecendo as análises diacrônica e sincrônica sobre a gênese, o desenvolvimento, a estrutura e a dinamicidade do objeto na

organização atual, e construindo conhecimento fundamentado pela investigação teórica-metodológica científica.

Para consolidar essa investigação, a teoria social e metodológica marxiana é substantiada por categorias analíticas que se distinguem em metodológicas e de conteúdo. As categorias metodológicas (Práxis, Totalidade, Contradição e Mediação, Hegemonia, Reprodução) definem as formas relação entre o sujeito cognoscente (pesquisador) e o objeto cognoscível e as categorias de conteúdo (Trabalho, Estado, Mais Valia, Alienação, Ideologia, Classes Sociais e outras) são as particularidades definidas a partir do objeto investigado e da finalidade da investigação e exposição, conferindo-lhe rigor, sentido e cientificidade (Kuenzer, 1998). No entanto, não podem ser tratadas de maneira isolada, já que se constituem, correlacionam e conduzem a investigação e a exposição, sustentando o processo de reprodução intelectual do movimento do real.

Partindo das categorias, a reprodução intelectual reconstrói o objeto investigado mentalmente por meio da reflexão sobre a realidade empírica (a realidade dada, o objeto aparente) e pelas abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria, conhecimentos) constrói o concreto pensado (compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto). Nesse movimento, as categorias “objetivas, reais, históricas e transitórias” (Netto, 2011, p. 46), possibilitam a interpretação dos fatos, da sociedade, da humanidade e do objeto investigado, entrelaçados em suas múltiplas determinações, por meio da dialética em um movimento do pensamento, bem como da análise materialista histórica que reverbera as relações sociais construídas pela humanidade ao longo de sua existência.

Esse trabalho parte do pressuposto de que, no ato originário de sua sociabilidade, a espécie humana em formação estabelece relações com a natureza para construir e dar continuidade a sua existência e, nesse processo, busca conhecer, significar e compreender os diversos aspectos do mundo e das coisas para desenvolver a vida material em coletividade. Essa busca ontológica pela compreensão e interpretação da vida mediada pelo pensamento é uma condição que fundamenta e direciona a ação humana no mundo. Por isso, para empreender a análise do trabalho docente na Rede Municipal de Educação de Goiânia a partir dos desdobramentos do DC-GO – Ampliado, temos como categoria central o trabalho em seu sentido ontológico e filosófico, enquanto atividade vital, por se tratar da atividade pela qual a humanidade se desenvolve e organiza em sociedade.

Por entender os aspectos ontológico e indissociável das categorias, também elencamos a totalidade, a historicidade e a contradição para a apreensão do nosso objeto. A categoria da totalidade é fundamental para compreensão teórico-metodológica do todo que implica a análise

complexa em “que cada fenômeno só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos, igual e indistintamente” (Cury, 1989, p. 36). É necessária a compreensão da relação das partes com o todo que pertence o objeto em sua realidade, na qual a totalidade singular está subentendida na totalidade complexa pertencente ao conjunto de fenômenos. Para Marx (2011, p. 78), “a totalidade concreta, como totalidade de pensamento, como um concreto de pensamento”, é apresentada pela realidade e que pelas abstrações aparece como processo de síntese. Nesse processo, a análise e síntese do objeto em sua totalidade simples, singular, plural e complexa revela as limitações, as múltiplas determinações e os fenômenos que o perpassam.

Compreender um fenômeno social preestabelece não o considerar independente, analisá-lo implica investigar suas condicionantes particulares a partir das leis universais que articulam com a totalidade e expressam o movimento do real e do pensamento. Nesse movimento dialético, o objeto cognoscível é considerado como resultado das relações materiais de produção e sua definição está relacionada a si e ao todo por estar imbricado em uma realidade que o implica. Por isso, em nossa pesquisa, entendemos a importância da categoria totalidade para a compreensão das partes que estão relacionadas com a totalidade do trabalho docente na Rede Municipal de Goiânia que reverbera a regulação do trabalho dos professores por meio da política curricular goiana, DC-GO Ampliado. Também enfatizamos que as partes isoladas, os desdobramentos políticos, ideológicos, epistemológicos e pedagógicos do currículo, são analisadas em si mesma, entre si, no todo para compreender as categorias regulatórias que emergem desse documento.

A historicidade é outra categoria essencial a nossa pesquisa por possibilitar as abstrações necessárias para a compreensão da realidade situada em determinado tempo histórico. A ausência da historicidade em uma pesquisa revela seu caráter especulativo, sendo que situar o objeto em um tempo e espaço é crucial para a realizar a análise dinâmica e descritiva dos fatos. A historicidade possibilita a reflexão e o questionamento das partes, do todo, das implicações e da sincronia do objeto com outros fenômenos sociais em um contexto histórico, político, social e ideológico. Ao relacionar o objeto em estudo com a produção humana histórica e aos grupos sociais, o movimento do pensamento trata os dados empíricos em busca das dinâmicas e dos processos do fenômeno social, constrói o concreto pensado. Ao construir sentido aos fatos, a história do objeto pode revelar as contradições da materialidade das relações de produção e anunciar reflexões fundamentais e espaços de ruptura capazes de promover a consciência transformadora (Anes; Bernardes; Ferreira, 2012).

Nessa premissa, na aproximação com a dialética materialista, o esforço de nossa pesquisa de desvelar a realidade implica desvendar a contradição, uma vez que ela é constituída e constituinte do movimento do real como uma máquina que promove o desenvolvimento da realidade e que possibilita a transformação dos fenômenos. No entanto, aqui, a contradição não se limita a ser compreendida apenas como uma categoria interpretativa, mas também como uma unidade de contrários que no movimento do pensamento capta a relação entre os polos, buscando compreender onde e como contribuem para a inclusão e exclusão, desaparecimento e aparecimento de uma nova realidade (Kuenzer, 1998).

A dinâmica da contradição se encontra na inter-relação entre o movimento do real e o conflito do devir. Nessa relação de conflito no devir do real, “o que não é” define um elemento e essa definição tensiona o “ainda não” que nega o movimento interno das coisas para aquilo que elas “possam vir a ser”. O inacabamento da realidade faz com que a contradição possibilite a descoberta das tendências latentes que constituem a mediação entre o possível e a realização (Cury, 1989). Nesse processo recíproco, os fenômenos divergem, se contrapõem e se compõem na realidade. Essa relação simbiótica entre os fenômenos revela que eles são distintos, históricos e transitórios, e possibilita o surgimento e a implantação do novo.

Dessa maneira, a contradição reflete a interpretação do real, possibilita novas percepções sobre o que é natural, histórico-social e permite a identificação de similaridades e diferenças do real (Lukács, 2012). Sustenta-se em uma realidade histórica com a qual mantém um vínculo mútuo, se reproduz e se desenvolve, não cessa. Se manifesta entre as forças produtivas e as relações de produção, entre exploradores e explorados, entre burguesia e proletariado. Enquanto prevalecerem essas formas de relações sociais, a contradição também prevalecerá, daí a sua validade como paradigma explicativo da realidade.

A partir da dialética materialista, a elaboração intelectual se dá no desvelamento das contradições presentes e produzidas na realidade, bem como se inscreve nas partes e no todo do movimento do real, no humano e nas relações sociais que este mantém com mundo e com os outros. Tendo em vista a importância de desvelar as contradições existentes na totalidade da realidade empírica pesquisada, buscamos um arcabouço teórico do quadro de referência do materialismo histórico-dialético que possibilita nos munirmos de categorias capazes de construir a discussão sobre trabalho docente, currículo e as regulações do trabalho docente.

Para a análise proposta nesta pesquisa, entendemos que foi preciso discutir uma questão fundante que compõe o objeto, o trabalho. Foram utilizados alguns estudos publicados por marcarem a ampliação de temáticas de estudos sobre o trabalho e o trabalho docente, com destaque para Marx (2010 e 2013), Engels (2013), Marx e Engels (2009), Lukács (1978, 2013),

Antunes (2009, 2011), Antunes (2016), Andery et al (2012), Osório (2019), Dourado (2002), Silva Junior (2009), Harvey (2008), Frigotto (1989, 1994 e 2009), Gomide (2010); Saviani (2006, 2011, 2013, 2025), Kuenzer (1999, 2011 e 2020), Kuenzer e Caldas (2009), Caldas (2007), Shiroma (2003 e 2011), Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), Shiroma, Campos e Garcia (2005), Shiroma e Turmina (2011); Shiroma e Santos (2014); Shiroma e Schneider (2013); Curado Silva (2008), Rodrigues (2002), Flores (2014), Oliveira (2000 e 2004); Anes (2018), Fagiani e Previtali (2020), Apple (1989 e 2011); Freitas (2011, 2012, 2017); Contreras (2012); Lopes (2015); Enguita (1991); Vieira (2002); Hypólito (2010); Adrião et al. (2009); Santos (2004) e Evangelista (2014). Esses autores fazem parte do nosso referencial, inspiram e fornecem elementos ao debate e à compreensão do movimento do objeto.

Esse referencial teórico que apoia nosso estudo parte da compreensão de que o homem e as relações sociais se concretizam a partir das formas organizativas do trabalho, das relações sociais de produção, revelando assim, que na sociedade capitalista, o trabalho é afastado de seu sentido ontológico e passa a ser explorado, ou seja, expropria-se da humanidade a plenitude da atividade essencial e vital. Na análise da materialidade histórica das relações humanas, para compreender a exploração posta na sociedade capitalista é imprescindível a compreensão da categoria trabalho articulada à totalidade a qual está inscrito. Essa compreensão é o princípio central dessa pesquisa. O trabalho é condição e formação humana e por isso, categoria fundante para a análise do objeto. O trabalho docente e sua dupla face, assim como qualquer outro trabalho, estão inscritos em uma totalidade histórica, material e social que se materializa nas relações capitalistas e tem a possibilidade de ser instrumento de reprodução e/ou emancipação.

Com essa clareza, observamos o Censo Escolar de 2023 produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP, 2024), e realizamos uma análise de dados sobre os trabalhadores docentes da educação básica brasileira e, em especial, da rede municipal de Goiânia, bem como as condições em que esses professores realizam seu trabalho. Para tanto, no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), também consultamos o acervo de teses e dissertações da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), e ao utilizar os descritores trabalho docente, currículo, BNCC, DC-GO Ampliado, encontramos diversos trabalhos. Ao analisá-los, elencamos as pesquisas de Mundim (2002), Valadares (2002), Reis (2015), Roriz (2020), Silva (2018) e Silva (2024) para contribuírem com a compreensão da reestruturação da Secretaria Municipal de Goiânia e do movimento histórico curricular da rede municipal goianiense.

Na construção do conhecimento dessa realidade histórica, com base nessas dissertações e teses já elaboradas, buscamos, por meio da pesquisa bibliográfica, discutir,

compreender e relacionar nosso objeto, o trabalho docente na Rede Municipal de Educação de Goiânia a partir dos desdobramentos regulatórios do DC-GO – Ampliado, ao movimento histórico e dinâmico curricular goianiense e as orientações da Secretaria Municipal de Goiânia. Entendendo que esses documentos são resultados de práticas sociais e expressão da consciência humana possível em um dado momento histórico (Evangelista, 2012), empreendemos analisar o Documento Curricular para Goiás (DC-GO Ampliado), suas concepções e seus ideais, sua implementação na Rede Municipal de Goiânia e o movimento regulatório que tem repercutido no trabalho docente dessa rede.

A análise documental aqui realizada compreende que nem sempre o documento revela, em suas palavras, todo seu interesse, por isso vincula-se aos determinantes mais profundos e fecundos da investigação, à ação de ler, reler, discutir, elucidar, compreender o dito e não dito, desconstruir e construir conhecimento (Evangelista, 2012). Não se restringe a um exercício meramente descritivo, mas a um instrumento que parte de uma consciência de um tempo e permite a articulação de novas formas de compreensão sobre a realidade social, desempenhando uma “inquirição” para entender quando, como, por quem e por que o currículo goiano foi produzido (Evangelista, 2012, p. 63). Nesse sentido, sem deixar permanecer as impressões iniciais desse documento, buscamos interrogá-lo, especulando as evidências, cotejando dados e cruzando informações para construir uma síntese desse processo.

À luz do método, “nós, de nossa parte, nos embuçamos com nosso capuz mágico, tapando nossos olhos e nossos ouvidos, para poder negar as monstruosidades existentes” (Marx, 2013, p. 5-6), buscamos não confundir conhecimento objetivo com a defesa dos interesses que originam o nosso *corpus* documental para avançar na apreensão da constituição, da dinamicidade, da particularidade, da totalidade e da complexidade do real. Sem perder de vista os elementos que nossa empiria apresenta e que podem contestar a leitura e análise em questão, buscamos realizar uma abordagem crítica que não concebe o documento curricular como um dado imediato, mas como evidência histórica e social carregada de vida, litígios, vestígios de disputas, interesses, projetos políticos e transformações que moldam a sociedade (Evangelista, 2012).

Partindo dessa compreensão e de que as informações e ideias apresentadas nos documentos não são aleatórias e arbitrárias, “expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discurso” constituídos pelo e constituintes de um momento histórico (Evangelista, 2012, p. 61), tentamos inquirir, interrogar e revelar o consenso que o DC-GO Ampliado pretende forjar. Assim, interpelamos o currículo goiano não para entender o significado de seu discurso, nem para legitimar suas proposições, mas para “verificar por que

foi organizado em torno de determinados termos e por que contém um tipo específico de argumentação; que medida propõe, como a justifica, por que foi escolhida em detrimento de outras; (...) quais as implicações de determinados discursos, concepções e ideologias que veiculam na educação” (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 90). Nessa inquirição ligada inexoravelmente às condições históricas que produziram o DC-GO Ampliado, às fontes e à teoria,

“Interessa-nos, aqui, denunciar e desacreditar este conjunto de interpretações que, por sua incapacidade constitutiva de compreender os profundos desajustes sociais e educacionais como resultado das próprias relações sociais, acaba por atribuir a sua existência seja à natureza, ao Estado, à perversão da vontade privada, à incompetência do professor, às precárias condições da escola etc. Aliás, é este o contexto da crítica ao perfil tradicional do professor “esclarecido” – o que possui uma visão global do saber, conhece seus fundamentos, possui critérios epistemológicos, exerce sua racionalidade crítica e, sobretudo, está investido do direito de ensinar – e à escola, como efetivação prática dessa racionalidade.” (Moraes, 2007, p. 7).

Para captar as múltiplas determinações expressas e/ou ocultas no documento curricular goiano e na realidade que produz, nos aproximamos do nosso objeto para realizar a análise crítica, a interpretação e a avaliação das particularidades, das contradições e das relações de reciprocidade e mediação entre o todo e as partes. Isso significa que nos aproximamos do nosso objeto para analisar minuciosamente as orientações e os desdobramentos regulatórios do DC-GO – Ampliado sobre o trabalho docente na Rede Municipal de Educação de Goiânia, apreender a concepção de educação e currículo apresentada nessa política educacional. A apreensão do objeto requer o levantamento de categorias de análise que depreenda os elementos que compõem a sua constituição, as construções ideológicas que permeiam os dados coletados, de modo a expressar as intencionalidades subjetivas que refletem na política curricular e no trabalho docente da Rede Municipal de Goiânia. Dessa forma, estabelecemos como categoria de análise: a padronização do trabalho docente, o controle do processo do trabalho do professor e a função do professor neotecnicista.

Nessa investigação, realizamos uma abordagem quanti-qualitativa com a intenção de delinear uma análise metodológica integrada que viabiliza mapear os aspectos distintos e complementares da realidade, não reduzindo-a à operacionalização de variáveis, mas de aprofundá-la, considerando as relações, os processos e os fenômenos (Minayo, 2001). Compreendendo a necessidade de uma abordagem ampla e complementar do objeto para “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a

construir hipóteses” (Gil, 2002, p.41), analisamos, descrevemos e interpretamos as informações e os dados quantitativos e qualitativos coletados mediante uma investigação teórica e documental aprofundada sobre os contextos, sentidos, conceitos, saberes, finalidades e novos conhecimentos produzidos socialmente (Minayo, 2001; Shiroma; Campos; Garcia, 2005). Desse modo, a construção dessa pesquisa envolve um aprofundamento teórico que possibilita o contato com aporte bibliográfico necessário para tratar, analisar, contrapor, desconstruir ou construir a interpretação dos dados sobre a realidade investigada. Nesse movimento de validar e refutar o objeto, buscamos aquiescer a história, a consciência do homem e as suas possibilidades de transformação, tendo consciência dos limites históricos impostos a nós e a nossa própria pesquisa.

Estrutura da dissertação

Essa investigação científica está estruturada em três capítulos subdivididos em tópicos de discussão e análise do objeto situado em seu movimento material, histórico e dialético e entrelaçado aos campos de disputas político, ideológico e epistemológico que perpassam o trabalho docente e as políticas curriculares.

No capítulo 1, realizamos a exposição da categoria trabalho na sua concepção ontológica para explicitar seu caráter constituidor e constituinte da sociabilidade humana. Ao analisarmos as relações de produção da vida, compreendemos que, na sociedade capitalista, o trabalho que humaniza e constitui a essência do ser social é convertido em mercadoria, na qual os capitalistas exploram a força de trabalho do trabalhador em troca de um salário, o trabalho assalariado. Sob o domínio do capital, o trabalhador não se reconhece no seu trabalho fragmentado, repetitivo e comercializado, desconhece o processo produtivo e estranha sua condição humana, e o trabalho passa a ser instrumento de desumanização, dominação, servidão e tortura. Esse movimento teórico possibilitou o entendimento de que a natureza e a especificidade do trabalho docente revelam a sua dupla face e são artifícios usados pelo capital para impor formas de limites e controle político e ideológico para a adesão aos ditames do capital. Ao analisarmos o trabalho docente na contemporaneidade, compreendemos que os professores assim como qualquer outro trabalhador estão submetidos a processos de flexibilização, precarização, proletarianização e exploração de sua força de trabalho e adequação aos ditames do capital.

No capítulo 2, demarcamos que currículo escolar é sempre a escolha de determinados conhecimentos realizada por um determinado grupo, direcionando um modelo de educação a ser seguido. Modelo este que, necessariamente, carrega uma finalidade, uma ideia, uma concepção e uma perspectiva de formação. Ao analisarmos o movimento histórico dos anos de 1990, encontramos evidências da forte influência dos organismos internacionais e dos ideais neoliberais nas políticas curriculares brasileiras. A partir desse momento, percebemos a adesão à pedagogia do aprender a aprender associada à pedagogia das competências⁵ e a avaliação em larga escala. Analisamos a historicidade e a totalidade das políticas curriculares nacionais de educação para compreender como suas contradições podem ser evidenciadas no processo de elaboração, aprovação e implementação da Base Nacional Curricular Comum, BNCC, e por consequência, de sua expressão goiana, o DC-GO Ampliado. Logo, levantamos pontos da análise das propostas pedagógicas da Rede Municipal de Goiânia e nos deparamos com a contextualização e implementação da proposta de Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano e do seu movimento de continuidade e descontinuidade até adesão a base nacional, a seus princípios e ideias, e ao currículo goiano.

No capítulo 3, analisamos o Documento Curricular para Goiás Ampliado (DC-GO Ampliado) e seus desdobramentos sobre o trabalho docente na Rede Municipal de Educação de Goiânia, buscando apreender os dados expressos e ocultos nesse documento, que tem materializado o movimento gerencialista imposto pela Secretaria Municipal de Educação, conduzido a proposta educativa da RME, e como esse direcionamento tem impactado o trabalho docente. Nessa análise dialética da materialidade desse documento, emergiram os pressupostos ideológicos e epistemológicos relacionados a fetichização da formação humana a partir da pedagogia das competências/aprender a aprender, bem como das concepções de educação e currículo sustentadas nessa política curricular. Partindo desses pressupostos, nos deparamos com a imposição de um modelo educacional voltado para a eficiência técnica e a mensuração de resultados a partir da implementação de avaliações externas e materiais didáticos estruturados. Nesse percurso, analisamos como as orientações do DC-GO Ampliado impactam os professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia, estabelecendo a padronização do

⁵ A pedagogia das competências é uma tendência educacional, disseminada a partir de 1990, que ascende “como princípio de organização curricular vinculada ao modelo neoliberal, a mudanças no processo de produção e acumulação capitalista; ao paradigma da produção flexível que supõe ideias de autonomia, flexibilidade, transferibilidade e adaptabilidade a novas situações; ao saber que passa a ter alto valor em termos de capitalização” (Silva, 2022, p. 29). Isso significa que a pedagogia das competências vincula o conhecimento a sua aplicabilidade e, consequentemente, institui práticas educativas tecnicistas, práticas e utilitaristas que tem como compromisso educativo não apenas o desenvolvimento social, político e econômico, mas a adequação, a conformação e a produção de um sujeito competente e flexível exigido pelas relações capitalistas.

trabalho docente, a perda do controle do processo do trabalho do professor e a adaptação da função do professor ao neotecnicismo a fim de transformá-los em máquinas/instrumentos do capital.

CAPÍTULO I

TRABALHO DOCENTE: FINALIDADES DIRECIONADAS AO PROFESSOR E À FORMAÇÃO

*Era ele que erguia casas
Onde antes só havia chão.
Como um pássaro sem asas
Ele subia com as casas
Que lhe brotavam da mão.
Mas tudo desconhecia
De sua grande missão:
Não sabia, por exemplo
Que a casa de um homem é um templo
Um templo sem religião
Como tampouco sabia
Que a casa que ele fazia
Sendo a sua liberdade
Era a sua escravidão.
Vinícius de Moraes⁶*

A construção teórica sobre trabalho docente, aqui pretendida, parte da visão de totalidade, da relação de trabalho e educação e da sua conexão com a realidade social. Essa visão parte do pressuposto de que o professor é um trabalhador que pertence a classe que vive do seu trabalho (Antunes, 2009), submetido à disputa entre sua concepção de elemento humanizador e emancipador e à tônica produtiva do capital em um processo de alienação, isolamento e exploração do trabalhador, sua libertação e escravização.

O trabalho docente é um ato educativo, uma ação humana e profissional com a intenção de formar/educar, que mesmo tendo suas especificidades, está inserido, como outro qualquer, na lógica capitalista alienante e contraditória. Nesse sentido, em decorrência do seu papel na formação dos sujeitos e pela possibilidade de efetivar ou não mudanças no campo educacional, inscrito na totalidade do trabalho no capitalismo, tem sido alvo de um rigoroso controle com objetivo de aliená-lo e convencê-lo a servir às demandas mercadológicas, aos ditames determinados por políticas públicas educacionais e, por consequência, aos interesses do acúmulo e da reestruturação do capital.

Esse processo de reformas educacionais propostas, a partir da década de 1990 e em desenvolvimento até os dias de hoje, estabelece documentos que orientam, formulam e disseminam perspectivas epistemológicas e ideológicas norteadoras e moduladoras para a

⁶ Trecho do poema “Operário em construção, escrito por Vinícius de Moraes e publicado no livro “Novos poemas II” pela Companhia das Letras, no Rio de Janeiro, em 1959.

formação e atuação docente. O controle do professor e de seu trabalho é compreendido pelo sistema produtivo como a pedra angular para manter a ordem social e econômica vigente, uma vez que possibilita a difusão de ideais, conceitos e práticas que conduzam a criação, a formação e a conformação técnica e ideológica do trabalhador aos interesses do capital em constante transformação.

À égide do capital, reconhecemos que o trabalho docente é permeado por imposição de limite e controle, bem como por possibilidades de humanização e emancipação. A centralidade dada à formação e ao trabalho do professor, inclusive dos professores do município de Goiânia, revela a exploração exercida pelo capital sobre o ser humano e seu trabalho, demarcando a dupla face do trabalho docente, sua ambivalência humanizadora e desumanizadora constituída pela dimensão ontológica e instituída pelas relações de produção da vida.

Diante da compreensão de que essa contradição estabelecida entre o trabalho que humaniza e o trabalho capitalista impacta a realidade dos docentes do município de Goiânia, afetando a constituição ontológica do ser professor e o distanciando da concepção ontológica do trabalho, propomos o estudo que se insere no espaço da discussão sobre a categoria trabalho, no qual buscaremos compreender os sentidos ontológicos e históricos atribuídos ao trabalho e como repercutem diretamente no trabalho do professor. Condição esta fundamental para pensarmos um projeto de educação livre, emancipador e formador de pensamento crítico. A concepção de educação enquanto prática social constituída e constituinte das relações sociais em um movimento dialético que implica superação e/ou reprodução também nos impele a identificar as transformações que o trabalho adquire na sociedade capitalista, sua forma alienada, como valor de troca.

Esta análise se constitui como base para que então, ainda no mesmo capítulo, possamos avançar para a compreensão do trabalho do professor na contemporaneidade. Ao fazer isso, faz-se necessário destacar o contexto globalizante e neoliberal ao qual estamos envolvidos e submetidos ideologicamente e politicamente. Compreensão esta que pode ser revelada a partir das políticas reformistas direcionadas à formação e ao trabalho docente, com a finalidade de flexibilizar, precarizar e proletarizar o professor, esvaziando-o de conhecimentos teóricos e verdadeiramente significativos, abrindo espaços para a epistemologia da prática, em contramão a uma lógica humanizadora – epistemologia da práxis.

Com este movimento teórico é possível nos aproximarmos da realidade do município de Goiânia, expondo alguns dados referentes ao movimento de controle que passa a ser exercido

sobre os professores da educação básica, a partir de estratégias e condutas práticas de organização e divisão social do trabalho.

1.1 As transformações do trabalho e seus desdobramentos sobre a formação

A compreensão do trabalho, a partir de um estudo que se aproxima dos fundamentos históricos e dialéticos, requer a exposição desta categoria de forma qualificada, a fim de expor sua essência e o que a fundamenta. Nesse sentido, cabe retomarmos o entendimento do trabalho na sua concepção ontológica, a fim de explicitar o que verdadeiramente representa e significa ao homem, para, em sequência, compreender como o trabalho é transformado a partir de formas cada vez mais complexas de divisão social do trabalho, culminando no modelo capitalista de trabalho, mais compreendido como trabalho alienado. Esse movimento possibilitará entender o modo como o homem, trabalhador, passa a ser também reificado, mercadorizado e alienado com o desenvolvimento desse modelo de sociedade, especialmente na atualidade.

A categoria trabalho, em seu sentido amplo, é compreendida como princípio determinante e determinado da existência de um novo tipo de ser e por sua permanente humanização social e histórica. Por isso, é o elemento norteador da análise de nosso objeto por se tratar da atividade vital constituída e constituinte do gênero humano, uma vez que produz e reproduz sua existência física, biológica, histórica, social, cultural e simbólica conforme suas múltiplas necessidades e concepções. Para realizar esse movimento inverso de análise do desenvolvimento humano é necessário captar que a ontologia do ser é condição fundante para a compreensão do processo histórico e ontológico da constituição e formação de sua sociabilidade. Nesse sentido, a concepção ontológica materialista e histórica, aqui defendida, expressa que o desenvolvimento do ser a partir de duas dimensões, a inorgânica e a orgânica, que articuladas movimentam-se, transitando de uma fase para a outra e autoproduzindo uma forma mais elaborada de existência, o ser social (Marx, 2010).

A dimensão orgânica remete ao corpo biológico que é o meio direto de vida do homem, objeto material e instrumento de sua atividade vital. O corpo humano se põe no mundo e cria modos de subsistência por meio do trabalho que realiza. A dimensão inorgânica, é externa ao corpo, sendo a própria natureza, na qual os seres vivos retiram o meio para a sua existência. Para Marx, o ser humano é um “ser natural, corpóreo, sensível, objetivo, ele é um ser que sofre, dependente e limitado, assim como o animal e a planta, isto é, os objetos de suas pulsões existem fora dele, como objetos independentes dele” (Marx, 2010, p.127).

Dessa forma, o ser natural (dimensão orgânica) depende de objetos que estão fora de si para a conservação física da sua existência. Isso impõe ao ser natural a possibilidade e a capacidade de suprir suas necessidades de sobrevivência, extraindo objetos da natureza que o cerca (dimensão inorgânica). A relação indissociável entre o corpo e a natureza é a condição da existência e do desenvolvimento humano, na qual o homem é um

[...] ser natural humano, isto é, ser existente para si mesmo (für sich selbst seiendes Wesen) [...]. Consequentemente, nem os objetos humanos são os objetos naturais assim como estes se oferecem imediatamente, nem o sentido humano, tal como é imediata e objetivamente, é sensibilidade humana, objetividade humana. A natureza não está, nem objetiva nem subjetivamente, imediatamente disponível ao ser humano de modo adequado (Marx, 2010, p. 128).

Assim, o “ser natural humano” faz parte da natureza e depende dela enquanto fonte de extração dos elementos que efetivam sua existência física. Nessa relação metabólica de interdependência natural e biológica, a natureza é corpo, meio de vida e instrumento para a atividade vital do humano (Marx, 2010), na qual ele atua, medeia, regula, modifica e transforma a natureza e a si mesmo, constituindo-se ontologicamente e atendendo as suas necessidades universais de sobrevivência.

No texto sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem produzido em 1876, Engels (2013, p. 28) enfatiza que “o homem, ao contrário dos animais, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe”, superando-a e produzindo seus meios de existência. Em sua evolução, o ser humanizado em formação supera os limites da condição orgânica e natural do ser, ao mediar a natureza, desenvolve seu corpo, a consciência, a comunicação e a linguagem, adaptando-se a diversos tipos de alimentação, aos novos processos de trabalho, às relações sociais e à produção da vida.

O desenvolvimento da consciência possibilita ao homem desenvolver sua capacidade de interagir com a natureza, elaborar de novas necessidades, novos processos de trabalho, produzir sua própria realidade e relacionar-se com outros homens. Em *O Capital*, Marx (2013) explica a distinção entre os homens e os animais que apenas a utilizam em sua imediatez pelo fato de sobreviverem nela.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural: realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objeto, que ele sabe que

determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade (Marx, 2013, p. 298).

Nesse contexto, Marx (2013) enfatiza que o trabalho é uma atividade autoprodutora de mediação da natureza, na qual a intervenção humana passa a ser uma ação intencional, determinada, planejada e projetada, uma vez que com a necessidade de transformação da natureza ocorre o desenvolvimento das capacidades a partir da incorporação das inovações, experiências e dos conhecimentos produzidos. A ação humana de manipular a natureza e exprimir sua marca, transforma-a humanizada e nessa interação, metamorfoseia a si, satisfazendo suas necessidades orgânicas, criando e recriando outras mais complexas, desenvolvendo e intervindo sobre o meio.

Essa relação humana de transformação da natureza é chamada de trabalho. Portanto, trabalho é o metabolismo social entre homem e natureza, é uma característica específica humana, é a produção do gênero humano, o “ser genérico”.

O homem é um ser genérico (Gattungswesen), não somente quando prática e teoricamente faz do gênero, tanto do seu próprio quanto do restante das coisas, o seu objeto, mas também – e isto é somente uma outra expressão da mesma coisa – quando se relaciona consigo mesmo como [com] o gênero vivo, presente, quando se relaciona consigo mesmo como [com] um ser universal, [e] por isso livre (Marx, 2010, p.83-4).

Essa intervenção chamada trabalho é, nas palavras de Marx (2010, p. 106), “(...) a atividade (produção) e a fruição (consumo), assim como o seu conteúdo, são também os modos de existência segundo a atividade social e a fruição social”. A mediação da relação homem-natureza é atividade concreta humanizadora, um ato originário da sociabilidade humana que possibilita a superação do ser natural (animal) e a transformação do ser social (humano), relacionando-se consigo, com o mundo e com o outro, estabelecendo intencionalidade a suas ações para construir e dar continuidade a sua existência, desenvolvendo a vida material em coletividade.

Marx evidencia que “a objetivação da essência humana, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, é necessária tanto para fazer humanos os sentidos do homem quanto para criar sentido humano correspondente à riqueza inteira do ser humano e natural” (Marx, 2010, p.110-1). Assim, à medida que produz, reproduz e consome, por meio do trabalho, na condição de ser consciente, o homem forma a si, se humaniza, criando “sentido humano” e objetivando-se a conservar sua existência e engendrar o mundo.

o homem produz o homem, a si mesmo e ao outro homem; assim como [produz] o objeto, que é o acionamento (Betätigung) imediato da sua individualidade e ao mesmo tempo a sua própria existência para o outro homem, [para] a existência deste, e a existência deste para ele (Marx, 2010, p.106).

Portanto, trabalho é o princípio educativo e criador, no qual o homem se educa e educa os outros, constituindo sua humanidade produzida histórica e coletivamente, sendo que, ao produzir outro ser humano, cria a necessidade da relação entre os homens para efetivar socialmente a individualidade humana. Nas palavras de Marx (2010, p. 107), “o indivíduo é um ser social”, ou seja, a efetividade da individualidade é indissociável da sociabilidade, sendo que

o homem – por mais que seja, por isso, um indivíduo particular, e precisamente sua particularidade faz dele um indivíduo e uma coletividade efetivo-individual (wirkliches individuelles Gemeinwesen) – é, do mesmo modo, tanto a totalidade, a totalidade ideal, a existência subjetiva da sociedade pensada e sentida para si, assim como ele também é na efetividade, tanto como intuição e fruição efetiva da existência social, quanto como uma totalidade de externalização humana de vida. Pensar e ser são, portanto, certamente diferentes, mas [estão] ao mesmo tempo em unidade mútua (Marx, 2010, p.108).

A externalização da consciência enquanto unidade mútua na intervenção sobre o meio possibilita a sociabilidade humana. Nessa fase mais complexa, o homem que se objetivava a suprir suas necessidades instintivas e imediatas, na condição de ser consciente, passa a superá-las e criar outras mais elaboradas. Essa ação consciente e planejada reverbera o exercício da liberdade humana, a capacidade de realizar outras mediações com a natureza e relacionar-se consigo, com o mundo e com os outros. Esse exercício de liberdade humana se dá na especificidade do metabolismo entre homem e natureza, uma vez que

(...) também o animal produz. (...) No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateral[mente], enquanto o homem produz universal[mente]; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na [sua] liberdade [com relação] a ela; (Marx, 2010, p.85).

A liberdade humana remete ao exercício consciente do trabalho, o posicionamento ativo do homem diante da realidade e das necessidades que elabora. Dessa maneira, o acesso ao mundo da liberdade representa o poder humano de objetivar-se no, pelo e para o trabalho, considerando a si mesmo como ser universal parte do gênero humano e por isso livre (Marx, 2010). No entanto, essa capacidade do gênero humano de ser universal e livre permite ao homem sucumbir ou não às suas necessidades, recusando a consumir o que produz ou permitindo que outro ser humano seja privado e acabe perecendo.

Nessa objetivação humana proposital e consciente (trabalho), o homem reconhece a natureza como algo exterior a si, apropria-se dela para produzir, transformar e desenvolver permanentemente a vida material e superar a imediatividade da existência. Ao exteriorizar a vida consciente e livremente, o homem também exterioriza a si nos objetos que são produzidos. Marx e Engels (2009) consideram que esses objetos refletem o ser e o pensar humano.

Como exteriorizam [...] a sua vida, assim os indivíduos o são. Aquilo que eles são coincide, portanto, com sua produção, com o que produzem e também com o como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção (Marx; Engels, 2009, p. 24-25).

O ser humano social ao externalizar a si na relação com a natureza e com outros homens se hominiza, realiza o salto qualitativo de transformação revela a passagem de uma fase primitiva, forma natural – espécie animal, a outra mais complexa, a social – espécie humana, (Lukács, 1978). Esse salto explicita que o trabalho tem papel fulcral na autoprodução e desenvolvimento humano e na instituição da sociabilidade, nas relações sociais e coletivas.

Essa compreensão remete a ontologia histórico-dialética que concebe o trabalho como origem, continuidade, formação e complexificação humana em um processo social. Nas palavras de Marx (2013), o processo social de trabalho é uma atividade individual coordenada pelo homem, projetada anteriormente na consciência humana, por meio da qual na relação dialética de produção e consumo intencional envolve formas de organização, objetivando a transformação da realidade. Assim, é a condição humana e social de existir, inserir e participar de uma sociedade, na qual o homem se constitui e se exterioriza na produção coletiva de valores de uso a partir dos interesses e necessidades naturais e complexas de consumo.

Nessa perspectiva, Marx (2013, p. 120) reafirma que o processo de trabalho é uma “atividade produtiva especial, direcionada a um fim, que adapta matérias naturais específicas a necessidades humanas específicas”. A partir da teoria marxiana, Lukács (2013) compreende que o processo social do trabalho é condicionado pelos “pores teleológicos” humanos, a intencionalidade e a finalidade antecipada e consciente de seus interesses, e pela materialidade histórica construída a partir das “causalidades espontâneas” da natureza. A compreensão humana das suas ações intencionais e das manifestações da natureza reafirma o trabalho como ato educativo, sendo que ao compreender a natureza (meio e objetos), o homem impõe ao seu trabalho uma objetivação intencional e planejada para transformar a realidade.

Essa relação dialética entre a causalidade e teleologia evidencia que as condições históricas, sociais e materiais determinam o processo social do trabalho enquanto condição

humana, social e coletiva, uma vez que seu desenvolvimento, complexificação e organização implicam a relação humana com a natureza e com os objetos que produz, e ao mesmo tempo, com outros homens e com o que eles exteriorizam. Assim, “tão logo os homens trabalham uns para os outros de algum modo, seu trabalho também assume uma forma social” (Marx, 2013, p.147).

É importante destacar que o desenvolvimento da forma social de produção preestabelece que, no metabolismo infundável com a natureza, o homem crie e passe a utilizar ferramentas (utensílios e objetos), tendo como finalidade transformar a natureza para fornecer objetos que supram as suas necessidades e dos outros, ou seja, o trabalho realizado com valor de uso. Nesse processo de produção da existência humana coletiva, o humano não só cria utensílios como também desenvolve conhecimento sobre meios e objetos da natureza e produz ideias, valores e crenças que são estabelecidos nas relações entre os homens (Andery et al, 2012).

Ao compreender as causalidades espontâneas, os meios e objetos da natureza, o homem passa exercer sua atividade planejada e intencional, criando e usando ferramentas e utensílios para manusear as condições que a natureza lhe dispõe de forma que atenda seus interesses. A produção de um objeto que tenha utilidade para o homem revela que “(...) o mesmo valor de uso constitui o produto desse trabalho, e o meio de produção daquele. Produtos são, por isso, não só resultados, mas ao mesmo tempo condições do processo de trabalho” (Marx, 2013, p. 300). Nesse sentido, a partir da capacidade humana de manter uma relação metabólica objetivada com a natureza, considerando seus pores teleológicos (objetivos, finalidades) e as condições materiais da realidade (natureza), a criação de um produto tem valor de uso por se tratar não só de um objeto moldado e transformado, mas também de um resultado de outro processo de trabalho, condição para a existência do homem e meio de produção,

Nesse corolário, os meios de trabalho representam o processo do trabalho, a tríade necessidade, trabalho e consumo, e por consequência, as relações humanas históricas e sociais e a construção das forças produtivas de uma sociedade, determinando assim, a distribuição entre os níveis técnicos dos instrumentos e os meios disponíveis para reprodução da vida material e simbólica dos seres humanos ao longo da sucessão de gerações.

Portanto, é importante reafirmamos que o trabalho é condição determinante para a externalização do homem ao mundo de forma humanizada, a partir da formação da consciência, estabelecendo relações sociais, sobretudo à medida que foi produzindo para si, transformando a realidade e, com isso, produzindo trabalho formativo, educativo e relações de troca, gerando

um movimento orgânico, de atuação de homem sobre a natureza e de homem sobre outros homens, transformando a realidade e a si mesmo.

Destacamos também que essa condição ontológica do trabalho, forma orgânica do ser, é elemento e meio fundamentais pelo qual o homem produz e reproduz sua existência, portanto, inerente ao homem, impossível se distanciar dele. Porém, em determinadas condições objetivas de relações de troca e divisão do trabalho, este trabalho, inicialmente construído pelo homem para dar um sentido humano e valor de uso, acaba ganhando novos sentidos. À medida que a sociedade se desenvolve e cria novas formas de organização social do trabalho, passa a dividir cada vez mais o trabalho, fragmentando-o e o distanciando do seu sentido ontológico original.

Nessa premissa, as relações humanas são estabelecidas por meio da organização, meios e divisão do trabalho⁷ e determinam o modo de produção da vida, processo produtivo, em contextos históricos. Nas sociedades primitivas, a produção da vida material tem o intuito de garantir apenas o necessário à existência humana. O trabalho é organizado de maneira coletiva, com a divisão “natural” (sexo e idade), e os produtos produzidos possuem apenas valor de uso, de utilidade. Essa “forma de trabalho dentro da qual muitos indivíduos trabalham de modo planejado uns ao lado dos outros e em conjunto, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes, porém conexos chama-se cooperação” (Marx, 2013, p.400).

Entretanto, esse trabalho cooperativo pode elevar a eficiência do trabalho a um nível muito acima do número de homens, que trabalham coletivamente.

O desenvolvimento das técnicas e utensílios e sua melhor utilização levaram a produção de excedente, uma produção que ultrapassava as necessidades imediatas do grupo. Isso foi acompanhado por uma nova divisão do trabalho, por novas relações entre os homens para produzir. Divisão entre os produtores e os que organizam a produção, entre trabalho manual e intelectual. Com a especialização, a produção tornou-se cada vez menos coletiva, assim como o consumo. A apropriação dos produtos tornou-se cada vez mais individual, baseada na propriedade privada, levando a trocas e, pouco a pouco, a produção mercantil. (Andery, Micheletto & Sérgio, 2012, p. 20)

Nas três primeiras formas de sociedade pré-capitalistas (tribal, comunal e feudal), a busca pela produção material inerente ao desenvolvimento do gênero humano e as relações sociais se complexificam e envolvem interrelações entre ideias e condições materiais que são

⁷ Ao longo da história, ocorre a divisão do trabalho relacionada as mudanças dos processos produtivos. Primeiramente, ocorre a distribuição das especialidades produtivas, apropriando-as ao modo de produção e relacionando-as à idade e ao sexo. Entretanto, no capitalismo, o trabalho passa dessa relação natural para uma perspectiva social, em que a divisão social do trabalho se refere a espaços e funções distintas, à especialização parcelar (tarefa/ atividade específica) do processo de produção de uma mesma especialidade, em que o trabalhador perde o controle da totalidade da produção pela divisão da concepção, execução e das etapas do trabalho (Marx, 2010).

determinantes para a construção do bojo econômico. Essa condição econômica, o modo de produção que se desenvolve é baseado no valor de uso e na propriedade privada e, por consequência, nos conflitos de interesses de grupos na sociedade, ou seja, no conflito entre classes. A história da humanidade é permeada pela história da luta de classe (Marx, 2010) que, na passagem das sociedades pré-capitalistas ao capitalismo, historicamente foram protagonizadas ora pelos senhores e seus escravos, ora pelos senhores feudais e os servos, e mais tarde, no capitalismo, pela burguesia e o proletariado. Entretanto, apesar das sociedades pré-capitalistas apresentarem progressivamente o assenhoreamento de uma classe e trabalho parcelar, o homem ainda domina o processo de trabalho, elabora o produto e se reconhece no que produz, uma vez que participa e medeia a relação de distribuição, troca e consumo dos produtos que produz.

A transição do feudalismo ao capitalismo é marcada por um conjunto de transformações no processo produtivo, na indústria, agricultura, transportes, comércio, bancos e outros, resultando na substituição da propriedade privada, a terra suprida pelo dinheiro. Essas e outras transformações impulsionadas pela Revolução industrial (séculos XVIII e XIX), o aparecimento de máquinas manuseadas pelo homem/trabalhador nas fábricas, marcaram o advento da Modernidade⁸ e a consolidação do capitalismo industrial. Isso impacta o processo de trabalho, já que este converte as relações de trabalho para as fábricas, nas quais há a burguesia/ capitalista (classe detentora dos meios de produção que acumula uma grande quantidade de riqueza, instalações, máquinas, matéria-prima e dinheiro) e o proletariado/ trabalhador que expropriado dos meios produção, vende sua força de trabalho em troca de salário (dinheiro) para sua subsistência.

Dessa forma, na dimensão ontológica, o processo de trabalho é destinado a gerar valor de uso e pode ser compreendido como trabalho concreto, que produz um produto ou um serviço para atender às necessidades humanas, transformando e adaptando a natureza (realidade). Na sociedade moderna, o capitalismo institui uma nova sociedade baseada na propriedade privada,

⁸ Modernidade é um conceito que tem uma história bem longa, pois já no século V d.C., o termo latino *modernus* foi usado para diferenciar o cristão oficial presente do romano pagão passado (Harvey, 2008, p.35). Entretanto, mais tarde, modernidade (*modus + hodiernus*) passou a referir-se a um período novo que faz um retorno aos clássicos gregos e romanos, tendo como objetivo vivenciar os ideais clássicos. Isso possibilitou o homem sair da escuridão imposta na Idade Média e vincular-se à dimensão socioeconômica de modernização elaborada pelo predomínio técnico-industrial e ao marco cultural chamado Iluminismo que centraliza o homem, a razão e a liberdade. Aqui, utilizamos o termo modernidade, compreendendo que é na vigência do mando burguês que se constitui o projeto/ a sociedade moderna e que as fases de reestruturação e manutenção capitalistas não produzem transformações no modo de produção nem na ordem burguesa, sendo assim, não demarcam uma sociedade pós-capitalista e muito menos pós-industrial, apenas refletem crises e mudanças da sociedade moderna burguesa.

troca e divisão social do trabalho, na qual “o processo de trabalho passa a ser a produção de valor de troca, valor que se auto expande, com a finalidade de acumular riqueza por meio da produção do trabalho excedente, que será apropriado pelo capitalista” (Kuenzer e Caldas, 2009, p.22).

Esse modo de produção da vida e as relações de trabalho assalariado compreendem a força de trabalho como uma mercadoria, um produto concreto que tem valor de uso (utilidade) e é resultado de processo de trabalho objetivado para o consumo humano (Marx, 2013). Assim, o trabalho passa a ser uma mercadoria importantíssima, na qual o trabalhador não produz todos os bens necessários à sua sobrevivência e precisa comprar o produto do trabalho uns dos outros, constituindo assim, o valor de troca que é o produto disponibilizado para a troca de acordo com o interesse comercial dado.

Ao ser transformado em mercadoria, especificidade de valor de troca, o trabalho passa a ser trabalho abstrato, por perder a relevância das condições e forma de produção e por ser reduzido e reconhecido apenas como resultado da força de trabalho executada. Sobre essa redução do valor do trabalho, Marx (2013) enfatiza que

(...) na própria relação de troca das mercadorias seu valor de troca apareceu nos como algo totalmente independente do seu valor de uso. Abstraindo-se agora, o valor de uso dos produtos do trabalho obtém-se seu valor total como há pouco ele foi definido. O que há de comum, que se revela na relação de troca ou valor de troca da mercadoria, é, portanto, seu valor. O prosseguimento da investigação nos trará de volta ao valor de troca, como a maneira necessária de expressão ou forma de manifestação do valor, o qual deve ser, por agora, considerado independentemente dessa forma (Marx, 2013, p. 168).

A medida estabelecida para o valor da mercadoria é independente de seu valor de uso e representa o trabalho abstrato objetivado, a quantidade de tempo de trabalho empenhado na produção dos produtos. Nessa régua, a equivalência entre valor da mercadoria e do trabalho humano abstrato (valor de troca) representa o produto do trabalho concreto (valor de uso), ou seja, o tempo de trabalho determina o valor do produto produzido, quanto maior for a quantidade de trabalho, maior será o valor de troca da mercadoria. Nessa sociedade mercantil, esse valor estabelecido resulta em um interesse cada vez maior pelo aumento da produção.

Demarcamos, aqui, que ao instituir o trabalho dos homens sobre os homens e a partir da apropriação do trabalho, o ser humano/ trabalhador é separado do produto do seu trabalho, perde-se “em seu objeto”, não mais se relaciona ou se identifica com o que produz, “objeto humano ou homem objetivo”, e lhe é retirado a capacidade de mediar as relações de distribuição, troca e consumo (Marx, 2010). Esse processo chamado alienação/ estranhamento

afeta profundamente o processo de humanização, sendo que a efetivação da formação do gênero humano, que, de maneira livre, produz e reproduz coletivamente a própria existência, formando a si a partir do que são capazes de exteriorizar, depende da articulação, organização e efetivação das necessidades humana, trabalho, produto do trabalho e consumo (Antunes, 2016).

Na sociedade capitalista, todo trabalho perde a condição de apenas valor de uso, e ganha preponderância o valor de troca, cujo valor é representando pela quantidade de trabalho empreendido. Esse modo de produção transforma o trabalho que possibilita o pleno desenvolvimento humano, a condição ontológica humana de ser, em trabalho alienado em que o próprio homem é distanciando do seu sentido humano de existir, sendo assim um instrumento de desumanização e retrocesso à animalidade. Em Manuscritos econômico-filosóficos, Marx (2010) estabelece que no trabalho capitalista, o trabalhador assume a condição de mercadoria e de instrumento da produção que lhe é imposta, reconhece nele algo que o escraviza, domina e oprime, e mantém assim, o estranhamento, a alienação em relação ao que produz, ao seu próprio trabalho, a si e aos outros.

Na relação de trabalho assalariado iniciada na transição do feudalismo ao capitalismo e consolidada até os dias atuais, o trabalhador não se reconhece no produto do seu trabalho, pois é comercializado e quem o compra se apropria do que é produzido, satisfazendo assim as necessidades do capital. O objeto que o trabalho produz se relaciona com o trabalhador como “um ser estranho, como um poder independente do produtor” (Marx, 2010, p. 80). A objetivação do trabalho aparece como a perda do objeto e servidão a ele, uma força hostil e antagônica, na qual quanto mais produz, mais se deforma, mais se mantém oprimido.

Esse processo de alienação em relação ao produto, enquanto resultado da produção, preestabelece o estranhamento em relação à atividade produtiva. O trabalho deixa de ser expressão das capacidades humanas e passa a ser tratada como mercadoria, algo externo e estranho ao trabalhador, que não o pertence e o fatiga. O trabalhador não se reconhece na realização dele, nega-se nele ao vendê-lo e

(...) não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua physis e arruína o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. (Marx, 2010, p. 82-83).

Essa exteriorização destitui a sua essência humana e o desvincula da consciência e intencionalidade de suprir as necessidades de quem o produz, na qual o produto e o próprio trabalho lhe são alheios, não contribui para a sua humanização, a formação do ser. Esse processo de alienação desconfigura o sentido ontológico do trabalho, o trabalhador estranha a

si e aos outros, não reconhece a si e aos outros como seres humanos. O trabalho passa a ser trabalho forçado, não se configura como subjetivação e objetivação consciente e livre, não é conduzido por quem produz, passa a ser definido pela consciência, intencionalidades e interesses alheios, repercutindo assim, na conversão da atividade de autorrealização a apenas um meio para garantir existência humana em troca de salário, ocupação, tarefa, função, emprego.

Assim, ao não reconhecer o seu trabalho, o trabalhador aliena a si e estranha a sua condição de ser social constituída pelo trabalho que desenvolve a humanização e a sociabilidade. Ele apenas se reconhece em sua animalidade, usando o meio de sobrevivência para garantir suas necessidades naturais, comer, dormir e procriar. Alienado de sua humanidade, não pertence a si, mas aos outros e se reconhece como mercadoria e se submete aos auspícios do modo de produção e ao mando burguês. Nesse contexto, ao estranhar o produto produzido, o trabalho e a condição humana, o trabalhador também não se identifica com outro, não se vincula enquanto espécie humana e social, considera o outro “segundo o critério e a relação na qual ele mesmo se encontra como trabalhador” (Marx, 2010, p. 86).

Todo esse processo de alienação está intrinsecamente ligado à propriedade privada, à manipulação permanente do capital sobre o trabalho e à exploração do homem sobre o outro homem, a luta de classes. Essa articulação é sustentada pela organização industrial e mercantil do capitalismo que ao transformar e possibilitar o aumento da produtividade, estabelece a substituição da força motriz humana pela máquina (a vapor, a gás e a eletricidade) no processo produtivo e faz a especialização do trabalho, reduzindo as tarefas simples que serão realizadas de maneira mecânica e transformando o trabalhador em operário que tem a função de operar, observar e ajustar o trabalho do maquinário. Nesse contexto, o trabalhador perde o controle do processo do trabalho, não se reconhece nele, não mais determina a quantidade de produtos e o tempo de trabalho, e se adapta à produção, ao ritmo de trabalho e a qualidade do produto determinada pela máquina. O trabalho é organizado de modo fragmentado e pormenorizado por processos de produções industriais modernos, no qual há a desqualificação e desvalorização do trabalhador que tem que se submeter a receber o salário muito menor que o valor da mercadoria que produz. Sobre essa desproporcionalidade entre trabalho e salário, Marx (2013) descreve que o capitalista

[...] quer produzir um valor de uso que tenha um valor de troca, um artigo destinado à venda [...]. [Mais do que isso], [...] ele quer produzir uma mercadoria cujo valor seja mais alto que a soma dos valores das mercadorias exigidas para produzi-la, os meios de produção e a força de trabalho, para as quais adiantou seu bom dinheiro no

mercado. Quer produzir não só um valor de uso, mas uma mercadoria, não só valor de uso, mas valor e não só valor, mas também mais-valia (Marx, 2013, p. 305).

Nessa esteira, a produção de valor remete ao trabalho produtivo que produz de valor de troca e amplia a acumulação e a valorização do capital. Ao produzir mercadoria e mais-valia, o trabalho produtivo, gerador de lucro, sustenta o capitalismo e efetiva a exploração da força de trabalho assalariada, na qual o capitalista retira seu ganho/lucro do fato de pagar ao trabalhador menos que o valor daquilo que produz. Essa é a extração da mais-valia, a parte do valor da mercadoria que é incorporado no trabalho excedente e não é pago ao trabalhador. Assim, o dono dos meios de produção se apropria de uma parte do trabalho do trabalhador, pois se apodera da diferença do valor do salário e da mercadoria que sempre é superior. Ele paga apenas o suficiente para assegurar a subsistência e a continuidade da venda da força do trabalho.

No contexto industrial de extração, o trabalhador deixa de ser força motriz no processo de produção e o seu trabalho passa criar, produzir e valorizar mercadorias que ele não pode relacionar e consumir. Dessa forma, o capitalista submete o trabalho e a força de trabalho ao seu domínio e aos interesses de produção em um processo de exploração do trabalho alheio. Essa exploração e apropriação da força de trabalho submete o trabalhador a realizar processos de trabalho mecanizados, parciais e fragmentados que são objetivados ao acúmulo e valorização do capital (meios de trabalho, dinheiro, riqueza), distanciando-lhe do trabalho ontológico dotado de consciência e intencionalidade e mantendo-lhe apenas sua subsistência, já que não tem acesso ao que se produz. Seu trabalho não atende suas necessidades, mas está objetivado a suprir as necessidades de outros.

Essa dinâmica exploratória e expropriatória da força de trabalho resulta em desigualdades, no acúmulo do capital e no empobrecimento do trabalhador. A compreensão dessa realidade antagônica é um fator que ameaça o modo de produção capitalista e gera crises que levam o capitalista a procurar medidas que reestruturam o processo produtivo com intuito de manter, desenvolver e ampliar acúmulo do capital. Nesse sentido, o capital busca sempre ocultar as contradições e submeter o trabalhador a estratégias alienantes que impedem o reconhecimento de sua ontologia de ser social e coletivo, velando a sua condição de explorado.

O intuito de reestruturar o modo produtivo e manter a alienação é substanciado pela busca de transformação dos meios de produção e das relações sociais no trabalho em toda sociedade, resultando assim, em um expressivo desenvolvimento tecnológico e científico no final do século XIX até o século XX que introduzem os sistemas metodológicos de gerenciamento e organização da produção chamados de Taylorismo e Fordismo.

Criado por Frederick Winslow Taylor, o Taylorismo é o sistema norte americano metodológico de especialização extrema das funções e atividades exercidas da produção. Adota um método de divisão da produção em atividades por etapas simplificadas com cronômetro para medir a duração dos movimentos e gerenciar o tempo ideal a ser gasto na execução da tarefa do trabalhador. Já o Fordismo, criado pelo americano Henry Ford, é o sistema que padroniza os produtos e os produz em uma escala de livre demanda, tendo como objetivo diminuir os custos da produção e aumentar sua eficiência e o consumo, exigindo baixa qualificação do trabalhador e adesão às tarefas propostas e ao ideário coletivo de trabalho. Para Antunes (2009), esses sistemas demarcam a divisão do trabalho (concepção e execução) e a busca pelo aperfeiçoamento da qualidade de trabalho, diminuição do tempo e aumento do ritmo de trabalho, visando acirrar as formas de exploração e a extração da mais-valia.

Esse binômio taylorismo/fordismo expande o processo industrial dos países capitalistas, estruturando a produção em série, demanda livre, (fordista) gerenciada pelo cronômetro (taylorista). Essa estrutura intensifica e controla o ritmo do trabalho, a máquina substitui, expropria e gerencia o trabalho humano, submetendo o trabalhador à supressão de sua dimensão intelectual, transformando-o em instrumento de produção. Assim, o trabalho é homogeneizado, fragmentado, mecânico, repetitivo, desprovido de sentido, destitui a subjetividade do trabalhador e a possibilidade de se reconhecer enquanto explorado.

O taylorismo/fordismo representa a racionalização do processo de trabalho, porém a sua inflexibilidade, a confrontação e a conflitualidade do trabalho articulados a outros fatores implicam em uma crise estrutural no sistema econômico. Esse processo estrutural cíclico cumpre o papel de reprodução do sistema e criação de condições de reestruturação e de uma nova forma de acumulação de capital. David Harvey (2008) nomeia esse novo processo de acumulação como “acumulação flexível” que

[...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. (Harvey, 2008, p. 140).

O Toyotismo, criado por Taiichi Ohno, engenheiro de produção da empresa Toyota, é o sistema organizacional e tecnológico avançado capaz de ampliar essa acumulação flexível, desenvolvendo novas noções de tempo e espaço, reduzindo as aglomerações de trabalhadores em espaços comuns de trabalho e transformando o padrão produtivo de todos os setores e processos de trabalho da sociedade. Essa “(...) via japonesa de expansão e consolidação do

capitalismo monopolista industrial” (Antunes, 2009, p. 56), utiliza mecanismos de gestão informacional e computadorizada que controlam o mercado, o consumo e a produtividade. Assim, se distingue do modelo anterior por estabelecer a produção de pequenas quantidades de produtos diversificados, de acordo com a demanda de consumo, o trabalho ser organizado em equipes com diversas funções que impõem ao trabalhador a necessidade de capacitação para operação simultânea de várias máquinas, dentre outros fatores.

Nesse corolário automático em que as máquinas passam a produzir os produtos de maneira autônoma, o Toyotismo intensifica a exploração e submete o trabalhador à flexibilização para exercer processos de trabalho em todas as etapas da produção, deslocando-o a várias atividades e inculcando-o a responsabilização da produtividade com promessas de melhores condições de trabalho, salário e/ou desemprego. Essa intensificação e esse controle subjetivo ocultam a condição de explorado do trabalhador e o direciona ao sentimento ilusório de pertencimento e colaboração com sistema produtivo empresarial.

A flexibilização do trabalho mesclada a intensificação da exploração objetiva e subjetiva do trabalhador ainda hoje em curso é legitimada sob o discurso de cooperação, responsabilização do trabalho e competitividade. A efetividade desse discurso se direciona na constituição da concepção do trabalhador ágil, dinâmico, eficiente, polivalente, adaptável, competitivo, dócil e individual. Esse trabalhador, subsumido ao controle da produção e ao acúmulo do capital, se dispersa da sua condição de classe trabalhadora por ser redirecionado a exercer funções reguladoras do trabalho que está vinculado, construindo assim, a diferenciação entre os trabalhadores.

Essa distinção heterogeneiza os tipos de trabalho, salários, nível e tempo de produção a fim de cooptar o trabalhador, apêndice das máquinas, para contribuir com a manutenção e a reprodução do capitalismo, embrutecendo e aprisionando-o a heteronomia. Assim, fragmenta a classe trabalhadora a qual uma minoria qualificada dos trabalhadores é capaz de operar as máquinas, e a maioria é precarizada, sem qualificação, sendo submetida à subcontratação, ao emprego temporário, parcial, informal, terceirizado e/ou até mesmo ao desemprego estrutural (Antunes, 2009).

Na atual fase do capitalismo globalizado, essas artimanhas e transformações tecnológicas limitam o trabalho vivo (a força de trabalho humano) e o substituem pelo trabalho morto (máquinas tecno-científicas), implicando mudanças em todos os setores da sociedade. Nesse contexto, acentua-se a precarização do trabalho e surgem ideais que flexibilizam a organização, o espaço, o tempo e a função do trabalho, resultando na expropriação da força humana que trabalha, desempregando-a ou subempregando-a. (Antunes, 2009). Essas

estratégias objetivas e subjetivas de produzir novos sentidos nas relações de trabalho alicerçadas pela flexibilização, polivalência e multifuncionalidade ocultam a degradação do trabalho humano que esgota toda a energia física e intelectual do trabalhador, subsumindo-a aos mecanismos de controle e perpetuação do modo de produção vigente.

Cabe destacar que independente da fase do capitalismo, o trabalhador está alienado de si, pois não se reconhece humano no trabalho maquinal, comercializado, alienado, multifacetado, heterogeneizado e precarizado que os métodos de organização do modo de produção industrial e tecnológico lhe impuseram. Assim, estranha a humanidade do outro, mas o reconhece como se assume, como mercadoria, assalariado e alienado, perdendo assim a compreensão de coletividade e aderindo ao individualismo, a competitividade e à indiferença da condição humana. Nessa perspectiva, o capitalista, em busca do acúmulo do capital, converte o trabalhador em máquina-mercadoria que tenta atender ao interesse do sistema produtivo para garantir sua sobrevivência. Assim, cada vez mais desumanizado e embrutecido, o trabalhador não se reconhece enquanto classe trabalhadora, é submetido a defender e a conformar-se com as relações sociais e de trabalho injustas e desiguais impostas pelo sistema capitalista, não conseguindo assim, desvelar que a atividade produtiva que realiza reverbera sua exploração, martírio e dominação.

Entendemos também que, nessa sociedade, nenhum trabalhador está distante desse sentido do trabalho alienado e degradante, inclusive aqueles que não produzem mais-valia diretamente, como o caso de artistas e professores. Trata-se de trabalhadores que produzem um trabalho imaterial, mas que reforçam a reprodução do capital e seu avanço do sentido alienado do trabalho, com divulgação de ideias, pensamentos e conhecimentos que, quando controlados pelos interesses de mercado, reforçam o avanço da mais-valia absoluta (aumento da jornada de trabalho) e relativa (aumento da produtividade sem proporcionalidade salarial).

Isso é base para chegarmos na contemporaneidade, falarmos sobre o modelo de trabalho atual e como ele tem avançado para exercer o controle cada vez mais efetivo sobre os trabalhadores, valendo-se de meios cada vez mais sofisticados e recursos tecnológicos aplicados ao trabalho, que contribuem para maior fragmentação, exploração e intensificação do trabalho. Movimento este que avança em todos os países capitalistas com o processo de reestruturação produtiva iniciado nas últimas décadas do século passado, e que avança neste século, com o suporte de microtecnologia capaz de flexibilizar e dividir cada vez mais os tipos de trabalho.

O trabalho docente não escapa desse processo, sobretudo o professor, que passou a ser compreendido, junto com a educação, como peça-chave no movimento de educação de

trabalhadores para um novo tipo, adequado ao modelo flexível. Mostrando que as transformações no mundo do trabalho capitalista são determinações históricas que incidem diretamente na formação de novos tipos de homens e mulheres, cada vez mais para reforçar a alienação e a reprodução do capital.

Para compreender isso melhor, como se desenvolve tais transformações no Brasil, e particularmente sobre o campo político e ideológico educacional, avançamos para o próximo item deste capítulo, no qual trataremos do avanço de medidas neoliberais e reformistas para alterar os projetos educacionais e regular o trabalho docente de acordo com os interesses da reestruturação produtiva.

1.2 Trabalho docente na contemporaneidade

O trabalho é constituído e constituinte das relações sociais de produção da vida que permeiam a história humana. O trabalho, em seu sentido amplo, significa exteriorização da vida, que, em sua origem, continuidade, efetividade, e sociabilidade, forma a humanidade por meio de experiências e relações que remetem a apropriação de conhecimento, ideias e finalidades. Entretanto, na sociedade capitalista, o trabalho em seu sentido humanizador e emancipador é destituído e submetido a uma lógica de exploração, alienação e reprodução. Inserido nesse contexto sociopolítico, é impactado por transformações econômicas, políticas, sociais e culturais em função do modo de produção face a sua crise estrutural na busca pela sua manutenção e perpetuação, bem como pela “maior autovalorização possível do capital, isto é, a maior produção possível de mais-valia, portanto, a maior exploração possível da força de trabalho pelo capitalista” (Marx, 2013, p. 447).

Essas transformações têm como finalidade manter o controle do trabalho produtivo e efetivar a exploração social do trabalho e a alienação do trabalhador, atingindo as possibilidades de resistência do trabalhador e de reconhecimento de que o trabalho alienado que exerce é uma concepção histórica e social construída e organizada pelos homens. Essa contradição determina a importância de que a categoria trabalho seja compreendida na sua dimensão ontológica do gênero humano em contraposição a forma histórica que é convertido no capitalismo, para desvelar a lógica de exploração do homem pelo homem que toda sociedade está inserida.

Por isso, assumimos a concepção ontológica do trabalho, como ato teleológico de ontogênese e articulador dos complexos sociais na produção material da vida, como princípio norteador para apreender a totalidade em que o trabalho docente está inscrito. Como explicitado

por Frigotto (1989, p. 11), trabalho docente é aqui entendido como “(...) uma prática social contraditória, à medida que se efetiva no interior de uma sociedade de classes marcada por interesses antagônicos que se articula com os interesses burgueses e com os daqueles que constituem a classe dominada”. Assim, entendemos que o professor é um trabalhador que vende sua força de trabalho, portanto, é um proletário, e não escapa da dupla face do trabalho na produção de valores de uso e valores de troca, da dimensão que legitima a vida e daquela que o desumaniza (Antunes, 2005; Kuenzer e Caldas, 2009).

Na sociedade capitalista, assim como outros trabalhadores, ao vender sua força de trabalho, seja como servidor público ou autônomo liberal, o professor e seu trabalho estão submetidos à exploração e à alienação da tônica de acumulação produtiva. Entretanto, o trabalho docente apresenta uma especificidade, o trabalho imaterial, por não produzir trabalho material, concretude, materialidade e circulação de matéria-prima extraída e transformada da realidade, mas por atuar com a natureza humana (seres humanos) em processo de formação. A imaterialidade do trabalho docente está no fato de que seu produto está articulado ao ser do professor e não se separa de seu produtor.

Essa especificidade do trabalho do professor “(...) limita, de certa maneira, a realização do trabalho segundo o modo capitalista, que passa a ser indiretamente, por diferentes mediações que ‘convença’ o trabalhador, pela força ou pela persuasão, a ser artífice da própria exploração” (Kuenzer, 2011, p. 678). Por isso, essa não materialidade é uma condição para uma ação de resistência contra hegemônica à lógica que lhe é imposta. Portanto, destacamos que o trabalho docente é permeado por imposição de limite e controle, bem como por possibilidades de humanização e emancipação, e por isso tem sido tema central de uma ampla discussão e imposição de reestruturação a respeito de sua ação antinômica perante a ampliação e valorização do capital.

A linha tênue entre trabalho docente e à subordinação de sua ação imaterial impõe a um processo de intensificação do controle sobre a formação e o trabalho do professor a fim de submetê-lo, tanto no sentido ideológico quanto no prático, aos ditames de manutenção do modo de produção e de acumulação do capital, conduzindo-o a colaborar com o desenvolvimento das formas cada vez mais complexas de exploração (Saviani, 2011). Essa cooptação é marcada historicamente pela expansão do controle sobre a educação que tem se adequado permanentemente para cumprir as demandas políticas e ideológicas da produção capitalista.

A função de produção e contribuição ao processo de manutenção e reprodução do sistema capitalista imposta ao professor pode ser realizada de forma direta e forma indireta (Kuenzer e Caldas, 2009). A primeira consiste na venda da força de trabalho do professor para

os donos dos meios de produção e pode ser relacionada a produção imediata de mais-valia e acúmulo de riquezas para o capitalista por ser trabalho produtivo para o capitalismo (Marx, 2013). Já a segunda, a forma indireta, se dá “(...) por meio da qualificação científico-tecnológica de trabalhadores para atender às demandas do trabalho capitalista, pelo disciplinamento com vista à subordinação, pela produção de ciência e tecnologia” (Kuenzer e Caldas, 2009, p. 23).

O trabalho docente inserido e se constituindo como expressão da divisão técnica e social do trabalho é atravessado de contradições e por isso é um trabalho não material, improdutivo e produtivo por não ser possível separar o produto do produtor, não produzir mais-valia de maneira imediata e direta na relação capital/trabalho e por ser considerado produtivo nas relações indiretas e mediatizadas (Frigotto, 1989). Nessa perspectiva, mesmo como um trabalho imaterial, improdutivo, criador de antivalor, o trabalho do professor não está imune à ampliação das formas de alienação, sendo que, ao se realizar, produz conhecimentos, teorias e trabalhadores para o capitalismo.

É necessário destacarmos que a produtividade do professor que consiste na forma indireta impõe domínio sobre a formação e o trabalho simultaneamente para extração da mais-valia e, por consequência, elevação da valorização do capital. Assim, ao apropriar-se da natureza imaterial do trabalho docente, o capitalista impele o professor e utiliza sua força de trabalho como instrumento ideológico que propaga ideais capitalistas na formação de outros trabalhadores para manter o sistema vigente. Para isso, é necessário afetar a subjetividade do professor a partir de uma formação enviesada por uma preparação e programação desse trabalho produtivo que lhe é imposto. Ao mesmo tempo em que a direciona a elaborar e realizar processos formativos que também degradam a consciência de outros trabalhadores para que não consigam desvelar e questionar a realidade, expandindo as formas de alienação e controle da classe operária.

Nas últimas décadas, em decorrência do avanço da lógica de organização tecnológica do trabalho toyotista e do movimento de reestruturação, essas mediações do modo capitalista sobre a formação e o trabalho do professor passam a ser mais evidentes, intensificadas e sofisticadas. Essa intensificação significa que a imaterialidade do trabalho docente passou a ser compreendida como a pedra angular para alinhar toda a construção de uma sociedade a partir de uma formação superficial que corresponde aos interesses do mercado. Formação essa que constitui o novo tipo de trabalhador competente para realizar processos de trabalho mais elaborados, complexos, dinâmicos e flexíveis (Anes, 2018).

Na contemporaneidade, para acumular riqueza a partir do sistema produtivo industrial em vigor, o capital globalizado tem compreendido que o trabalho não material tem potencial

para se tornar produtivo às demandas do mercado e que isso requer investimentos substanciais e contínuos em infraestrutura, ciência e tecnologia avançada. De acordo com Silva Junior (2009) esse cenário de transformação convoca a escola, espaço da educação básica, e a universidade, centro de formação de professores e produção de ciência, tecnologia e inovação tecnológica, para serem espaço central de instrução e construção dessa nova sociabilidade, a “sociabilidade produtiva”.

No Brasil, a partir da década de 1990, a construção da nova sociabilidade impõe reformas políticas e ideológicas que disseminam o imperativo da globalização, da recomposição da lucratividade do capital, da reconstrução do Estado e da disseminação do neoliberalismo.⁹ A internacionalização do capital necessita do Estado para regular as relações de exploração entre capitalistas e trabalhadores, atendendo e expressando, de forma oculta e velada, o poder e o interesse da classe dominante, agindo como um agente fundamental das transformações econômicas e políticas necessárias ao acúmulo do capital global, e produzindo a ilusória sensação de comunidade ao sintetizar valores, costumes e metas comuns, fazendo com que os interesses sociais restritos possam parecer como os interesses de toda sociedade (Osorio, 2019).

Dessa forma, o ideário neoliberal, orientado pela lógica toyotista e embasado nas teorias do capital financeiro, da demanda, eficiência, eficácia, desempenho e da concorrência, adapta os princípios do liberalismo, defendendo um Estado mínimo com poucas intervenções no espaço jurídico e econômico para intensificar a supremacia, expansão e liberdade total do mercado a fim de que a economia de mercado seja o princípio unificador e regulador das práticas sociais (Dourado, 2002). Essas novas concepções e ideias impõem uma (re)organização das agendas sociais na busca pela expansão do mercado que demanda a disseminação da globalização a fim de internacionalizar a exploração do trabalho e a implementação de reformas nos países subdesenvolvidos sob influência das potências mundiais, legitimando práticas flexíveis de emprego e mercado, desenvolvendo tecnologia e automação da produção, e

⁹ De acordo com Dourado (2002), o neoliberalismo refere-se a uma concepção ideológica que dissemina proposições práticas para gerir a sociedade, o mercado e a economia. Entretanto, no plano conceitual, produz uma mistura e conciliação de conceitos e ideias o liberalismo, tentando reinventá-lo a partir de propostas alinhadas a uma concepção de política conservadora em detrimento das políticas de valorização do Estado liberal intervencionista (keynesiano). Para Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo é mais que uma ideologia, é uma política econômica e uma racionalidade que engendra, estrutura e conduz as ações dos governantes e a conduta dos governados. É “um conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (Dardot; Laval, 2016, p.16-17). Na visão desses autores, essa “nova razão do mundo” institui a “subjetivação contábil e financeira” nas relações individuais e sociais alicerçada na teoria do “capital humano”, no desenvolvimento humano e econômico e na valorização contínua dele.

atraindo as indústrias e multinacionais, tendo como moeda de troca a oferta de isenção tributária, liberdade comercial e flexibilidade na regulamentação trabalhista (Antunes, 2011).

A busca por formas mais flexíveis de exploração do trabalho, mecanismos ideológicos de controle e convencimento da classe trabalhadora são estratégias que impulsionaram a imposição da nova sociabilidade para reformar as bases produtivas a partir do desenvolvimento tecno-científico, e readequar as relações sociais em favor do mercado. No entanto, esse projeto societário neoliberal, alicerçado por interesses do mercado, propõe o domínio da subjetividade humana para formar sujeitos adaptáveis às novas competências exigidas pelas transformações do mercado, dinâmicos e inovadores no cumprimento de metas e execução de tarefas; capacitados para produzir respostas rápidas e eficientes diante de problemas emergentes na produção; empreendedores na busca por novas formas, técnicas, conhecimentos e metodologias que agreguem ao processo de acumulação de capital; alinhados com os interesses do capital e focado individualmente, sem vínculos com classes ou interesses coletivos, além de concentrados na rentabilidade e lucratividade da empresa; competitivos na busca de objetivos profissionais que resultem em melhores reconhecimentos no trabalho, como salários, cargos e funções.

Ter a formação desse novo tipo de trabalhador como um dos pilares para acirrar os mecanismos de alienação e o controle produtivista reforça a importância dada à educação escolar pelo capital. Isso faz com que, afetada pela reestruturação produtiva e acumulação flexível, a educação, enquanto espaço para a formação e para o desenvolvimento social, seja apropriada pela capital e transformada em instrumento indispensável para direcionar os processos de trabalho, organizar as relações sociais e intensificar a produção, reprodução e a valorização de discursos e práticas forjados pelo neoliberalismo.

Para realizar a adequação da educação aos interesses do capital globalizado, os organismos internacionais, gerentes da economia global, Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) entre outros, direcionam reformas políticas e governamentais em diversos países por meio de políticas públicas avalizadas como “corretas” por serem assentadas na austeridade fiscal, privatização e liberação dos mercados no âmbito do comércio e das finanças (Stiglitz, 2002, apud Oliveira; Amaral, 2020), impondo forte influência neoliberal aos países da América Latina, tendo como base o interesse dos países mais ricos e a reprodução de valores do capital.

Nessa agenda global, no Brasil, os governos, os partidos políticos, os empresários e as fundações privadas, impõem a reforma educacional, preestabelecendo a educação a serviço do

mercado de trabalho e do sistema produtivo em reestruturação. Com o discurso de promover uma educação de qualidade alinhadas às recomendações preconizadas em âmbito mundial, os reformadores da educação¹⁰ unem forças, implementam políticas educacionais e disseminam ideais neoliberais, ocultando os reais interesses desse projeto societário.

Nos processos de implementação da reforma do sistema educacional, os organismos internacionais manifestam sua influência sobre a educação por meio da publicação de diversos relatórios técnicos, apresentando diagnósticos sobre o desenvolvimento econômico e educacional do país (Ferreira e Oliveira, 2011). Esses relatórios também ofereciam princípios a serem seguidos e priorizados, estratégias, orientações e diretrizes “[...] para a articulação entre educação e produção do conhecimento, por meio do binômio privatização e mercantilização da educação” (Dourado, 2002). Por meio de conferências, fóruns e compromissos lançam a correlação entre crescimento econômico e a educação de qualidade¹¹, pautada na proposta de universalização da educação a partir da lógica econômica, produtiva e neoliberal.

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), publicada na década de 1990, a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, documento produzido como resultado da Conferência Internacional de Jomtien, Tailândia, é o marco da ascensão do paradigma neoliberal na educação, na formação e no trabalho docente, pois reforça o discurso da globalização e da necessidade de adaptar os sistemas educativos à lógica do mercado, visando melhor qualidade da mão de obra e produtividade do trabalho, introduzindo assim, mecanismos empresariais para mercantilizar a educação. Os países que participaram da conferência, inclusive o Brasil, estabeleceram o compromisso com programas e metas para a universalização do acesso à educação, a ampliação das alianças entre as esferas nacionais, estaduais, municipais e a implementação da “Pedagogia das competências”, o “novo discurso pedagógico” mundial e dos seus pressupostos para garantir a aquisição das habilidades e competências necessárias para a vida e para o mercado de trabalho (Shiroma, Campos e Garcia, 2005, p. 433).

¹⁰ Reformadores empresariais da educação são grandes empresários, fundações, políticos, institutos, organizações sociais, indústria educacional e a mídia que disseminam e legitimam suas visões de mundo, valores, concepção de sociedade e de educação (Freitas, 2012).

¹¹ “O conceito de qualidade é polissêmico e depende dos valores das pessoas sobre os objetos e artefatos culturalmente produzidos. [...] duas vertentes para o olhar da qualidade [...] uma que chamamos de mercoeconomicista e outra crítico-social referenciada. Porém, já deixamos enfatizado que no estudo utilizamos como base [...] os princípios da qualidade social [...] A qualidade social é orientada por uma lógica contra hegemônica ao capital excludente e contra a concepção de qualidade total de cunho empresarial, neoliberal e mercoeconomicista” (Lima, Santos, 2021, p. 32-33).

Esse “novo discurso pedagógico” é pautado na “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” que assume a epistemologia prática¹² sustentada pelo conhecimento prático e utilitarista, no qual “a prática se torna fundamento e referência da verdade da teoria que a reflete, e mais deve ser comprovada na utilidade a que se serve” (Curado Silva, 2008, p. 96). Essa declaração indica como necessidade o compromisso dos professores com a organização e a realização de processos educativos despreocupados com pensamento crítico, reflexivo e político, porém orientados por um “[...] conjunto mínimo de conhecimentos e destrezas [, tais como as habilidades de ler, escrever e calcular,] necessários para [que o trabalhador possa] participar da vida pública e desenvolver-se produtivamente na sociedade moderna” (Gomide, 2010, p. 111).

A partir desse direcionamento dos organismos internacionais, as conferências e os relatórios internacionais (OCDE, 1993, 1997; Delors, 1996) indicam e propagam o discurso da necessidade de adaptação do ensino à “nova razão do mundo”. A OCDE, a UNESCO e o BM voltados para os interesses econômicos passam a direcionar políticas para a educação, indicando pressupostos, valores e fins, bem como definindo diretrizes, legislações, projetos e um sistema avaliativo. No processo de homogeneização das políticas educacionais mundiais a fim de construir uma sociedade produtiva, os organismos internacionais propõem um novo currículo formativo embasado em indicadores de qualidade e equidade relacionada a competências que se fundamentam nos quatro pilares prescritivos “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver, com ênfase no aprender a fazer” que foram divulgados e inculcados mundialmente pela Unesco por meio do relatório da comissão internacional defendido por Jaques Delors (1996).

Nessa perspectiva mercadológica pragmática, a educação brasileira passa a ser moldada intencionalmente a essas exigências de aplicabilidade do conhecimento na realidade, aos moldes do lema “saber-fazer”, contribuindo para que surja discursos que destacam eficiência, a eficácia, a competência e a imputabilidade. Para que esse “novo discurso pedagógico” e os princípios neoliberais se tornem mais consensuais e menos contestados, os documentos produzidos pelos organismos internacionais conciliam termos e palavras como

¹² Para Curado Silva (2008), a epistemologia da prática é uma teoria do conhecimento defendida, com mais expressividade, pelos autores americanos Donald Schön e Kenneth Zeichner, que tomaram como premissa os conceitos de John Dewey. A partir desses preceitos, defendem a valorização da experiência e a supervalorização do senso comum, equiparando-a conhecimento sistematizado/científico e a relação entre teoria e prática. A epistemologia da prática é pautada na reflexão da ação, em uma racionalidade prática e utilitária, “pensar em o que fazem enquanto fazem”, para responder as incertezas, a singularidade e a resolução de problemas concebidos no contexto da atuação profissional.

qualidade, formação, justiça, inclusão e liberdade ao sentido mais humanista, simplificando-os, assim, misturam conceitos de diferentes concepções e combinam princípios divergentes para unir diversas contribuições críticas (Curado Silva, 2008). Essa adaptação de conceitos de forma convergente tem a finalidade de modular e captar uma consciência coletiva unitária, alienar a classe trabalhadora e manter o modo de produção vigente por meio da adesão do trabalhador as reformas políticas e educacionais propostas pelo capital mundial (Shiroma, Campos e Garcia, 2005).

Para produzir consenso em relação a agenda global de educação, os relatórios divulgados pelos organismos internacionais questionam a qualidade dos modelos de formação docente e os acusam de problemáticos, inconsistentes e ineficientes e, apresentam iniciativas políticas que podem ser soluções imediatas para resolver os problemas sociais e econômicos do país, transformar a educação e a formação de professores, e, por consequência, favorecer a construção e o desenvolvimento do novo tipo de trabalhador, aquele polivalente, competitivo, autônomo e eficiente. O diagnóstico e a propositura foram assumidos e implementados coletivamente pelas políticas educacionais, mídias, Organizações Não Governamentais (ONG) e pelo setor privado, interessado em trabalhadores adaptados às transformações do trabalho capitalista (Anes, 2018).

Essa discussão sobre a importância do papel do professor na melhoria da qualidade da educação tem a finalidade de assimilar um sentimento ético da sua função no sentido da satisfação das necessidades dos clientes/ alunos (Flores, 2014). Nesse prisma, a necessidade de mudanças nas diretrizes e na construção do novo perfil do profissional é defendida com a justificativa de que o fracasso escolar é resultado da má formação docente e de sua prática, deixando outros elementos determinantes ocultos.

Esse discurso sobre a importância do trabalho docente para o desenvolvimento econômico da sociedade conduziu os professores a se responsabilizarem por seu desenvolvimento profissional, por suas condições de empregabilidade e pela qualidade da educação. Qualidade essa que passa a ser analisada pela medida de avaliações de resultados que verificam o alcance das competências e habilidades pelos alunos/ trabalhadores. A essa lógica, os professores são silenciados e constrangidos a assumirem para si a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso educacional e a conformação à proletarização técnica e ideológica, “expropriação de valores a partir da perda do controle sobre o produto do trabalho e da relação com a comunidade” (Rodrigues, 2002, p. 73).

Nessa perspectiva, os conceitos de mercado, eficiência, inovação, adaptação, cooperação, empreendedorismo, e a busca por resultados tornam-se eixos importantíssimos

para a formação de indivíduos capazes de competir e adaptar-se às demandas econômicas e sociais complexificadas e cambiadas, desempenhando assim, um papel produtivo criativo e competitivo em um mundo em transformação. Para difundir esses conceitos, as ações políticas implementadas propõem uma reestruturação da educação e do professor, que se materializa na imposição de controle epistemológico e ideológico historicamente direcionada à formação e ao trabalho docente com o intuito de limitar as possibilidades de resistências às mudanças do setor produtivo e conduzi-los a profissionalização.

Sob a égide da agenda global para a educação, a partir das orientações dos organismos internacionais, tanto o trabalho quanto a formação docente estão emaranhados na concepção de que o conhecimento está ligado às competências e habilidades necessárias à adaptação dos sujeitos ao trabalho. A busca pela heteronomia articulada a produtividade do trabalho do professor exige que a formação docente seja proposta a partir da epistemologia da prática e desenvolvida de maneira aligeirada, privilegiando conhecimentos práticos em detrimento de conhecimentos teórico, científico e político. A redução teórica dos processos formativos do professor direciona a valorização e o reconhecimento da força de trabalho do professor como mercadoria barata, bem como o prepara para desenvolver e perpetuar processos formativos pragmáticos como o seu, contribuindo para a reprodução do acúmulo do capital a partir da formação de futuros trabalhadores adestrados, eficientes e adaptáveis.

A imposição desses moldes para a formação docentes orientada pela epistemologia da prática, esvaziada de conhecimento teórico-metodológico, controla o trabalho docente, instrumentaliza a adaptação e a adesão da força de trabalho aos auspícios da força produtiva, submetendo o professor a processos de flexibilização, precarização e proletarização. A essência do controle permanece no processo de proletarização do trabalho docente, no qual o professor vai sendo (trans) formado objetivamente e subjetivamente por meio da formação, profissionalização, o processo do trabalho e as relações laborais (Oliveira, 2004; Fagiani e Previtalli, 2020). Dessa maneira, o professor está submetido a uma proposta pragmatista, mercadológica e hegemônica que impõe projetos políticos e econômicos capazes de garantir o domínio sobre o que e como deve ser ensinado, sobre a subjetividade dos alunos e futuros trabalhadores e, sobretudo, sobre a formação e o trabalho docente.

Isso implica a perda do controle do trabalho docente, já que tem fundamentado e moldado as concepções epistemológica e ideológica da formação e a ação do professor com um caráter normativo e tecnocrático que valoriza as experiências individuais, procedimentos, competências e habilidades, empregabilidade e qualificação profissional amalgamados pela pedagogia das competências/de resultados, na realização de objetivos, de medição e de

avaliação do desempenho que formem excesso de mão de obra e sujeitos criativos e competitivos. Essa pedagogia orienta o trabalho docente a conduzir sua atividade profissional de maneira instrumental, na qual por meio da experiência compartilhada, da reflexão sobre sua prática e sobre sua própria reflexão, reflete o que, como e com quem se faz a atuação pedagógica. De acordo com Schon (2000, p. 40), um dos autores expoentes dessa epistemologia, é nesses processos que os estudantes/profissionais desenvolvem novas regras, métodos próprios e prática competente, já que “aprender a ‘prática do ensino prático’ – suas ferramentas, seus métodos, seus projetos e suas possibilidades – é assimilar, à prática, sua imagem emergente de como ela pode aprender melhor o que quer”.

Nesse sentido, Zeichner (1993), outro autor da epistemologia da prática, enfatiza que a formação e a ação docente devem dar-se na/ para prática e que a profissionalização do professor pressupõe que eles sejam “agentes ativos do seu próprio desenvolvimento profissional e da definição do funcionamento das escolas” (Zeichner, 1993, p.14). Essa proposta de desenvolvimento profissional, na qual a partir da reflexão na/para a ação docente, “o professor cria condições de transformar a si mesmo, melhorando sua prática e conseqüentemente a qualidade da aprendizagem” (Curado Silva, 2008, p. 90), e do domínio restrito do processo do trabalho enviesado no/para o saber prático afetam as condições de trabalho e a atuação docente apregoando uma visão reduzida de ensino como preparação prática e responsabiliza-os pelo seu desenvolvimento profissional.

A epistemológica da prática consiste na compreensão de que a formação e a ação docente devem dar-se na/ para prática. Essa concepção passa a dominar os processos formativos e o trabalho do professor, limitando-os aos espaços de sua atuação profissional e à reflexão restrita sobre os instrumentos e a eficácia de sua prática pedagógica. O perfil do professor prático reflexivo proposto pela epistemologia da prática revela a concepção de professor como mero executor de ações, tutor/instrutor e o discurso de esvaziamento, desvalorização e desqualificação do trabalho docente, da banalização da transmissão do conhecimento histórico e coletivamente produzido pela humanidade, e da precarização material e imaterial que tem sido espalhada na sociedade. Esse direcionamento fragiliza a educação e a formação humana e impulsiona a precarização da formação de trabalhadores e de professores (Gomide, 2010).

Ao reduzir papel do professor, a agenda da educação global pautada na epistemologia da prática submete a formação e o trabalho docente a um processo que parcelariza e segmenta o ato de ensinar, superpondo a experiência e os saberes práticos em detrimento da transmissão do conhecimento produzido pelos seres humanos em processo histórico e coletivo. Nesse sentido, o controle do conhecimento produzido e da proposta de formação do professor

reflexivo/ novo tipo de trabalhador “privilegia as dimensões técnica e pragmática da ação pedagógica e, concomitante, desvaloriza das dimensões políticas e éticas da formação e do trabalho docente” (Fagiani e Previtali, 2020, p. 231). Essa desintelectualização e despolitização do trabalho e da formação docente implica na mecanização da docência e a sua subordinação ao capital, na qual o capitalista conduz o trabalhador e sua força de trabalho a atender aos auspícios do capitalismo (Marx, 2013), minimizando as possibilidades de consciência crítica.

Dessa forma, as orientações para a construção da nova sociabilidade a fim de atender os interesses do capital global e neoliberal atinge diretamente o ser do professor, sua ontologia, uma vez que o controle sobre o conhecimento produzido e divulgado, retira do trabalho docente os conhecimentos necessários para planejar, compreender, refletir e agir sobre sua prática, ou seja, compreendê-la e criticá-la em sua totalidade (Contreras, 2012). Esse direcionamento revela que a educação passa a contribuir com a concepção de que o conhecimento está a serviço das forças produtivas, uma vez que é difundido, de maneira controlada, para os trabalhadores em formação por meio de práticas pedagógicas intencionalmente direcionadas que mediam conteúdos específicos e essenciais para servir adequadamente à acumulação do capital. Entretanto, insuficientes para a compreensão da totalidade que envolve a sua produção (Saviani, 2011). Assim, a instrumentalização da educação e do trabalho docente reforça a exploração e alienação da classe trabalhadora, afeta sua subjetividade para ocultar as contradições inerentes ao modo de produção, bem como, reduz e/ou limita as possibilidades da formação para a compreensão crítica e emancipatória do trabalhador.

Ao fim e ao cabo, assim como todos os processos que compõem a totalidade do trabalho alienado, ao reproduzir “(...) subjetividades disciplinadas com qualificação necessária para atender as demandas do modo capitalista”, a educação e o trabalho docente são mercadorias, partícipes da produção de excedentes e da expansão e ampliação de apropriação da mais-valia (Kuenzer, 2011, p. 679). A “mercadorização” do trabalho docente enquanto instrumento de adestramento e alienação degrada o seu sentido de prática social humana, retira sua autonomia e sua capacidade de compreender o contexto e as implicações de seu trabalho, e lhe distancia de sua consciência, intelectualidade e sua realização ontológica e social.

Assim, esse processo de proletarianização afeta o trabalho docente, altera a sua natureza, as formas de organização, as relações e as condições de trabalho, submetendo-o a processos de maior intensificação, precarização, flexibilização e fragmentação (Oliveira, 2004). Permeado por determinações históricas e sociais constituídas no modo de produzir a vida, o trabalho docente contém reações de desistência e comportamentos de resistência e, por isso, não sucumbe completamente à dominação do capital, e mantém ações, interesses e sentidos que

expressam possibilidades de emancipação (Caldas, 2007). Partindo desse pressuposto, destacamos que, devido à natureza imaterial, intelectual e política desse trabalho, a perda do controle do trabalho do professor não acontece em sua totalidade, não é irreversível e muito menos absoluto, já que há espaços de resistência e de luta.

Diante dessa capacidade, entendemos que a compreensão da categoria trabalho enquanto formação humana e da especificidade do trabalho docente é “um ponto central da batalha das ideias da luta contra hegemônica à ideologia e à cultura burguesas” (Frigotto, 2009, p. 169) a fim de questionar e combater as determinações sociais de exploração do trabalho, contrapondo o projeto societário neoliberal e a epistemologia da prática. Essa contraposição deve ser pautada na concepção de formação humana integral e multilateral por meio do trabalho, ato educativo, que desenvolve todas as dimensões humanas (intelectual, política, ética e técnica).

Nessa perspectiva, para contrapor e superar a epistemologia da prática, defendemos a epistemologia da práxis, na qual o trabalho docente alicerçado por uma sólida formação teórica-metodológica, consciente, intencional e crítica age no processo de ensino aprendizagem com forte desejo de transformação social revolucionária. Com essa intenção, como afirma Curado Silva (2008), a ação docente é alimentada pela teoria em um movimento consciente de formar a si e ao outro como sujeito humano, relacionando o conhecimento e a produção histórica e social dotados e situados na unidade entre teoria, prática, conteúdo e forma no contexto social, cultural, político e econômico. Assim, em uma dialética emancipadora da ação docente, ao encontrar o sentido humanizador para seu trabalho, o professor se reconhecerá em si mesmo, no outro e no produto imaterial de seu trabalho.

Defendemos, desse ponto de vista, a práxis como epistemologia e posição ideológica contra hegemônica para reformular a formação e o trabalho docente, em uma reflexão dialética que compreende as práticas sociais e os sujeitos em sua totalidade por meio de uma leitura crítica do mundo, comprometida com a transformação social, unidade teoria e prática e emancipação do trabalho em sua dimensão ontológica. Assim, a práxis alimenta a emancipação do trabalho docente nesse movimento de resistência e ruptura à proletarianização, à conformidade, à imobilidade, à heteronomia e à reprodução do capital.

Pensar nessa ruptura exige o desvelamento de que, a partir das políticas educacionais implantadas a partir de 1990, os interesses da reestruturação produtiva incidem na organização e gestão da educação à lógica de mercado e na regulação do trabalho docente, sobrecarregando os professores e ampliando sua função para além da sala de aula. Nessa lógica, o trabalho docente é reestruturado e assume uma concepção ampla que abarca tanto os sujeitos, suas

dimensões, experiências e identidades quanto as condições em que as ações são realizadas no ambiente escolar. Passa a abranger todo o trabalho que se realiza na escola, dentro da sala de aula e fora dela, da regência de classe à realização e à efetivação dos mecanismos implantados para redução dos custos e aumento da eficácia, ou seja, “da dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação” (Oliveira, 2004, p. 1132).

Diante das demandas, na escola, os professores são submetidos a cobranças constante de cumprimento de prazos, necessidade permanente de atualização, realização de inúmeras tarefas não remuneradas, como reuniões e trabalhos realizados em casa. Também são constrangidos a responder a exigências que estão além de sua formação e a assumir variadas funções, como agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras (Costa & Oliveira, 2011). Desse modo, o trabalho docente passa por uma reestruturação que impõe aos professores tornarem-se profissionais flexíveis, multitarefeiros e polivalentes, que atendem às características e ao perfil de trabalhadores exigidos pela lógica empresarial.

Nesse sentido, compreendemos que os docentes são um grupo de trabalhadores com características muito próprias que estão inseridas em uma totalidade que apresenta particularidades que a constitui. A partir dessa realidade, destacamos a importância de compreender quem são os sujeitos docentes da educação básica do Brasil, de Goiás e de Goiânia, cotejar os dados estatísticos sobre esses professores, as condições de trabalho, carreira, as formas de admissão e a remuneração desses trabalhadores.

Nesse intento, analisamos os dados no Censo Escolar de 2023, resultado apresentado no documento intitulado Sinopse Estatística da Educação Básica/2023 (INEP, 2024), e identificamos que no Brasil, na década passada, havia 2.184.267 docentes na educação básica brasileira e, em 2023, alcançou a marca de 2.354.194, sendo a maioria do sexo feminino, contabilizando 1.871.210, e apenas 482.984 do sexo masculino. Desse total, 1.861.118 docentes trabalham na rede pública e 566.858 na rede privada. A maior parte dos professores que trabalham na rede pública, 1.250.795 deles, estão vinculados à dependência administrativa municipal. Diante desses dados, considerando que o Brasil conta com mais de 5.550 municípios, são mais de 5 mil possibilidades salariais, de carreira e condições de trabalho, compreendemos que professores da educação básica brasileira pertencem a um grupo diverso de trabalhadores que apresentam especificidades inerentes às etapas, à dependência administrativa, ao gênero e à faixa etária.

Tabela 1 – Quantitativo, Dependência Administrativa, Gênero e Faixa Etária dos docentes da rede pública brasileira, por Etapa da educação básica – 2023

Etapa da educação básica	Docentes da rede pública do Brasil	Dependência Administrativa			Gênero		Faixa etária	
		Federal	Estadual	Municipal	Feminino	Masculino	Até 24	Mais de 40
Educação Infantil	493.798	332	4.094	489.411	474.526	19.272	32.438	405.224
Ensino Fundamental	1.131.832	2.354	382.052	784.740	877.105	254.727	41.118	875.961
Ensino Médio	447.076	29.871	414.879	3.184	271.165	175.911	12.270	317.974

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora a partir dos dados do Censo Escolar (INEP, 2024 a; b)

Tabela 2 – Formação e Situação Funcional dos docentes da educação básica da rede pública brasileira, por Dependência Administrativa – 2023

Dependência Administrativa Pública	Formação			Situação Funcional		
	Licenciatura	Bacharelado	Pós-Graduação	Efetivo	Contrato Temporário	Contrato Terceirizado
Federal	27.730	9.639	35.239	33.049	5.229	182
Estadual	620.628	19.520	349.778	320.987	356.008	843
Municipal	1.064.782	16.842	682.145	822.518	439.666	9.116

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora a partir dos dados do Censo Escolar (INEP, 2024 a; b)

Os números apresentados na Tabela 1 nos permitem considerar que a maioria dos professores da educação básica está concentrada nas redes municipais de ensino, atua no ensino fundamental (60,3%), em que se encontram 1.131.832 profissionais, e que esses docentes têm idade elevada, pois a maior parte tem mais de 40 anos. No Brasil, a maior rede de ensino da educação básica é a municipal, na qual os professores atuam majoritariamente na educação infantil e no ensino fundamental, e a segunda é a estadual que atende predominantemente o ensino médio.

Ao considerarmos que a partir de 1988, o pacto federativo no Brasil definiu as competências constitucionais, nas quais os estados e municípios brasileiros respondem diferentemente pelas obrigações com a educação e têm autonomia para estabelecer suas próprias carreiras e formas de remuneração dos docentes, entendemos que a discussão sobre as condições de trabalho e emprego dos docentes da educação básica comportam diferentes situações nas redes públicas em que estão inseridos, uma vez que são profissionais dos quais se cobram os mesmos requisitos de formação, mas que são contratados e se encontram submetidos a distintas possibilidades salariais, carreira e condições de trabalho (Oliveira, 2006).

Na Tabela 2, apresentada na página anterior, mostramos indicadores sobre a escolaridade e a situação de admissão dos docentes da rede pública brasileira. Os dados revelam que 89,4% dos professores da educação básica brasileira da rede pública têm nível superior completo (87% em grau acadêmico de licenciatura e 2,4% de bacharelado) e 53,7% têm pós-graduação. Na Estatística da Educação Básica/2023 (INEP, 2024) foram identificados ainda que 10,56% não contam com ensino superior, sendo 5,48% dos docentes têm ensino médio normal/magistério e 5,08% com nível médio ou inferior. Em relação à situação funcional, diferentemente da dependência federal, a esfera estadual conta com a maioria dos docentes, 51,6%, admitidos em caráter temporário. Já na dependência municipal, 63,3% são efetivos e 33,8% são contratos temporários.

A quantidade de professores efetivos nas redes de ensino estaduais e municipais atingiu o nível mais baixo em uma década, enquanto o número de docentes temporários registrou um aumento considerável entre 2013 e 2023. Em 2013, havia 68,4% professores efetivos na rede estadual e 72,8% na rede municipal. Em 2022, essa proporção caiu para 46,5% na rede estadual e 65,1% na municipal. Por outro lado, em 2023, a parcela de professores temporários, que era de 31,1% e 25,6% há dez anos, subiu para 51,6% e 33,8% nas redes estadual e municipal respectivamente (INEP, 2024).

Esses dados também refletem a realidade dos professores da educação básica de Goiás. De acordo o Censo Escolar de 2023, Goiás conta com 62.347 professores na educação básica,

81,7% são do sexo feminino e 18,3%, masculino, que em sua maioria, 48.534 docentes, atua na rede pública, e 15.676, na rede privada.

Os dados relativos ao perfil dos professores do país se repetem em Goiás. Dada as devidas proporções, assim como no Brasil, a maioria dos docentes da rede pública de Goiás é do sexo feminino, tem mais de 40 anos e atua na rede municipal, no ensino fundamental. Na página seguinte, temos as Tabelas 3 e 4 que apresentam dados relacionados ao perfil, à escolaridade e ao regime de contratação dos professores da educação básica da rede pública de Goiás.

Tabela 3 – Quantitativo, Dependência Administrativa, Gênero e Faixa Etária dos docentes da rede pública de Goiás, por Etapa da educação básica – 2023

Etapa da Educação básica	Docentes da rede pública de Goiás	Dependência Administrativa			Gênero		Faixa etária	
		Federal	Estadual	Municipal	Feminino	Masculino	Até 24	Mais de 40
Educação Infantil	11.929	11	3	11.915	11.709	220	585	9.956
Ensino Fundamental	31.774	55	12.734	19.918	25.699	6.075	1.012	25.795
Ensino Médio	12.699	1.154	11.491	76	8.261	4.438	385	9.189

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora a partir dos dados do Censo Escolar (INEP, 2024 a; b)

Tabela 4 – Formação, Situação Funcional dos docentes da educação básica da rede pública de Goiás, por dependência administrativa – 2023

Dependência Administrativa Pública	Formação			Situação Funcional		
	Licenciatura	Bacharelado	Pós-Graduação	Efetivo	Contrato Temporário	Contrato Terceirizado
Federal	1.118	279	1.359	1.229	212	1
Estadual	16.519	726	11.489	9.217	8.509	2
Municipal	29.460	455	21.413	22.785	8.865	116

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora a partir dos dados do Censo Escolar (INEP, 2024 a; b)

Os indicadores revelam que, em Goiás, em 2023, os docentes da rede federal são pós-graduados. Tanto na rede estadual quanto na municipal, a maioria dos professores tem licenciatura e pouco mais de 60% são pós-graduados. Entretanto, a partir dados estatísticos do Censo Escolar, é possível compreender que a maioria dessas pós-graduação é *lato sensu*, especialização, sendo que em Goiás, há poucos professores com pós-graduação *stricto sensu*, apenas 2.506 professores mestres e 870 doutores (INEP, 2024). Em relação à situação de contratação dos professores de Goiás, diferente da rede federal que tem menos de 15% dos professores com contratos temporários, na esfera estadual, apenas 51,5% dos docentes são efetivos, apresentando assim um quantitativo elevado de trabalhadores temporários. A dependência municipal segue na mesma esteira, tendo quase 30% de professores em regime de contratação em caráter temporário. Em Goiás, o contingente de trabalhadores docentes da educação básica em contratos temporários também tem aumentado expressivamente. Em 2013, o percentual de professores temporários na rede pública goiana era de 25,1%, em 2023, passou para 34,9%.

Ao analisarmos os dados estatísticos relativos à educação de Goiás, nos deparamos com os indicadores que revelam que dos 62 mil professores da educação básica desse estado, 13.258 docentes atuam na capital, em Goiânia, e que quase 80% dos docentes goianienses são do sexo feminino. Enquanto a maioria dos professores do país e de Goiás atuam na rede pública, em Goiânia, não há esse contingente elevado, sendo que pouco mais de 60% dos docentes da educação básica goianiense, 7.978, trabalham na esfera pública e 5.716 na privada (INEP, 2024).

Os indicadores citados pelo Censo Escolar 2023 apresentam que os professores da rede pública de Goiânia têm mais de 40 anos e são em sua maioria do sexo feminino, sendo que, na rede municipal, a maior rede de ensino, quase 90% são mulheres. A análise desses dados revela que os docentes da educação básica da rede pública de Goiânia atuam em mais de uma etapa e de uma dependência administrativa, uma vez que são 7.978 docentes e a soma de docentes das etapas da educação básica é de 8.735, bem como a soma dos trabalhadores das dependências administrativas é de 8.855.

Dos 7.978 docentes da educação básica da rede pública de Goiânia, 7.577 são graduados em licenciatura, e 258 em bacharelado. 5.637 desses professores cursaram pós-graduação. Nas tabelas 5 e 6, tabulamos dados detalhados sobre os professores da rede pública de Goiânia, a formação desses trabalhadores, bem como sua situação funcional por dependência administrativa.

Tabela 5 – Quantitativo, Dependência Administrativa, Gênero e Faixa Etária dos docentes da rede pública de Goiânia-GO, por Etapa da educação básica – 2023

Etapa da Educação básica	Docentes de Goiânia	Dependência Administrativa			Gênero		Faixa etária ¹³	
		Federal	Estadual	Municipal	Feminino	Masculino	Até 24	Mais de 40
Educação Infantil	2.153	11	3	2.139	2.089	64	116	1.249
Ensino Fundamental	4.882	55	1.537	3.410	3.973	1.029	189	4.852
Ensino Médio	1.700	221	1.479	-	1.043	657	61	1.786

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora a partir dos dados do Censo Escolar (INEP, 2024 a; b)

Tabela 6 – Formação e Situação Funcional dos docentes da educação básica da rede pública de Goiânia-GO, por dependência administrativa – 2023

Dependência Administrativa Pública	Formação			Situação Funcional		
	Licenciatura	Bacharelado	Pós-Graduação	Efetivo	Contrato Temporário	Contrato Terceirizado
Federal	317	22	334	293	53	-
Estadual	2.195	129	1.654	1.748	560	-
Municipal	5.284	116	3.849	3.569	2.143	10

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora a partir dos dados do Censo Escolar (INEP, 2024 a; b)

¹³ Os dados referentes à faixa etária expressam o quantitativo total de professores da educação básica, contabilizando os números de docentes da rede pública e privada de Goiânia.

Esses dados indicam que majoritariamente os professores da educação básica da rede pública goianiense têm licenciatura e que 70,7% têm pós-graduação. De acordo com a Sinopse Estatística da Educação Básica/2023 (INEP, 2024), Goiânia ainda conta com 143 professores sem curso superior, 81 professores cursaram apenas o magistério e 62, o ensino médio. Em relação às pós-graduação, apenas 1.089 são *stricto sensu*, 830 docentes têm mestrado e 259, doutorado (INEP, 2024).

A Tabela 6 também indica que, na Capital de Goiás, 33,5% dos professores da educação básica da rede pública são contratados em caráter temporário, a dependência federal conta com pouco mais de 15,3%, a estadual com 23,7% e a municipal com 37,4% (INEP, 2024). Os dados sobre a situação de contratação dos professores da rede municipal do país e de Goiás divergem dos indicadores relacionados aos mesmos dados em Goiânia, pois, no Brasil e em Goiás, a dependência administrativa municipal é a rede de ensino com o menor número de contratos temporários enquanto, no município de Goiânia, nos deparamos com o quantitativo elevado nessa rede.

Assim como em todo o Brasil, a quantidade de professores temporário de Goiânia tem aumentado consideravelmente. Em 10 anos, 2013 a 2023, Goiânia passou de 14,9% de professores em contrato temporário na educação básica para 33,2%. A rede municipal de Goiânia também seguiu esse movimento de subcontratação. Em 2013, a maioria dos docentes era efetiva, 92,6 enquanto 7,1% dos docentes temporários, e em 2022, esse quantitativo de professores em contrato temporário atingiu a marca de 30,6%. Esse aumento não parou por aí! Em 2023, a parcela de professores temporários subiu para 37,4%.

Essa adesão a formas de contratação em caráter temporário para docentes em todas as dependências administrativas brasileiras, inclusive em Goiânia, contraria a Constituição Brasileira (1988) que orienta o ingresso de professores na rede pública exclusivamente por concurso público. Além de tornar o trabalho docente precário, pois os professores com contratos temporários não possuem a estabilidade, recebem menores salários e estão submetidos a relações informais de trabalho, com menos direitos e garantias trabalhistas e previdenciárias (Oliveira, 2008).

Em relação à remuneração dos professores da educação básica brasileira, os últimos dados divulgados pelo Censo da Educação Básica e Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) - Ano base, no Novo Painel de Estatísticas (INEP, 2024), no Brasil, a remuneração média bruta da educação básica da rede pública foi de R\$ 3.758, tendo a carga horária de 29,5 horas semanais. A remuneração média bruta da rede municipal foi de R\$ 3.580, podendo variar de acordo com as diferentes redes municipais, uma vez que 25% dos docentes ganhavam menos

de R\$ 2.288 e, para outros 25%, a remuneração bruta superou R\$ 4.422. Na rede municipal, a remuneração média padronizada para um contrato de 40 horas semanais foi de R\$ 4.897, considerando a carga horária média de 29,2 horas semanais. Já na rede estadual, a remuneração média padronizada (40h/semana) apresentou relativa estabilidade entre 2014 e 2020, passando de R\$ 4.848 para R\$ 4.947. Na rede federal, com a carga horária média de 39,6 horas semanais, a remuneração média bruta foi de R\$ 12.842 e a remuneração média padronizada para um contrato de 40 horas semanais foi de R\$ 12.997.

Em Goiás, a remuneração média bruta dos professores da educação básica da rede pública foi de 4.678. Na rede estadual, a remuneração média bruta foi de R\$ 4.115 e a remuneração média padronizada para um contrato de 40 horas semanais foi de R\$ 4.101, tendo uma extenuante carga horária média de 40,1 horas semanais. Já a remuneração média bruta dos professores da rede municipal goiana foi de R\$ 4.613, sendo que há a possibilidade de variação desse valor de acordo com o orçamento de cada município, no qual 25% dos professores ganhavam menos de R\$ 3.055 e, para outros 25%, a remuneração bruta superou R\$ 5.805. Com a carga horária média de 33,3 horas semanais, a remuneração média padronizada (40h/semana) foi de R\$ 5.536. Na capital goiana, os docentes da rede municipal de Goiânia atuam com uma carga horária média de 24,3 horas semanais e recebem uma remuneração média bruta de R\$ 5.184 e a remuneração média padronizada para um contrato de 40 horas semanais foi de R\$ 8.524. Na Tabela 7, apresentamos dados sobre a remuneração dos docentes da educação básica da rede pública brasileira, goiana e goianiense.

Tabela 7 – Carga horária semanal e Remuneração dos docentes da educação básica da rede pública em nível nacional, estadual e municipal – 2023

Local	Carga horária média de horas semanais	Remuneração	
		Média bruta	Média padronizada (40h)
Brasil	29,5	R\$ 3.758	R\$ 5.104
Goiás	35,8	R\$ 4.678	R\$ 5.234
Goiânia	24,3	R\$ 5.184	R\$ 8.524

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora a partir dos dados da Média bruta apresentada nas Estatísticas Gerais do Censo Escolar (INEP, 2024 a; b)

Esses dados evidenciam que os professores da educação básica da rede pública brasileira possuem uma carga horária intensificada e extenuante devido a carga horária de 25

ou 30 aulas por turno de acordo com a etapa da educação básica, bem como ao alto número de alunos por professor, haja vista que são 1.811.118 docentes que lecionam para 37.881.305 alunos. Em Goiás, são 48.534 professores e 1.176.384 alunos e, em Goiânia, tem 7.978 professores e 166.088 alunos (INEP, 2024). São muitos alunos por professor, um alto número de aulas, turmas e turnos, considerando o número de aulas e de disciplinas distribuídas nas 25/30 aulas semanais que compõem o currículo das etapas da educação básica (Costa; Oliveira, 2011). Toda essa intensificação da carga horária ocorre sem qualquer remuneração adicional.

A remuneração média mensal dos professores da educação básica da rede pública brasileira é mais baixa do que o rendimento de outros profissionais com o mesmo nível de escolaridade, uma vez que o salário mensal desses profissionais é em média 14% maior, R\$ 5.747, que dos trabalhadores docentes. Considerando os últimos 10 anos, a remuneração dos professores aumentou. Em 2013, o rendimento bruto médio mensal dos professores correspondia a 71% do rendimento de outros profissionais com o mesmo nível de escolaridade. Em 2022, era de 82% e em 2023, 86% (IBGE/PNAD, 2023). Para Oliveira (2006), a remuneração dos docentes da América Latina é muito baixa em comparação com outras funções que exigem a mesma formação profissional, por isso, esses professores buscam complementação salarial e são submetidos a assumir mais de uma jornada de trabalho em dependências distintas, sejam elas, públicas e/ou privadas.

A compreensão dessa realidade dos professores da educação básica brasileira, inclusive da rede municipal de Goiânia, desvela circunstâncias objetivas que se interpenetram e envolvem as questões subjetivas do trabalho docente contemporâneo. Os docentes brasileiros que em sua maioria são do sexo feminino e tem mais de 40 anos, têm sido submetidos a processos de exploração, flexibilização, precarização e proletarianização da força de trabalho que se materializam na jornada de trabalho intensificada, no aumento da carga horária e na produtividade sem proporcionalidade salarial, na remuneração incompatível, na subcontratação, nas exigências de profissionalização docente, no apelo a ética de autorresponsabilização moral e individual pelo sucesso da escolar e no controle do seu trabalho e da sua formação (Oliveira, 2004, 2006, 2008). Isso controla, aliena e convence o trabalho docente a produzir valor, difundir ideias e valores neoliberais e construir reserva de trabalhadores adaptável, flexível e competente aos moldes do mercado, aumentando a força produtiva do capital (Marx, 2013).

Tendo essa clareza, avançaremos para o próximo capítulo de nossa pesquisa, no qual trataremos do currículo, enquanto espaço de disputa na busca pela reprodução de conhecimentos, conceitos, ideias e valores sociais que legitimam um projeto societário que se

pretende construir. Realizaremos o movimento histórico do currículo em Goiânia e sua importância no avanço de medidas neoliberais e reformistas para alterar os projetos educacionais e regular o trabalho docente de acordo com os interesses da reestruturação produtiva.

CAPÍTULO II

O MOVIMENTO CURRICULAR EM GOIÂNIA E O EXERCÍCIO DE CONTROLE PELA LÓGICA DOS RESULTADOS

“A produção econômica e a estrutura social que dela resulta necessariamente em cada época histórica constituem a base sobre a qual repousa a história política e intelectual dessa época... (Marx; Engels, 2010, p. 9).

Para apreensão de um objeto, é imprescindível a aproximação do movimento real do fenômeno a partir da análise histórica indissociável entre o passado e a construção do presente e do futuro. Esse processo histórico parte da compreensão de que a relação humanidade e natureza é determinada pelo modo de produzir a vida que compõe um sistema ideológico constituído e constituinte das relações sociais. Revelar as determinações econômicas e ideológicas remete à compreensão de que os momentos históricos e políticos da humanidade estabeleceram relações de poder e disputa ancoradas nas transformações e demandas sociais.

O movimento histórico é conduzido por políticas que buscam organizar e regular o convívio e as práticas sociais por meio de algum pressuposto (Ball; Mainardes, 2011). As políticas públicas apresentam conteúdo concreto e simbólico de decisões políticas e do processo de elaboração e implementação dessa decisão (Secchi, 2013), evidenciam um discurso ideológico que repercute em outros âmbitos sociais para construção do consenso hegemônico. Na sociedade capitalista, a educação é marcada de forma antagônica como instrumento de reprodução e/ou transformação social, se revelando como um espaço de disputa demarcado pelos interesses da luta de classes.

Em consonância com Lopes e Macedo (2006), compreendemos que a discussão e a construção de uma política educacional são produções culturais híbridas permeadas por relações de poder que interditam certos sentidos e legitimam outros, construindo uma ambivalência e/ou conciliação de discursos e textos. Por serem mediadas pelas relações de produção capitalista, as políticas educacionais são permeadas por pressupostos que reverberam o campo plural de disputa e acordos, os contextos em que são produzidas, os sentidos e significados construídos socialmente, e buscam legitimar os interesses da classe dominante, organizar e instrumentalizar o projeto societário ideológico e a formação do novo ser humano alinhado às demandas do capital globalizado.

Nesse sentido, o trabalho docente passa ser elemento indispensável para repercutir um projeto societário de homem, formação e mundo, uma vez que sua especificidade, a ação de

ensinar, tem relação intrínseca com o desenvolvimento social por meio da possibilidade de acesso à cultura e ao conhecimento historicamente construído. Para realizar o seu trabalho, o professor estabelece vínculo com um campo do conhecimento e com a condição de classe, e por isso assume uma postura pedagógica alicerçada por uma concepção teórica e pragmática de educação que pode contribuir para a reprodução e/ou transformação das estruturas sociais. No entanto, a essência do trabalho docente possibilita repercutir ideais e interesses de mercado voltados à formação de indivíduos adaptáveis à sociabilidade posta.

No Brasil, a década de 1990, especialmente a partir da instauração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/96, demarca o momento histórico em que políticas educacionais reestruturam a educação e inserem a discussão sobre uma política curricular nacional, ressoando a condução do que é e como deve ser ensinado. Esse direcionamento curricular controla e direciona o trabalho docente a produzir mercadorias/trabalhadores úteis ao sistema produtivo e disseminar sentidos e significados necessários à reprodução ideológica das relações de produção. Nesse sentido, ao longo de todo processo de desenvolvimento da escola brasileira, as formas de organização curricular têm contribuído para definir e eleger determinados conhecimentos a serem privilegiados na formação escolar, mas também o modo como esse conhecimento deve ser trabalhado pelo professor, impactando na organização do trabalho pedagógico, na didática e nos aspectos mais objetivos como carga horária e regime de trabalho.

Partindo dessa compreensão de que, de acordo com os interesses hegemônicos, as relações de poder conciliam conceitos e significados e estabelecem o currículo a ser seguido, nos propusemos a aprofundar de modo mais específico sobre os impactos do Documento Curricular para o Estado de Goiás (DCGO – Ampliado) no trabalho do professor do município de Goiânia. Neste capítulo, por meio de três itens, buscaremos alcançar o objetivo de traçar a trajetória das reformas curriculares implementadas na rede municipal de ensino de Goiânia, até a chegada da implementação do DCGO-Ampliado, preparando o terreno para o próximo capítulo, no qual o foco será as concepções do currículo goiano, tradução da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e desdobramentos de sua implementação sobre a padronização e o controle do trabalho docente da rede municipal de Goiânia.

2.1 O desenvolvimento curricular das escolas da Rede Municipal de Goiânia

A partir da dialética materialista, compreendemos que a espécie humana não nasce humana, sua humanidade é construída nas relações com os outros seres humanos e em sociedade. Na concretude das relações sociais, o ser humano se forma, constitui-se capaz de sentir, pensar, julgar e relacionar-se. No entanto, entendemos que essa concepção de formação humana preestabelece que o conhecimento objetivo produzido e sistematizado historicamente pela humanidade é pedra angular do trabalho educativo a fim de contribuir com construção dos sentidos de gênero humano, individualidade para si, sociedade e coletividade.

Diante desse posicionamento teórico, buscamos apreender a organização curricular escolar para revelar a concepção de formação e a sociabilidade que se objetiva. Para isso, é necessário superarmos o real empírico da realidade educacional e apreendermos a essência das políticas curriculares, permeadas pelas relações de poder, inerentes a luta de classes, que refletem um projeto societário dominante.

Moreira e Candau (2007) defendem que a seleção do conhecimento a ser ensinado e aprendido, as experiências escolares, os planos pedagógicos, os objetivos a serem alcançados no ato educativo e o processo avaliativo determinam os conteúdos e as práticas pedagógicas que constituem o currículo escolar. Também enfatizam que a constituição do currículo ultrapassa esses aspectos e reverbera as

discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e esses aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir (Moreira; Candau, 2007, p. 18).

A discussão sobre currículo tem que revelar sua natureza reguladora, as disputas e acordos por meio dos quais ele é feito, os mecanismos utilizados, sua materialização na realidade concreta e suas consequências. De acordo com Apple (2006), o controle social e econômico exercido pela educação ocorre na forma como o conhecimento e as tendências são encaminhadas, mas também por meio dos significados que são construídos e distribuídos por ela. Portanto, o conhecimento formal e informal distribuído pela escola, as práticas escolares, os procedimentos avaliativos estão alinhados à manutenção e/ou reprodução das estruturas econômicas, sociais e ideológicas vigentes.

Devido as transformações, os estágios e as demandas do modo de produzir a vida, o currículo é sempre um instrumento de poder econômico e cultural e espaço de disputa relacionada à formação humana e/ para o trabalho aos moldes capitalista. O currículo não é um conjunto neutro de conhecimento que se manifesta em textos, discursos e na realidade escolar,

é, na verdade, uma tradição seletiva da concepção de conhecimento legítimo de um grupo, produto de tensões, conflitos e compromissos culturais, políticos e econômicos que estruturam um projeto societário (Apple, 2000), delineado pela matização de classes, questões de raça, gênero, religião e outros aspectos sociais. Dessa forma, a história do currículo escolar é marcada por orientações educacionais a fim de reproduzir conceitos, ideias e valores sociais dos dominantes sob os dominados. Princípios estes que sempre determinam a seleção de determinados conhecimentos realizada por um determinado grupo, direcionando um modelo de sociedade, de educação e de cultura a ser seguido. Assim, a criação de um currículo estabelece interesses educativos traçados para legitimar uma forma de pensar e ser em sociedade.

Antunes (2009) afirma que o processo de globalização provocado pelas transformações do capitalismo estabelece o movimento de internacionalização da política a partir da influência de organismos, organizações e interesses internacionais nos países subordinados. Assumindo um caráter regulatório em nível mundial, essas instituições, dotadas de poder regulatório sobre as políticas passam a disseminar os ideários neoliberais, regulam e implementam reformas nos âmbitos econômico, político, jurídico, educacional e outros (Gentili, 2007). Esse projeto internacional e neoliberal de educação, tendo como premissa o mercado como regulador das relações sociais, propõe princípios que direcionam reformas educacionais, justificadas pela busca da qualidade, transforma a instituição social escola em uma empresa produtiva orientada pelo paradigma técnico e conduz o trabalho docente a produzir subjetividades adestradas e mão de obra qualificada para a nova estrutura de produtividade. Para Apple (2006), a finalidade desse projeto de controlar o modo de agir, ser e pensar se materializa por meio do currículo, uma vez que

o controle e a dominação estão frequentemente presentes nas práticas e na consciência do senso comum subjacentes a nossas vidas, bem como a manipulação econômica e política explícita. A dominação pode ser tanto ideológica quanto material (Apple, 2006, p. 173).

O controle ideológico/cultural e objetivo/econômico por meio do currículo amplia o discurso político com objetivo de implementar políticas curriculares, alicerçadas pelo ideário empresarial e mercadológico, que privilegiem a formação do exército de reservas de trabalhadores dóceis, adaptáveis e escolarizados/aptos ao trabalho. Essa lógica neoliberal desconfigura a educação e submete a ação docente ao modelo de trabalho flexível, alinhando-os à eficiência e empregabilidade, e transformando-os em mercadorias que produzem outras e se manifestam em seu duplo aspecto de valor de uso e de valor de troca. Isso porque o trabalho docente passa a ser subsumido pelos interesses do mercado, na busca pelo o que e quanto é

produzido, e com que finalidade. Assim, a ação educativa passa a ser gerida e conduzida a valorizar conhecimentos específicos que reproduzam o sistema produtivo, promovendo uma formação superficial, alicerçada no neotecnicismo e na capacitação técnica dos indivíduos, e desprovida de condições de reflexão e contestação de classe (Freitas, 2011).

Nesse contexto, a educação e o trabalho docente assumem papel fundamental no processo de subjetivação do novo tipo de sociabilidade, sendo que possibilitam a instituição e a reprodução de um conjunto de conhecimento de acordo com os avanços científicos e tecnológicos, a reestruturação do modo de produção e os valores neoliberais. Nesse movimento contraditório, a mercantilização da educação e a adaptação do trabalhador ao sistema produtivo são assumidas com princípios determinantes para as reformas educacionais, principalmente no âmbito curricular.

Partindo desses princípios, o governo e as elites brasileiras iniciam a elaboração de proposta de leis e reformas educacionais que atendem aos interesses dos grupos dominantes, demarcando assim a adesão do país ao compromisso efetivado no final da “Conferência Mundial de Educação para Todos” de Jomtien. Seguindo uma exigência desse compromisso mundial emanada por documentos elaborados por organismos internacionais e multilaterais, a educação brasileira adquire centralidade e é reeditada a partir da década de 1990, assumindo o discurso de garantir educação básica de qualidade para todos com equidade social. Considerando o viés dos documentos elaborados pelos organismos internacionais ligados à ONU que promoveram a Conferência Mundial, Oliveira (2000) esclarece que uma marca do compromisso com a agenda global da educação é a tentativa de estabelecer consenso sobre o conceito de “equidade social” que sugere possibilidade de conceder determinados objetivos obtidos por certos grupos sociais à toda a população, sem ampliar proporcionalmente as despesas públicas. Assim, o conceito de equidade social propagado pelos documentos internacionais considera as demandas de uma educação que responda às exigências do sistema produtivo (gestão do trabalho) e outra que atenda ao interesse das camadas subalternas (gestão da pobreza), e isso implica oferecer o mínimo de instrução à população para sua inserção na sociedade do capital global (Oliveira; Duarte, 1999).

Embebido desses princípios contraditórios, no Brasil, em 1993, o governo brasileiro Itamar Franco publicou o Plano Decenal de Educação que traçava metas como a universalização do acesso à educação básica; a melhoria dos resultados por meio das necessidades básicas de aprendizagem (Neba); a redução da taxa de analfabetismo dos adultos, a ampliação do serviço de educação básica e formação de outras competências necessárias para os jovens e adultos; e extensão de conhecimentos, capacidades e valores por meio de canais de educação nos meios

de comunicação. De acordo com Shiroma, Morais e Evangelista (2000), a partir da eleição de Fernando Henrique Cardoso, os indicadores internacionais passam a ter maior concretude no processo de reforma educacional, no qual o governo impingiu, “por meio de decretos, resoluções e medidas provisórias, o seu projeto educacional, articulado aos desígnios firmados em Jomtien e aos grandes interesses internacionais, como atestam os documentos da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe)” (Shiroma; Morais e Evangelista, 2000, p. 62).

Entretanto, vale salientar que apesar de seguir uma agenda estruturada para a educação, a partir da análise do fracasso escolar brasileiro pelos dados de repetência, alta taxa de evasão e de alunos em defasagem idade-série, a reforma educacional delineada no Brasil extrapolou as recomendações dos organismos, entendendo metas para a educação básica como sinônimo de ações para o ensino fundamental, e qualidade da educação como correção de fluxo escolar. Assim, a reforma brasileira de educação traçou metas de flexibilização do sistema educacional com possibilidades de transferência entre as modalidades de ensino e novas formas de certificação com caráter e estratégias economicistas (Oliveira, 2000). Esse entendimento estabelece a educação como ponto de partida para o desenvolvimento econômico e promoção social e decorre do objetivo hegemônico de qualificação da força de trabalho apta a dar continuidade ao processo produtivo e a adequar-se aos avanços tecno-científicos que exigem o novo tipo de trabalhador dotado de conhecimentos adquiridos mediante a ação, a utilidade e interação (aprender a fazer, aprender a conhecer, aprender a conviver e aprender a ser).

Arelada a esse ideário de formação da força de trabalho e mercado de trabalho delineado na agenda estruturada para educação, no Brasil, é implementado uma série de políticas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/1996) que orienta como base teórica e regulatória de outras políticas educacionais e traz novos conceitos de gestão de avaliação educacional e pedagógica, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que propõem uma nova concepção de currículo e de aprendizagem, e a instituição do Sistema Nacional de Avaliação com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), visando avaliar o desempenho do Ensino Fundamental de todo o país por meio de aplicação de provas nacionais, como instrumento balizador das políticas educacionais e do que se entende por melhoria da educação.

Essas políticas alinharam a educação escolar ao projeto neoliberal de sociedade e interferiram diretamente no currículo da escola pública. Nessa perspectiva, seguindo os acordos firmados com os organismos internacionais, os PCNs são implementados enquanto conjunto de documentos que concebe o currículo como “a expressão de princípios e metas do projeto

educativo” e têm como finalidade apresentar linhas norteadoras para o Ensino Fundamental e as referências pedagógicas que caracterizam o trabalho educativo em todas as regiões brasileiras (PCNs, 1998, p. 49).

A proposta de elaboração dos parâmetros norteadores para os currículos é justificada a partir do discurso de se configurar como instrumento para recuperar a educação fundamental do país, afirmando ter como preocupação os índices de desigualdades regionais, defasagem idade/série, baixo aproveitamento escolar, evasão e repetência. Entretanto, os PCNs situam-se como materialização do discurso neoliberal nos documentos oficiais e um importante marco dessa ofensiva contra uma organização curricular condizente com os interesses dos professores e alunos. Apontados como orientações norteadoras para o planejamento de ensino e de capacitação docente, os referidos parâmetros buscaram redirecionar e uniformizar os conteúdos curriculares, tirando o foco do conteúdo conceitual e propondo um currículo organizado pela pedagogia das competências e estruturado pelos quatro pilares:

- **Aprender a conhecer:** envolve o saber e a compreensão de que o indivíduo deve ser capaz de aprender a aprender ao longo da vida - selecionar, acessar e integrar os elementos de uma cultura geral, com espírito investigativo e visão crítica.
- **Aprender a fazer:** envolve o desenvolvimento da competência do saber se relacionar em grupo, saber resolver problemas e adquirir uma qualificação profissional;
- **Aprender a viver:** com os outros buscará ampliar a compreensão do outro e a percepção das interdependências na concretização de projetos comuns, deste modo, preparando-se para gerir conflitos, fortalecendo sua identidade e respeitando a dos outros, respeitando valores de pluralismo, de compreensão mútua e de busca da paz;
- **Aprender a ser:** orientará ações para melhor desenvolver sua personalidade e poder agir com autonomia, expressando opiniões e assumindo as responsabilidades pessoais; (Brasil, 1998, p. 17).

Ao propagar o lema “aprender a aprender”, os PCNs reforçam a concepção de formação humana ligada à adaptação constante e à dinâmica dos indivíduos às necessidades do mercado, e estabelecem o SAEB como maneira de instituir formas de controle para verificar a ligação entre o “currículo unificado” e o ensino na escola. (Marsiglia et, al., 2017). No entanto, associadas à responsabilização do indivíduo, à valorização das estratégias de mercado e à redução dos investimentos públicos, essas políticas visam mudanças curriculares que sussurrem a adesão à pedagogia do aprender a aprender, aos ideais de gestão e avaliação educacional.

Nesse contexto, Goiânia, capital do Estado de Goiás, não fica alheia aos ideais, às recomendações, às diretrizes e aos novos padrões curriculares indicados pelas políticas educacionais nacionais. Na década de 1990, principalmente a partir 1997, a Secretaria Municipal de Educação (SME) passa por uma reconfiguração dos âmbitos administrativos e pedagógicos e elabora para as escolas de Goiânia uma proposta educativa caracterizada pela redefinição do currículo, do processo de ensino-aprendizagem e da avaliação.

No entanto, acreditamos ser necessário realizarmos um movimento histórico para compreender determinados períodos que marcaram a instalação de novos padrões curriculares para o município. Com esse intuito, buscamos por dissertações de mestrado que em seus estudos abordam a reestruturação da SME e apresentam temáticas que se aproximam do objeto desse trabalho. Percebemos que há vários trabalhos nesse sentido, mas elencamos alguns para contribuir com o propósito deste capítulo. Assim, reportaremos aos estudos de Mundim (2002), Valadares (2002), Reis (2015), Roriz (2020), Silva (2018) e Silva (2024).

Para iniciarmos esse movimento, é importante destacar que, desde a fundação de Goiânia, em 24 de outubro de 1933, até 1961, a educação no município goianiense era administrada pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás. Por um lado, essa organização administrativa se deu devido à proximidade entre os representantes dos executivos estadual e municipal, que muitas vezes pertenciam ao mesmo partido político. Por outro, o quantitativo populacional da cidade era pequeno e isso, na época, não justificava a criação de uma Secretaria Municipal de Educação. Entretanto, a partir da década de 1950, houve uma expansão significativa no setor educacional em Goiás, incluindo em Goiânia, o que levou à necessidade de uma estrutura administrativa separada. Assim, em 1961, foi criada a Secretaria Municipal de Educação (Clímaco, 2004).

Segundo Clímaco (2004), com a criação da SME, surgiram novos desafios para o poder público municipal, como a necessidade de construir escolas próprias, já que antes estas funcionavam em prédios alugados ou cedidos. Além disso, a transferência irregular de recursos do estado para o município, especialmente quando havia divergências políticas entre os chefes do executivo, dificultava a gestão. Outro problema era a qualificação dos docentes. Embora a contratação de professoras normalistas¹⁴ fosse recomendada desde os anos 1940, apenas 37 das 171 professoras registradas em 1961 tinham essa formação.

Além das dificuldades estruturais, a gestão da SME também era marcada por critérios clientelistas. Segundo Clímaco e Loureiro (2012), entre 1961 e 1973, ocorreu apenas um

¹⁴ Professoras normalistas refere-se à Escola Normal que oferecia formação específica para professores em nível primário. Em 1977, essa Escola passa a chamar Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério.

concurso público, realizado em 1969, ainda assim enfrentando resistência. A contratação de professoras era frequentemente intermediada por prefeitos e vereadores, sendo comum a admissão de professoras leigas. O clientelismo também influenciava a relação entre a população e os governantes, com demandas por escolas muitas vezes tratadas como favores políticos, em vez de direitos. Nesse sentido, Clímaco (2004) aponta que o clientelismo e o patrimonialismo foram características marcantes da SME em suas primeiras décadas, reflexo de um cenário que também se repetia em outras regiões do país.

No âmbito pedagógico, Clímaco e Loureiro (2012) destacam que, nas décadas iniciais, a SME seguiu uma administração hierarquizada, orientada pelos regimentos internos promulgados sob influência das diretrizes do MEC durante o regime militar. Nesse modelo, a SME exercia o papel de comando, enquanto as escolas tinham funções executivas bem delimitadas. Essa estrutura hierárquica marcou a relação entre a SME e as escolas no período.

A partir da década de 1980, esse cenário começou a mudar, impulsionado pelo processo de redemocratização nacional. Em Goiânia, foi criado o Conselho do Magistério Público Municipal, composto por representantes do poder público e professores. Esse conselho elaborou o primeiro Estatuto do Magistério Público Municipal, que vigorou entre 1983 e 1988, sendo reformulado posteriormente. O estatuto trouxe conquistas importantes, como a valorização do magistério, a criação da carreira docente, a realização de concursos públicos, eleições diretas para diretores, licenças para aprimoramento profissional e a implementação de grêmios estudantis nas escolas. Embora muitas dessas medidas tenham sido implementadas gradualmente, elas representaram um avanço significativo em direção a políticas educacionais menos clientelistas e mais democráticas (Clímaco e Loureiro, 2012).

Em 1988, com eleição direta, Nion Albernaz foi eleito para prefeito de Goiânia pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e, em 1989, a advogada Linda Monteiro foi nomeada Secretária Municipal de Educação. Na SME, Monteiro, ao apresentar-se com uma perspectiva de uma gestão democrática e modernizante, efetiva ações como a continuidade do processo de eleições diretas para diretores em noventa escolas no ano de 1990; a implantação de 116 Conselhos Escolares em 1992; a reestruturação do Colégio Jarbas Jayme como Centro Permanente de Capacitação para o Magistério no final de sua gestão, em 1992, e, com maior evidência, a ampliação e a reforma da rede física municipal. As ações dessa gestão demarcam a expansão da rede municipal de ensino, porém há poucas discussões e avanços relacionadas a resolução de questões ligadas aos problemas da educação no município (Machado, 1997, apud Mundim, 2002).

Em um movimento de ruptura com as forças conservadoras que antes conduzia a política goianiense, em 1992, uma coalizão formada pelo Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), Partido Comunista do Brasil (PcdoB) e Partido da Mobilização Nacional (PMN), sob a liderança do Partido dos Trabalhadores (PT), elegeu Darci Accorsi como prefeito da Goiânia. Esta aliança estabeleceu uma nova configuração política na cidade de Goiânia, que além de simbolizar a derrota das forças conservadoras, também representava a esperança de vários segmentos organizados da população que se identificavam com o lema de luta do partido. No entanto, essa fusão de partidos, ideias e interesses provocou intensos conflitos dentro do PT em Goiânia, culminando numa administração tumultuada, caracterizada por várias interferências e mudanças frequentes na equipe que integrava a administração. Essas mudanças foram estabelecidas pela transformação da oposição inicial do PT ao PMDB, que ocupava o governo estadual, em aproximações, acordos e alianças entre esses partidos (Mundim, 2002).

Na gestão da SME (1992-1994), a professora Mindé Badauy de Menezes, comprometida com os ideais democráticos do PT, buscou implementar uma política de participação democrática nas escolas, tendo como eixo condutor a luta pela garantia de acesso e permanência às escolas públicas, qualidade de ensino e melhores condições de vida e trabalho para os professores da rede e a democratização da gestão, a partir da proposta de criação dos Núcleos Regionais com a função de estimular, organizar e sistematizar a produção coletiva. Entretanto, devido a divergências político-partidárias com o prefeito e com outras instâncias do partido, Menezes pediu afastamento do cargo, juntamente com outros seis secretários. Com o discurso de continuidade as propostas que a gestão anterior tinha iniciado, em dezembro de 1994, o professor Athos Magno assumiu a SME e foi substituído oito meses depois, setembro de 1995, pela também professora Vera Barêa que ficou no cargo até o final da gestão em 1996. Para Mundim (2002, p. 30-31), essa última etapa da gestão se distanciou das propostas iniciais do governo, “evidenciando na permanência de remanescente de antigas gestões na SME e na sucessão de práticas que privilegiavam aspectos técnicos e burocráticos”.

Nesse movimento marcado por rupturas, continuidades, retrocessos e avanços, desde sua constituição, a SME, “enquanto estrutura centralizada de poder que se expressa em uma relação autoritária e distanciada da realidade da escola”, possibilitou a constituição de um padrão de gestão mais democrático com a ampliação dos mecanismos de participação da comunidade escolar, a conquista de eleição direta para diretores, a constituição de grêmios estudantis, de conselhos escolares e processos de descentralização de suas ações (Mundim, 2002, p. 32).

As aproximações e acordos entre PT e PMDB representaram uma crise política e não se materializaram em uma parceria partidária. Cada um desses partidos lançou seu candidato a prefeito nas eleições de 1996 e, nesse pleito, Nion Albernaz, no partido PSDB, derrotou os candidatos do PT e do PMDB e foi reeleito a prefeito de Goiânia e, em janeiro de 1997, nomeou o professor da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Goiás (UFG), Jonathas Silva como Secretário Municipal de Educação. Em junho do mesmo ano, apresentou um diagnóstico, elaborado pela SME e pela Coordenadoria de Assuntos Estudantis (CAE), que indicavam dados de alto índices de matrícula tardia, reprovação e evasão escolar. Diante dessa constatação, o Plano Administrativo de Goiânia e o relatório dessa gestão aderiram às políticas educacionais neoliberais empreendidas nacionalmente, tendo como referência e sustentação a LDB nº 9.394/96 e os PCNs, afirmando ter como prioridade a melhoria da educação e defendendo sua estreita relação com o desenvolvimento econômico, apontando a necessidade de elaborar “uma proposta pedagógica clara, concisa e eficaz”, considerando ser impossível “pensar sobre desenvolvimento brasileiro, desconsiderando a necessidade do redimensionamento da educação básica, ordenando e reordenando os sistemas educacionais” (Goiânia, SME, 2000, p.2).

Baseado nos diagnósticos e nos preceitos legais instituídos, na gestão da SME (1997-2000), Jonathas Silva propôs a reestruturação da proposta político-pedagógica, e a reconstrução da escola a partir da modernização e da implantação da proposta pedagógica *Escola para o século XXI*, afirmando que a rede municipal de ensino precisava superar a evasão, a repetência, a defasagem idade/série, alunos não alfabetizados, a falta de tempo para o professor se capacitar e planejar as suas aulas, processo avaliativo excludente; o distanciamento entre o trabalho pedagógico e as reais necessidades dos alunos; a exigência de um acompanhamento sistemático pela SME e um quantitativo elevado de alunos com condições de avanços, mas sem histórico escolar. (Goiânia. SME, 1998).

Para Reis (2015), a discussão sobre essa proposta contou com pouca participação da comunidade escolar, uma vez que foi resumida a avaliações realizadas por diretores e coordenadores pedagógicos das escolas e análises conduzidas pelas equipes dos Núcleos Regionais. Dessa forma, a proposta *Escola para o século XXI*, desenvolvida a partir do diagnóstico conduzido pela estrutura administrativa e pedagógica da SME sem a participação efetiva da comunidade escolar, reforça a prática já consolidada na Secretaria, em que as propostas eram formuladas centralmente para serem implementadas e executadas pelas escolas.

Fundamentada pelo diagnóstico realizado pelas equipes de trabalho da SME e da interpretação que fizeram dos dados apontados pelas escolas, a nova proposta político-pedagógica teve como ideal as mudanças necessárias para o momento de redefinição da

educação brasileira. Nesse sentido, reconhecia a escola como agente formadora de hábitos e atitudes e propagar a transdisciplinaridade como princípio fundamental para instrumentalizar a formação de indivíduos compreensivos e cooperativos preparados para participação ativa, criativa e empreendedora no mundo em transformação (Goiânia, SME, 1998). De acordo Valadares (2002), essa ênfase voltada a formação para o convívio social já preconizada nos quatro pilares da educação, principalmente no “aprender a conviver”, justifica-se pela busca de uma formação para a adaptação constante às transformações da sociedade e para a subserviência ao desenvolvimento econômico e social. Dessa maneira, a proposta *Escola para o século XXI* apresentou como objetivo maior do credenciamento e fortalecimento do desenvolvimento socioeconômico, e delineava como diretrizes norteadoras: “1. Qualidade do Ensino; 2. Democratização do Acesso e Permanência do Aluno no Sistema Escolar; 3. Gestão Democrática; 4. Valorização e Capacitação do Profissional da Educação” (Goiânia, SME, 2000, p.3).

Em relação à primeira meta, a melhoria da educação, a SME objetivava-se a

[...] elevar a educação municipal a um padrão de referência em qualidade, combatendo o analfabetismo, a evasão e a repetência e implantando o processo de inclusão. Suas principais ações concentram-se na implantação das classes de aceleração, através de novos procedimentos dos ciclos de aprendizagem, da não reprovação, de nova forma de avaliação. reformulação de currículo e grade curricular, inserção do ensino especial no ensino regular (...) fomento à cooperação científica e técnico-pedagógica através de parcerias e a modernização tecnológica do ensino, através de equipamentos modernos, bem como a introdução da informática no novo currículo (Goiânia, SME, 1998, p. 9-10).

Para contemplar os fundamentos legais do direito à educação e da universalização do Ensino Fundamental inscritos na LDB nº 9.394/96, tendo como diretriz a democratização do acesso e a permanência do aluno na escola, na SME, a gestão Jonathas Silva (1997-2000) propôs a manutenção, a reforma e a ampliação das escolas já existentes, e a construção de novas unidades escolares para a atingir a meta de demanda de democratização do acesso e permanência do aluno na escola.

Como incentivo à gestão democrática, o plano de ação criou o Conselho Municipal de Educação para o Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), revitalizou o Fórum Municipal de Educação com os recursos financeiros do município e da União para as escolas, a reformulação do Estatuto do Magistério e o Plano de Carreira e Vencimentos e a

modernização e reestruturação administrativa por meio da descentralização da ação da SME para as Unidades Regionais de Ensino. As ações de efetivação da meta de valorização e capacitação dos profissionais de educação foram a implementação para o Centro de Formação de Profissionais da Educação (Cefpe), a implantação de programas de capacitação, estudo e pesquisas, o desenvolvimento de formação da Universidade Federal de Goiás (UFG) para a realização do curso de graduação superior para professores que tinham apenas o Magistério, e a efetivação do Estatuto do Magistério do Profissional Municipal Plano de Carreira.

Em sua pesquisa, Mundim (2002) afirma que para contemplar as diretrizes propostas pela LDB e a parceria com os organismos internacionais, as metas e ações propostas também remetiam à reforma da educação básica a partir da adequação do currículo, reforma e ampliação da escola, informatização administrativa e instalação de laboratórios de informática na escola. A proposta político-pedagógico não se resumia a diagnósticos e elaborações teóricas, mas também preestabelecia a reestruturação da educação do município para solucionar o diagnóstico de repetência e evasão escolar.

Nesse sentido, Valadares (2002), em seus estudos sobre o projeto *Escola para o século XXI* destaca que essa proposta foi dividida em cinco partes que apresentavam diretrizes e normas para a organização do cotidiano escolar, dos procedimentos teórico-metodológicos e do trabalho docente.

1. Portaria SME nº 0205, de 08-07-1998 - trata da implantação do referido projeto na RME;
2. Resolução CEE nº 266, de 29-05-1998 - revoga a resolução nº 123/92 e dá outras providências em relação à organização da nova estrutura do Ensino Fundamental, que passa a ser estruturada sob a forma de Ciclos de Formação e implantação de Classes de Aceleração. Nesta resolução estão relacionadas as unidades escolares envolvidas no projeto, e traz a aprovação do currículo pleno para os dois primeiros Ciclos de Formação do ensino fundamental;
3. Proposta Político-Pedagógica da Escola para o Século XXI - são apresentados o objetivo geral e específico do projeto e suas metas para 1998, 1999 e 2000. No que diz respeito à estrutura geral, o documento apresenta os seguintes eixos: a) fundamentação teórica; b) divisão das áreas de conhecimentos e suas diretrizes básicas, e c) estrutura da proposta de trabalho para o desenvolvimento do currículo, dividido em subprojetos;
4. Regimento escolar - além da normatização do funcionamento das unidades escolares envolvidas no projeto, o regimento escolar reconhece a importância do PPP enquanto eixos norteadores das ações a serem desenvolvidas;
5. Grade curricular - atendendo à legislação vigente, promove alterações significativas em relação à carga horária e inclusão de disciplinas (Valadares, 2002, p. 90-91).

Em 1998, em decorrência desse processo de sistematização, a gestão da SME instituiu os Ciclos de Formação como a nova política de organização da Educação Fundamental,

inicialmente em 39 escolas da RME, implantando os Ciclos de Formação e as classes de aceleração da aprendizagem com o discurso de reverter o fracasso escolar e superar os altos índices de reprovação e distorção idade/série. Essa situação demandava políticas específicas que buscassem reduzir significativamente esses problemas. Entre essas políticas, destacavam-se os projetos de “correção de fluxo”, cujo objetivo era “garantir aos alunos excluídos da escola, organizada em séries e estruturada em torno da aprovação/reprovação, o direito de permanecer e de concluir o ensino fundamental” (Silva, 2004, p. 211).

A organização pedagógica das Classes de Aceleração da Aprendizagem diferenciava-se da encontrada nas salas regulares, uma vez que permitia o avanço dos alunos de uma série para outra em qualquer momento do ano letivo a partir da comprovação de aprendizagens necessárias. Para Silva (2004), essa aceleração dos estudos é conivente com o sistema educacional seletivo e excludente, haja vista a sua funcionalidade para regularizar o fluxo escolar sem, contudo, alterar a lógica do sistema. Nesse sentido, a autora destaca que a ênfase na correção do fluxo escolar, sem mudanças estruturais nas condições de trabalho docente ou na lógica seletiva do sistema educacional, aproxima-se da lógica de mercado vinculada às diretrizes de políticas educacionais sugeridas por organismos financeiros internacionais, bem como reforçava uma abordagem hierarquizada, na qual a escola era vista apenas como executora de decisões previamente definidas pela secretaria (Silva, 2004).

Os ciclos de formação, divididos em ciclo I alfabetização (1ª e 2ª séries); ciclo II (3ª e 4ª séries); ciclo III (5ª e 6ª séries), e ciclo IV (7ª e 8ª séries), foram implantados gradativamente, e as Classes de Aceleração da Aprendizagem para alunos de 12 a 15 anos, paralelamente, em caráter emergencial e temporário. À medida que o debate sobre a implantação dos ciclos avançava, a concepção de seriação foi progressivamente abandonada e a organização escolar foi dividida em três ciclos fundamentados pelas fases do desenvolvimento humano.

A reorganização dos tempos escolares a partir dos ciclos considera a consonância entre o conhecimento tratado e as fases de desenvolvimento cognitivo das faixas etárias, para possibilitar “trocas socializantes, construção de autoimagens e identidades equilibradas” (Goiânia, SME, 1998, p. 75). Isso consubstanciado por documentos propostos em nível nacional pelo Ministério da Educação (MEC) que defendem que

A noção de Ciclos de Formação é pedagogicamente funcional por corresponder melhor a evolução de aprendizagem da criança e prevê avanços na aprendizagem de competências específicas, mediante uma organização curricular mais coerente com a distribuição dos conteúdos ao longo do período de escolarização. A adoção de Ciclos de Formação tenta evitar as frequentes rupturas, ou excessivas fragmentações do percurso escolar, assegurando a

continuidade do processo educativo ao permitir que os professores adaptem a ação pedagógica aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, sem, no entanto, perder a noção das exigências de aprendizagem referentes ao período em questão. (MEC, 1995, p. 11 apud Goiânia, SME, 1998, p.75)

Nessa perspectiva, concebe o ciclo I como um período preparatório e de surgimento das mudanças significativas na interação social, o ciclo II como etapa intermediária entre o ciclo I e III, na qual as várias linguagens, as ciências físicas e naturais, e o pensamento lógico matemático interagem, constroem e apropriam do conhecimento, e o ciclo III como etapa de transição para o Ensino Médio (Goiânia, SME, 2000).

A proposta político-pedagógica apresentava inicialmente as diretrizes para os dois primeiros ciclos, configuradas por meio da apresentação em forma de carta aos professores; da discussão geral sobre formação humana, escola e cidadania, da reformulação curricular e ensino aprendizagem; reflexão sobre as áreas do conhecimento; do princípio básico do processo ensino aprendizagem, da organização em ciclo de formação; das salas de aceleração; da proposta de trabalho para o desenvolvimento do currículo subdividido em quatro itens; projetos temáticos, projetos de ação pedagógica, projeto de apoio didático e projeto de avaliação (Goiânia, SME, 1998).

O processo de implantação da organização escolar em ciclos no município de Goiânia ocorreu gradativamente como podemos observar no quadro seguinte.

Quadro 1- Organização escolar em ciclos no município de Goiânia

1998	Séries englobadas	Nº de escolas	Nº de alunos atendidos
Ciclo I	Alfabetização, 1ª e 2ª	39	33.561
Ciclo II	3ª e 4ª		
1999	Séries englobadas	Nº de escolas	Nº de alunos atendidos
Ciclo I	Alfabetização, 1ª e 2ª	155	30.728
Ciclo II	3ª, 4ª e 5ª	50	14.154
2000	Séries englobadas	Nº de escolas	Nº de alunos atendidos
Ciclo I	Alfabetização, 1ª e 2ª	155	30.682
Ciclo II	3ª, 4ª e 5ª	50	14.177
Ciclo III	6ª, 7ª e 8ª	9	2.009

Fonte: (Goiânia, SME, 2000, p. 07)

A implantação por etapas da proposta político-pedagógica ocasionou uma diversidade de modalidades de organização escolar na RME, sendo que, atendendo 92. 951 alunos no Ensino Fundamental em 142 escolas municipais e 24 conveniadas, em 2000, havia escolas com ciclos e com seriação e, houve casos de, na mesma escola, funcionarem ciclos e seriação, Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, Educação Infantil e as Classes de Aceleração de Aprendizagem. Essa coexistência de projetos e propostas educacionais com especificidades e fundamentos distintos preestabeleceram a fragmentação e a heterogeneidade da RME na implantação dos ciclos de formação (Mundim, 2002, Valadares, 2002). A partir dessa heterogeneidade de fins e princípios educacionais, destacamos que não houve clareza da proposta curricular da RME entre 1998 e 2000, sendo que a diversidade escolar impõe diferentes formas de conceber o currículo, a avaliação e a trabalho docente.

As Diretrizes Curriculares da SME, aprovadas pelo Conselho Municipal de Educação, em 22 de novembro de 2000, atreladas às orientações legais nacionais, apresentaram a efetivação da reformulação da estrutura e organização em ciclos e das mudanças dos objetivos pedagógicos da proposta.

(...) as inovações propostas pela nova LDB n. 9394/96: correção do fluxo escolar, através de estudos acelerados e ciclagem, com nova concepção do processo de avaliação, visando a não-reprovação, fará uma reformulação dos currículos, grade curricular, intensivo e continuado trabalho de atualização e capacitação dos profissionais da educação, bem como de todo o corpo técnico-administrativo da Secretaria, dos Núcleos Regionais e Escolas, buscando a sua efetiva valorização. (Goiânia, SME, 1998, p. 11)

Para Reis (2015), essas propostas de mudanças efetivas no sistema de ensino e na organização escolar da RME dialogavam com projetos de reforma educacional elaborados em outros municípios brasileiros e com as constituídas em âmbito nacional embasada no projeto mundializado para a educação. No entanto, o *Projeto Escola para o século XXI* e a proposta pedagógica de Ciclos de Formação representaram um ponto de partida para uma reestruturação pedagógica e curricular inovadora.

Nas eleições de 2000, o PT retornou ao poder da prefeitura de Goiânia. No segundo turno, derrotou o candidato Darci Accorsi (PTB) com o apoio de Nion Albernaz (PMDB), prefeito em exercício e do governador do estado da época, Marconi Perillo (PSDB). Em janeiro de 2001, Pedro Wilson assumiu a prefeitura e nomeou a Professora Universitária Walderês Nunes Loureiro à secretária municipal de educação. Nesse mesmo ano, na gestão da SME (2001-2004), Walderês Loureiro iniciou uma discussão sobre a ampliação da concepção de

Ciclos de Formação ao de Desenvolvimento Humano (infância, puberdade e adolescência) e propôs uma consulta às escolas com o objetivo de construir a proposta pedagógica da RME de Goiânia para o período de 2001-2004, identificando as mudanças necessárias que a comunidade escolar considerava necessárias e os aspectos que deveriam ser preservados.

Após a sistematização dessa discussão, tornou-se evidente que os profissionais da educação desejavam uma forma única de organização das escolas municipais e indicaram como estrutura de organização escolar os ciclos de formação e desenvolvimento humano. Nesse sentido, os princípios e as concepções apontados pelo conjunto de profissionais da RME convergiam com os defendidos pela equipe dirigente da SME (Goiânia, SME, 2009, p. 149).

Partindo dessa constatação, foi publicado o documento “Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino - 2001/2004”, reforçando a importância de a escola organizar o currículo com base em sua própria realidade, considerando objetivos disciplinares específicos (Goiânia, SME, 2009). Ainda em 2001, a SME (Gestão 2001-2004) iniciou o processo de unificação da organização em ciclos. Adotou o ciclo I (Infância, 1º a 3º Ano) em todas as unidades educacionais que atendiam alunos com 6 a 8 anos, equiparou a carga horária e exigiu a formação em Pedagogia do coletivo de professores. Essa unificação das condições de trabalho significou que as escolas que atendiam o ciclo I passaram a contar com um coletivo integrado por um professor referência, um professor dinamizador e um professor de educação física para compor um quadro de aproximadamente 1,5 professores por turma (Clímaco et al, 2013).

Segundo Clímaco et al (2013), na defesa de uma gestão pública, democrática e popular, a SME (2001-2004) realizou momentos de estudo, debates e preparação da comunidade escolar para a implementação total dos ciclos nas outras escolas da RME, envolvendo discussões constantes com os professores sobre a concepção e a organização da aprendizagem nos ciclos de vida. Nesse movimento participativo, em 2002, o ciclo II (Pré-adolescência, 4º ao 6º Ano) foi estendido a todas as escolas que atendiam educandos na faixa etária de 9 a 11 anos. E em 2003, o ciclo III (Adolescência, 7º ao 9º Ano) foi proposto em todas as instituições que atendiam a faixa etária de 12 a 14 anos de idade. Nesse mesmo ano, a SME propôs modificações no *Projeto Escola para o Século XXI*, relacionadas à reprovação nas etapas de um ciclo e na passagem para outro e à supressão das classes de aceleração da aprendizagem.

A consolidação dessa proposta pedagógica em todas as unidades escolares da RME reafirmou a adequação do tempo e do espaço escolar ao nível de conhecimento e ritmo de

aprendizagem do aluno, da organização curricular e da avaliação diagnóstica e formativa. Para Clímaco et al. (2013, p. 93), a expansão dos ciclos em todas as escolas da RME na gestão de 2001 a 2004 demarcou a efetivação dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano enquanto política pública relacionada “ao currículo, à avaliação discente, à gestão democrática da escola e do sistema, à garantia do trabalho pedagógico coletivo e à formação continuada dos profissionais da escola”. Nesse escopo, visando garantir o exercício do poder público municipal planejado e participativo e com a tentativa de integração das políticas públicas, foi criado núcleos que agregavam secretarias como as Secretarias de Saúde, Cultura, Esporte e Lazer e Secretaria de Educação. A partir dessa integração, a gestão da SME (2001-2004) introduziu as Jornadas Pedagógicas, nas quais os professores se reuniam para trocar experiências, ouvir palestras e participar de debates, e na criação de um espaço físico para o Centro de Formação de Professores, como espaço de articulação dos momentos de “teorização, reflexão e ressignificação da prática localizada” (Clímaco et al., 2013, p. 135).

Em dezembro de 2004, o Conselho Municipal de Educação (CME) aprovou a Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência que defendia que a materialização do currículo consiste na relação entre o sujeito e a cultura a partir da organização escolar e do trabalho pedagógico com projetos interdisciplinares (Goiânia, SME, 2004). Essa proposta, considerando o tempo de vida e tendo a idade como critério para a matrícula do aluno, estabeleceu o educando como centro da ação pedagógica e rompeu com a compreensão de que o conteúdo a ser ensino e sua hierarquização deviam nortear o trabalho pedagógico. No que se refere ao currículo dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, a seleção dos conteúdos deveria partir da realidade social e do cotidiano da comunidade escolar, por isso, segundo a proposta (2004), o trabalho pedagógico deveria contemplar as expressões culturais, as vivências, as experiências e as habilidades dos educandos. Gomes (2023, p. 129) enfatiza que as unidades escolares e o coletivo de professores “tinham a autonomia pedagógica para construir o currículo, os seus objetivos de aprendizagem, em conformidade com a realidade e as fases de desenvolvimento das crianças e dos adolescentes atendidos nos agrupamentos/turmas de cada ciclo.”

Dessa forma, a partir da concepção de processo avaliativo “diagnóstico, investigativo, processual, dinâmico, qualitativo, contínuo, descritivo” (Goiânia, SME, 2004, p. 63 e 64), que não se objetivava a punir, excluir ou classificar os alunos, mas pretendia compreender quais lacunas e dificuldades de aprendizagem existiam para subsidiar o planejamento, o trabalho pedagógico e a mediação da aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, na proposta de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, a organização do ano letivo era trimestral e ao final de

cada trimestre, os professores realizavam uma Ficha de Registro das Aprendizagens do Educando, descrevendo as ações pedagógicas realizadas, a superação ou não das dificuldades de aprendizagem, e o encaminhamento a atendimentos de acordo com a necessidade de cada aluno. Essa ficha descritiva individual propunha mediar o planejamento e o trabalho pedagógico para o atendimento necessário ao aluno em sua própria sala de aula, em outra etapa do ciclo em que ele estava matriculado e em reagrupamentos compostos por alunos da mesma sala/ano, ou de salas e anos diferentes, bem como por atendimentos individualizados voltados para a aprendizagem.

Na proposta de currículo construído de acordo com a realidade e as especificidades dos alunos e com a avaliação qualitativa, a RME contava com um número maior de professores do que de agrupamentos para possibilitar momentos de estudo, de planejamento e realização de outras atividades pedagógicas como atendimento individualizado ao educando, troca de experiências, preparação de materiais, diálogo com a família dos educandos, reunião com grupo diretivo e formação continuada, dentro da carga horária de trabalho na escola. Na implantação dos Ciclos de Formação ao de Desenvolvimento Humano, a estrutura e a organização do trabalho docente foram redimensionadas, uma vez que preestabelecia uma equipe de professores com atuação em áreas afins e pedagogos, obedecendo à proporção de 1.5 professores por turma, sendo para cada três turmas, havia cinco professores. A modulação de professores do ciclo II contava com um professor referência (pedagogo) para cada turma do ciclo e os demais professores obedeciam ao critério de modulação por afinidade de áreas. A escola podia fazer a opção por um professor para a área de Expressão (Língua Portuguesa, Educação Física e Artes), um professor para a área de Ciências Físicas, Químicas e Biológicas ou para a área de Pensamento Lógico-matemático (Ciências e Matemática), um professor para a área de Ciências Sócio-históricas e Culturais (História e Geografia) e um professor para complemento curricular em Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol) (Goiânia. SME, 2000b).

A instituição da gestão democrática da escola e do sistema também foi outro fator importante para a consolidação da organização escolar a partir dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Nesse sentido, Clímaco et al. (2013, p. 97) enfatiza a importância da redefinição e valorização da função da coordenação pedagógica. Essa revalorização foi materializada a partir da manutenção da gratificação de regência e do direito de retorno à vaga de docente naquela escola quando deixasse a função. Nas organizações anteriores, ao deixar a função docente para assumir a coordenação, o professor não só perdia a gratificação de regência como também sua vaga naquela escola, sendo obrigado, ao deixar a coordenação, a se lotar em outra escola. Além disso, a SME (2001-2004) instituiu que os coordenadores pedagógicos

passassem a ser escolhidos pela indicação do coletivo de professores, deixando a antiga prática de indicação pelos diretores. Essa prática indicou ao coletivo de professores autonomia para a escolha da condução do trabalho pedagógico (Reis, 2015).

Diante dessas mudanças, destacamos que a gestão da SME (2001-2004) reconfigurou a proposta de organização da escola em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano e demarcou uma participação da comunidade escolar e avanços em relação às condições de trabalho dos professores, à concepção de currículo, à articulação coletiva e participativa do trabalho pedagógico e à formação de professores.

Em outubro de 2004, o PT foi derrotado e o PMDB retornou ao poder. Em janeiro de 2005, Iris Resende Machado (PMDB) assumiu a prefeitura de Goiânia e a Professora Márcia Pereira Carvalho foi nomeada secretária municipal de educação. Assim como o prefeito que foi reeleito em 2008, mas abdicou do cargo para ser candidato a governador do estado de Goiás, a secretária permaneceu no cargo por seis anos. Em sua gestão (2005-2010), a Professora Márcia Carvalho manteve a organização de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, mas implementou mudanças profundas em alguns princípios essenciais dos Ciclos, relacionadas à garantia da aprendizagem dos educandos e caracterizadas pela retomada de fundamentos e práticas da organização escolar por seriação. Essas mudanças representaram reestruturações nos aspectos pedagógico e organizacional da proposta em vigor” que propunham a enturmação por idade, a permanência do aluno na mesma etapa de cada ciclo, a inclusão da avaliação quantitativa e a organização curricular por disciplina (Goiânia, SME, 2005a, p.11).

Em sua gestão na SME (2005-2010), a Professora Márcia Carvalho propôs a flexibilização do critério etário enquanto fator determinante para a formação das turmas de cada ciclo, orientando que a organização das classes fosse baseada em “idade aproximada” e levasse em conta aspectos do “desenvolvimento sócio-histórico, cultural, afetivo e cognitivo” (Goiânia, SME, 2005a, p. 07). Essa flexibilização desconsiderou a proposta de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano fundamentada pelas fases da vida dos estudantes, uma vez que adotou o critério de “idade aproximada” e possibilitou que alunos em diferentes estágios de desenvolvimento compartilhassem a mesma turma. Além disso, ampliou os critérios de enturmação, considerando o desempenho cognitivo como elemento condicionante para a organização das turmas (Reis, 2015).

Ao considerar o desempenho cognitivo para a organização das turmas, outro aspecto que foi reestruturado referiu-se à progressão continuada e à defesa da não reprovação. Nesse sentido, a SME (2005-2010), na gestão da Professora Márcia Carvalho, reintroduziu a permanência (retenção) dos alunos dentro de cada ciclo, justificando que alguns estudantes não

conseguiram atingir os objetivos previstos dentro do tempo estabelecido para cada etapa dos ciclos (três anos letivos). Essa proposta divergia do princípio fundamental dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, uma vez que contrapunha a concepção de continuidade do aprendizado, na qual dificuldades na aprendizagem deveriam ser superadas por meio de estratégias pedagógicas complementares ao longo dos anos seguintes, garantindo a progressão contínua dos alunos.

Nesse movimento contraditório, em 2005, a SME (Gestão 2005-2010) instituiu o sistema de avaliação e a construção do Núcleo de Avaliação e Pesquisa (NAP) para analisar e avaliar o desempenho escolar dos educandos e a Proposta Político-Pedagógica da RME. A instituição do sistema de avaliação alterou a concepção de avaliação da organização da Educação Fundamental em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano e, em 2006, as orientações da SME acrescentaram o aspecto quantitativo e a concepção somativa e classificatória da avaliação, na qual a proposta da Ficha de Registro da Aprendizagem do Educando passaria a constar a descrição qualitativa da aprendizagem de cada aluno e um quadro quantitativo de notas. Com essa medida, a Proposta Político-Pedagógica da SME legitimou o retorno da nota no processo avaliativo, entendendo que “o registro quantitativo, com notas ou mesmo dados percentuais, era importante e significativo na medida em que resultava dos registros incluídos no relatório detalhado do desenvolvimento do educando” (Goiânia, SME, 2016, p. 201).

Destacamos aqui que a gestão da Professora Márcia Carvalho implementou um processo avaliativo quantitativo na RME de Goiânia alicerçado pelo sistema de avaliação nacional, SAEB, que propunha manter o controle e estabelecer uma certa homogeneização dos sistemas de ensino por meio da uniformização das avaliações para todo o país. Essa mudança no processo avaliativo demarcou o acirramento das políticas educacionais municipais alinhadas aos princípios políticos e ideológicos de mercado e da gestão educacional postos pelos interesses e concepções de gestão privada, com ênfase nos resultados dos sistemas educativos. Nessa perspectiva, a SME (Gestão 2005-2010) assumiu o padrão de qualidade de ensino associado à lógica de resultados, ou seja, as avaliações externas, abandonando o discurso de subsídio para aperfeiçoamento do sistema educacional para alinhar-se, na prática, aos princípios neoliberais estabelecidos no contexto nacional e internacional. Contraditoriamente, na RME, as escolas e os professores foram estimulados a desenvolverem sua autonomia, seguindo a elaboração do projeto político-pedagógico e da nova estrutura curricular (Mundim, 2002).

Nesse escopo, a organização curricular também sofreu alterações. Em 2005, a SME (Gestão 2005-2010) propôs a substituição do currículo baseado em projetos temáticos pela

ênfase em conteúdos divididos pelos “componentes curriculares”. Em relação a essa substituição, o CME, por meio do parecer nº 129/05, considerou que a organização curricular baseada nos componentes curriculares era menos abrangente que a baseada em áreas de conhecimento, como indicava a legislação em vigor, e, além disso, poderia acarretar um currículo estanque (Goiânia, SME, 2005a, p. 9). Por essa razão, não autorizou imediatamente a adoção dessa reorganização, e solicitou que fosse encaminhado uma proposta detalhada para uma possível deliberação futura, ressaltando que, naquele momento, o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares ainda estava em andamento.

Para elaborar as diretrizes curriculares e implementar essas reestruturações, ainda em 2005, a SME (2005-2010) propôs o planejamento e a execução de um programa de formação continuada aos profissionais da educação em que as Unidades Regionais de Educação realizavam o acompanhamento e o assessoramento às escolas por meio de Grupos de Trabalho e Estudo (GTE), simpósios e encontros formativos. Essas unidades assumiram o papel de postos regionais de referência que prestavam serviços administrativos e pedagógicos à escola para intensificar as orientações sobre o fluxo e rendimento escolar a partir das concepções que norteavam os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano e possibilitar o acompanhamento das atividades de ensino, o atendimento das demandas da escola e a troca de experiência entre os participantes de diferentes unidades escolares.

Entretanto, os encontros formativos serviam como palco para intensas discussões sobre as propostas de mudanças em pauta, principalmente sobre aquelas que se relacionavam às condições de trabalho dos professores, como novos critérios de modulação, alteração de carga horária, remanejamentos e alterações salariais. Esse processo, de certa forma, evidenciou a organização da categoria, mesmo que, na maioria das vezes, restrita a questões de ordem salarial (Mundim, 2002). Vale também ressaltar que, como forma de silenciar o debate da categoria, atualmente, os cinco núcleos foram transformados em Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) que cumprem a função de apoio e assessoria pedagógica nas escolas para orientar, acompanhar, implementar e avaliar a proposta político-pedagógica da SME e sua efetivação no processo educativo na escola.

Os debates avançaram ao longo de 2005, os Grupos de Trabalho e Estudo (GTE) realizaram uma discussão sobre a estrutura organizacional dos Ciclos de Formação. As propostas apresentadas por área foram debatidas em encontros multidisciplinares, resultando em proposições como: manutenção do número de professores por ciclo; eleição do coordenador pedagógico pedagogo ou professor de área pelo coletivo da escola; atendimento individualizado ao aluno; manutenção do horário de estudo; planejamento coletivo semanal; limitação de 25

alunos por turma; discussão do projeto político-pedagógico com a comunidade escolar; modulação de profissionais capacitados para atuar nos laboratórios de informática e nas salas de leitura; formação continuada dentro e fora do horário de trabalho; garantia permanente da organização dos professores em grupos de trabalho e estudo; produção de cadernos pedagógicos nos GTE (Goiânia, SME, 2009a, p 34).

Nesse processo, em dezembro de 2005, o Departamento Pedagógico da SME criou uma comissão com a finalidade de discutir as Diretrizes Curriculares da RME, considerando a necessidade de uma “reavaliação periódica, tanto do ponto de vista educacional quanto político institucional” (Goiânia, SME, 2009, p.33). O trabalho coordenado por esta comissão resultou na elaboração das “Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência”, aprovada pelo CME por meio da Resolução CME nº 119, de 25 de junho de 2008. No texto das diretrizes curriculares aprovadas, constava que o processo de elaboração contou com a contribuição de professores da RME, participantes dos Grupos de Trabalho e Estudos (GTE) e da Comissão de Currículo, além de representantes das Unidades Regionais de Educação (URE), Divisão da Educação Fundamental da Infância e Adolescência (DEFIA) e Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE) (Goiânia, SME, 2009, p. 17). Entretanto, em sua pesquisa, Reis (2015) esclarece que esse envolvimento docente enfatizado serviu para legitimar a proposta desenvolvida pela estrutura administrativa e pedagógica da SME, uma vez que apenas uma parcela dos professores da RME participava dos encontros nos GTE. Esses encontros direcionavam as discussões relacionadas aos componentes curriculares para validar a percepção da SME de que o trabalho pedagógico a partir dos componentes curriculares/disciplinas não diverge da formação ampliada proposta nos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano.

Nessa condução, com a finalidade de implementar as diretrizes curriculares aprovadas, a SME (Gestão 2005-2010) também propôs o documento “Diretrizes de Organização do Ano Letivo de 2010” que impôs critérios para a lotação de profissionais da educação nas turmas do ensino fundamental. Os critérios de lotação determinavam que no Ciclo I, poderiam ser modulados professores PE I com habilitação em magistério; PLC, que tem licenciatura curta; PE II licenciado em Pedagogia, Normal Superior e Educação Física. No Ciclo II, poderiam ser lotado professores PEI que estavam finalizando a licenciatura e os professores de áreas específicas que acordo com o interesse da escola. No Ciclo III, somente poderiam ser lotados professores licenciados em áreas específicas, incluindo-se professores de espanhol e inglês, se houvesse possibilidade de lotação em relação ao número de turmas da escola; O profissional de artes somente poderia ser modulado no Ciclo II quando todo o Ciclo III for atendido; O

pedagogo poderia ser modulado como Professor-Coordenador em todos os ciclos. O licenciado em área específica somente poderia exercer essa função no Ciclo II ou III e, mesmo assim, se tivesse curso de pós-graduação em educação (Goiânia, SME, 2009b, p.50-51).

Essa reorganização do trabalho docente determinou que cada componente curricular tivesse um professor responsável, mesmo que não necessariamente licenciado na área, uma vez que pedagogos passaram a assumir disciplinas específicas. Essa reconfiguração substituiu o atendimento pelo professor referência (pedagogo) por diferentes professores para cada disciplina nas turmas D (alunos de 9 anos) e E (alunos de 10 anos), aproximando o trabalho docente da RME da estrutura disciplinar segmentada e do modelo tradicional de ensino. Nesse sentido, essa mudança contrastou com um dos princípios fundamentais dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, que buscava romper com a organização escolar baseada em hierarquias rígidas, segmentação disciplinar e estrutura gradeada. Assim, ainda que tenha sido respaldada pelos docentes, a decisão da SME seguia em uma direção oposta aos fundamentos da organização em ciclos (Reis, 2015).

Embora as Diretrizes Curriculares enfatizassem a concepção do currículo engessada pelos componentes curriculares, impactado a organização do trabalho docente e a interdisciplinaridade, esse documento destacava que caberia aos professores articularem os objetivos de cada área do conhecimento dentro dos ciclos. Além disso, reforçava que era da responsabilidade do “coletivo de professores a tarefa de selecionar conteúdos adequados às peculiaridades locais e às características e necessidades dos educandos” (Goiânia, SME 2009, p. 96). Ao enfatizar essa responsabilidade, o documento orientador elaborado pela SME, na gestão Márcia Carvalho (2005-2010), propôs uma certa autonomia do trabalho docente na gestão do currículo. Entretanto, a reestruturação tanto da organização pedagógica escolar quanto do trabalho docente evidenciou que, mesmo sem uma mudança formal da nomenclatura, a proposta aproximava-se da lógica da seriação e alterava a essência dos ciclos de formação sem assumir explicitamente essa transformação (Reis, 2015).

Nesse contexto, em abril de 2010, Iris Rezende transferiu o cargo de prefeito a seu vice, Paulo Garcia (PT), para concorrer às eleições a governador do estado de Goiás. O prefeito nomeado por Iris nomeou a Professora Neyde Aparecida da Silva à secretária municipal de educação em janeiro de 2011. Em 2012, com o apoio de Iris Rezende (PMDB), Paulo Garcia (PT) foi eleito prefeito e continuou no cargo até 2016, mantendo a secretária de educação em seus dois mandatos. Na gestão da SME (2011-2016), Neyde Aparecida deu continuidade à política educacional da RME delineada pela gestão da Professora Márcia Carvalho. Assim, seguiu consolidando a organização político-pedagógica em ciclos de formação com o currículo

organizado por objetivos para cada área do conhecimento, a organização do trabalho docente por área e o sistema avaliativo classificatório proposto a partir dos documentos elaborados na gestão anterior. As orientações curriculares propostas pela SME nessa gestão foram fundamentadas pelos seguintes documentos: Regimento Escolar (2004); Proposta Político-Pedagógica para os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano (2008); Regimento dos CMEIs (2004); Saberes sobre a Infância: a construção de uma política de Educação Infantil (2004); Indicadores de qualidade da ação pedagógica na Educação Infantil do município de Goiânia (s/d); Diretrizes de Organização do Ano Letivo (2009), formuladas anualmente.

Na consolidação dessa proposta curricular já delineada, dando ênfase ao sistema avaliativo e o desempenho dos estudantes, a SME (Gestão 2011-2016) silenciou o debate sobre a necessidade de contínua revisão curricular entre os trabalhadores da educação e assumiu uma tônica gerencialista pautada na lógica da eficiência e do desempenho medido por resultados, desconsiderando aspectos sociais, pedagógicos e humanos da educação. Nesse sentido, as ações dessa gestão buscaram coordenar, orientar e supervisionar as atividades administrativas nas instituições educacionais da RME para assegurar o cumprimento da legislação vigente (Goiânia, SME, 2011). Para orientar a gestão escolar, em 2011, a SME definiu as “Diretrizes de Organização do Ano Letivo – Triênio 2012/2014” como um conjunto de normas e disposições elaborado a partir do diálogo com o Conselho de Diretores (CONDIR) e Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Estado de Goiás (SINTEGO) (Goiânia, SME, 2011). Essas diretrizes apresentaram normas para a organização e o funcionamento escolar, estabelecendo critérios de lotação e da carga horária dos servidores, incluindo professores, auxiliares e profissionais de apoio, buscando “garantir a excelência nas ações administrativas e pedagógicas na RME” por meio de um atendimento adequado aos estudantes e de uma gestão eficiente dos profissionais da educação (Goiânia, SME, 2011).

No bojo dessa lógica de resultados, embasada em ideais de eficiência, eficácia e excelência, a gestão de Neyde Aparecida na SME (2011-2016) teve pouca representatividade pedagógica, não houve ações efetivas, e as poucas realizadas privilegiaram elementos organizacionais, administrativos e burocráticos que regularam e supervisionaram o trabalho nas unidades educacionais da RME. Nesse contexto contraditório de continuidade e descontinuidade na proposta de organização pedagógica em ciclos de formação e de acirramento da reforma educacional, borbilhava, no país, o movimento para a elaboração de um currículo nacional. A proposta de elaboração e de implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) propôs um pacto, no qual cada estado brasileiro deveria assumir a base nacional como eixo norteador e traduzi-la em um currículo estadual. Em Goiás, esse

documento intitulado Documento Curricular para Goiás Ampliado (Goiás, 2019), embasado na BNCC, propõe competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada área do conhecimento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Diante do exposto, entendemos a importância de compreender o movimento histórico da constituição dessa política curricular goiana enquanto atual documento que orienta e regula a organização das escolas da RME de Goiânia.

2.2 O Documento Curricular para Goiás – Ampliado: constituição e inserção na Secretaria Municipal de Goiânia

As políticas educacionais orientadas pelos organismos internacionais não se restringem à reforma político-social e a redefinição de concepções, mas à construção de um sistema educacional capaz de dificultar o pensamento dos indivíduos fora da cartilha neoliberal. Para construir esse espaço, como um de seus objetivos, o projeto neoliberal busca “despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas” (Gentili, 2002, p. 244-245). A elaboração das políticas educacionais orientada por esse projeto político-ideológico neoliberal avança na construção da concepção de Estado mínimo e privatização, uma vez que o envolvimento da sociedade política e dos diversos atores que fazem parte da burguesia reforçam o consenso sobre a incapacidade estatal de gerir o bem público.

O Estado neoliberal é mínimo quando deve financiar a escola pública e máximo quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia pedagógica às instituições e aos atores coletivos da escola, entre eles, principalmente, aos professores. Centralização e descentralização são as duas faces de uma mesma moeda: a dinâmica autoritária que caracteriza as reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais (Gentili, 1996, s/p).

Essa configuração do Estado neoliberal implantado no Brasil proporcionou a redefinição da relação entre o público e o privado, aproximando estas esferas até mesmo na promoção do direito à educação (Adrião; Pinheiro, 2012). Na aproximação entre o público e o privado e nesse emaranhado de instituição de consenso e da cartilha neoliberal, os atores representados pelas empresas privadas enfraquecem o debate político, defendendo que a pobreza será reduzida a partir do aperfeiçoamento do capital humano e social, propiciado pela

reforma educacional. O poder público se exime de responsabilidades com a educação pública e de qualidade e dissemina a ideia de solidariedade entre as classes, evitando, assim, o confronto. Nesse cenário, o Estado intensifica tanto a elaboração de políticas públicas quanto a execução de programas e projetos em parceria com instituições de origem empresarial e atuantes da área da educação. Assim, com a figura do financiamento na área de educação, cresce o número de organizações financeiras, instituições nacionais e internacionais e do empresariado, em sua maioria de capital internacional, na condução, elaboração, gerenciamento e avaliação de todos os aspectos educacionais (Roriz, 2020).

Essas parceiras público-privadas no percurso de terceirização, de privatização e de modo a aplicar os recursos públicos em instituições privadas revelam que a maneira de propor e estabelecer transformação no sistema educacional não sugere alterações na qualidade e no direito à educação, ao contrário, denota outras intencionalidades. Isso porque as mudanças propostas não evidenciam os aspectos fundamentais como financiamento, estrutura das escolas, evasão escolar e condições do trabalho docente, mas direciona-se à formação flexível e aligeirada, reduzindo a educação aos interesses hegemônicos dos empresários e à produção do trabalhador que está sendo esperado pelas empresas (Freitas, 2012).

Nessa perspectiva, o processo de elaboração e organização da base nacional reuniu

membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e fundamentalmente representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum (Marsiglia, et. al, 2017, p. 108).

Os agentes privados como Gerdau, Natura, Santander, Bradesco, Fundação Roberto Marinho e Fundação Lemann, que constituem “instituições filantrópicas, grandes corporações financeiras que deslocam impostos para suas fundações, produtores de materiais educacionais vinculados ou não às grandes empresas internacionais do setor”, se apresentaram como parceiros dos principais agentes públicos, UNDIME, CONSED e CNE, na defesa da importância de um currículo nacional (Macedo, 2014, p. 1540).

O controle da elaboração da base foi um espaço de disputa por essa rede de relação de poder formada por empresas educacionais e institutos privados, os neoconservadores¹⁵ ligados

¹⁵ Neoconservadores são um grupo que juntamente com os neoliberais constituem a “Nova direita”, defendendo pressupostos, valores e tradições culturais, que romantizam o passado e propõem o retorno da tradição ocidental, patriotismo e perspectivas conservadoras da educação do caráter. Eles são favoráveis ao poder corporativos, à

ao projeto Escola Sem Partido e os defensores da escola pública estatal. De acordo com Freitas (2012), esses reformadores empresariais da educação se agruparam no “Movimento pela Base Nacional Comum” (MBNC) e no “Movimento Todos pela Educação” (TPE), incorporaram e disseminaram narrativas de soluções empresariais e empreendedoras para os problemas educacionais em defesa da agenda do capital por meio da redução de investimentos públicos e da proposta de competências básicas e metas de desempenho para educação básica, interpelando assim, a gestão, o currículo e o trabalho docente. Apple (2003) enfatiza que os discursos neoconservadores, atrelado a premissa neoliberal de aproximação entre educação e economia, em torno de um padrão de qualidade, excelência, avaliação e assim por diante, dominaram e estiveram na liderança da reforma do ensino, defendendo a centralidade de aspectos sobre autoridade, moralidade, família, igreja e decência para superar o que eles acreditam ser a “decadência moral”.

Esses movimentos produziram e difundiram o senso de comunidade, fazendo com que os seus interesses, valores, costumes e metas restritos fossem mascarados como propensões de toda sociedade, criando assim o discurso falacioso de elaboração coletiva e democrática da base curricular. Na verdade, isso não aconteceu, os dados dessa participação foram burlados a fim de disseminar o senso de elaboração participativa da sociedade civil, professores, universidades, alunos e familiares, ocultando assim os interesses dos organismos internacionais e dos movimentos pela base (Aguiar, 2019). Dessa maneira, a atuação dos professores, alunos, pais e demais representantes da comunidade escolar nos processos decisórios sobre a reorganização curricular não se concretizou, configurando nada mais que um arremedo de participação, que na prática serve apenas para legitimar o que já está posto. Com o discurso de ampla consulta e participação, de construção coletiva e legitimação da democracia, os reformadores coordenam as ações políticas e direcionam a educação para seus interesses, da sociedade e do mercado que buscam manter e fortalecer seus ideais.

As empresas e as fundações empresariais, seguindo as orientações da OCDE para construção de um currículo padronizado alinhado à avaliação de longa escala, interferiram e ainda interferem no cenário educacional, considerando uma perspectiva globalizante e mensurável de educação mundial. Dessa forma, disseminaram a premissa sobre a parceria público-privada ao oferecer serviços e produtos (materiais didáticos e formação/treinamento/monitoramento) às escolas, e definir o que e como deve ser ensinado. Os discursos relacionados à garantia da “qualidade da educação” e a aferição da pelas avaliações externas foram

iniciativa privada, à restauração do poder de classe; a governança por parte da elite, a desconfiança da democracia e a manutenção das liberdades de mercado (Apple, 2003).

reforçados pela implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), bem como orientaram e alicerçaram a elaboração e a homologação do currículo nacional, Base Nacional Curricular Comum (BNCC) 2015-2017 (Silva; Lima & Silva, 2019).

Nesse processo controverso, muitas críticas foram tecidas durante a construção da BNCC, especialmente no que tange ao questionamento sobre a real necessidade de um novo documento norteador de currículo; à imposição da visão mercadológica e da avaliação padronizada; e ao mecanismo de homogeneização/padronização que reproduz a exclusão social e escolar (Triches; Aranda, 2016). No entanto, o período da discussão, elaboração e homologação (2015 - 2017) contou com três versões da base, nas quais as duas primeiras foram reprovadas e a última, aceita pelo MBNC, segmentou a organicidade da educação básica, uma vez que a versão homologada se restringe à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, excluindo o Ensino Médio que mais tarde também sofreu uma reestruturação intensificada aos moldes neoliberais. Para disseminar o discurso da escolarização e melhoria da qualidade da mão de obra adestrada ao mercado e aos ideais neoconservadores, as instituições bancárias e empresariais, e as fundações censuraram temas como racismo, sexualidade, homofobia e gênero e incluíram o ensino religioso como componente curricular, instrumentalizando assim a base curricular (Aguar, 2019).

O CNE instituiu e orientou a implantação obrigatória da 3ª versão da base que regulamenta quais são as aprendizagens necessárias pautadas em competências e habilidades que os estudantes precisam desenvolver ao concluírem a Educação Básica e em avaliações de larga escala como instrumento balizador dos sistemas de ensino. A BNCC propõe dez competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), sendo elas: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania. Essas competências devem ser desenvolvidas e relacionadas às competências específicas de cada área do conhecimento, bem como das habilidades de cada componente curricular do Ensino Fundamental. Nesse sentido, define competência como

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil, 2018, p. 8).

Na resignificação desses conceitos, a base nacional defende a importância do ensino baseado no desenvolvimento de competências e habilidades, explicitando que os conteúdos curriculares devem estar a serviço do desenvolvimento delas. Nesse emaranhado, a base curricular deixa claro seu caráter normativo e tecnocrático ao relacionar o conhecimento ao desenvolvimento de habilidades necessárias à adaptação dos sujeitos ao trabalho, adotando a concepção negativa sobre a transmissão do conhecimento, restringindo-o e vinculando-o ao dia a dia. Para Duarte (2006 apud Marsiglia, et. al., 2017), essa limitação resulta na legitimação do pragmático e da superficialidade pertencentes ao cotidiano alienado da sociabilidade capitalista, implicando que não cabe aos alunos compreenderem a realidade para criticar e transformá-la, mas desenvolver as “competências” que o mercado exige aos indivíduos. Nas palavras de Marsiglia et. al. (2017, p. 118),

Ao enfatizar as “habilidades”, as “competências”, os “procedimentos” e a “formação de atitudes”, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao “empreendedorismo”. Ou seja, com o crescente desemprego e a consequente diminuição do trabalho formal, o objetivo dessa formação é preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital para este século, voltadas para a acumulação “flexível”.

Assim, ao valorizar as experiências individuais, valores, procedimentos, competência e habilidades, a base estrutura-se e defende o direito da aprendizagem aludindo ao mínimo que pode ser postulado enquanto instrução básica à população para sua empregabilidade e inserção mercado de trabalho no bojo da sociedade capitalista. Para tanto, afirma estar

estruturada de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes (...) estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (...) relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais (Brasil, 2018, p. 23, 40, 139).

Essa perspectiva de padronização curricular obrigatória é apresentada pela pesquisa de Silva (2018) ao descrever a estrutura da BNCC que além de propor as competências gerais para a educação básica, delimita que cada área de conhecimento possui competências específicas a serem desenvolvidas ao longo dos nove anos de duração do Ensino Fundamental nos

componentes (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Geografia e História). Para o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades que se relacionam e os diferentes objetos de conhecimentos que são entendidos como conteúdos, conceitos e processos, que são organizados em unidades temáticas. As habilidades são identificadas por um código alfanumérico que se refere respectivamente a etapa de educação (Educação infantil ou Ensino fundamental), ao grupo por faixa etária, ao campo de experiência e à posição da habilidade a ser atingida (Silva, 2018).

De acordo com Freitas (2017), com a padronização curricular e a codificação das habilidades, todas as habilidades da BNCC podem ser avaliadas e rastreadas em escala nacional por avaliações censitárias. Face ao exposto, fica explícita a intencionalidade da BNCC quanto à definição de um currículo nacional preestabelecido por competências e habilidades e à sua aplicabilidade aos testes objetivos nas avaliações de larga escala, convertendo o conhecimento a um dado quantitativo incorporado aos processos educativos. Essa incorporação assume a gestão gerencial da “qualidade” educacional que significa a obtenção de boas notas nas avaliações standardizadas alinhadas a matrizes curriculares rígidas e ancoradas nas disciplinas consideradas essenciais, português e matemática. Para isso, a base nacional, embasada no lema “aprender a aprender”, enfatiza que

as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” e, sobretudo, do que devem “saber fazer”, a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p. 13).

Apesar de não definir claramente procedimentos metodológicos, ao atribuir senso prático e útil ao conhecimento, a BNCC se configura como uma orientação hegemônica e padronizada de currículo que objetifica a proposta formativa desde a Educação Infantil, indicando as “aprendizagens essenciais”, legitimando os conteúdos e métodos pragmáticos a serem ensinados e utilizados, formulando e preconizando as relações de trabalho neoliberal que depreendem que o trabalhador precisa desenvolver minimamente a capacidade de ler, escrever e contar. A ênfase ao “saber fazer” e “as aprendizagens essenciais” provoca um esvaziamento de conhecimentos históricos, filosóficos e artísticos referendados socialmente, saber sistematizado, e preestabelece relações pedagógicas baseadas no senso comum, no saber espontâneo e a desvalorização do trabalho docente, já que os objetos do conhecimento dispostos na BNCC se centralizam nas percepções e experiências do sujeito.

Quando apresenta o objeto do conhecimento que propõe

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2018, p. 11).

A base explicita que a apresentação do processo histórico, cultural e social dos conteúdos limita-se a descrição da realidade posta a fim de conduzir os sujeitos a entender, conformar, colaborar e manter do *status quo*. Essa percepção de formação e a gestão de resultados dispostas na BNCC contribuem para uma compreensão da realidade acrítica e a-histórica, desvelando assim, o seu caráter curricular discricionário restrito às áreas disciplinares e ao desenvolvimento de competências e habilidades que evidencia a tentativa de legitimar um modelo de cultura, uma forma de pensar e ser em/para a sociedade. A base nacional pragmática e utilitarista imposta demonstra o interesse de suplantar as contradições e os dissensos que, consequentemente, revela o aprisionamento da educação à lógica mercadológica e à desumanização dos processos dialéticos de construção do conhecimento. Essas contradições desvelam a intenção fundante do projeto societário neoliberal, alienante, dominador e escravizador de uma mão de obra aprendente e criativa em que a educação pública é transportada aos moldes ideológicos do mercado e à ideologia de produtividade controlada.

Aqui, é importante compreendermos que a BNCC como a espinha dorsal das políticas educacionais brasileiras propaga o discurso contrastante da “educação de qualidade” e apresenta um viés neoliberal, neoconservador, homogeneizador, estanque, pragmático, tecnicista e utilitarista para controlar o que e como é ensinado. Nesse sentido, para driblar a crítica em relação à homogeneização do currículo em um país continental e diverso, esse teor normatizador alicerçado na produtividade e na competitividade condiciona sua implementação à elaboração de currículos estaduais e municipais alinhados às avaliações em larga escala e ao desenvolvimento de habilidades e competências, defendendo, como na LDB, a complementação de uma parte diversificada com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela de cada sistema de ensino do país.

Assim, a BNCC enquanto política educacional do campo do currículo orienta a elaboração de currículos, processos de ensino, aprendizagem e avaliação em nível nacional. Para sua implementação em todo cenário educacional brasileiro, o MEC instituiu o Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC), por meio da Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, que estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para conduzir a produção das políticas curriculares estaduais e municipais alinhadas à BNCC.

O movimento histórico de constituição do currículo goiano também é permeado pelo contexto nacional de crise política. Diante do desgaste do Partido dos Trabalhadores (PT), intensificado pelo processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff, o então prefeito Paulo Garcia (PT) não concorreu à reeleição nas eleições de 2016. Nesse pleito, Iris Rezende (PMDB) foi eleito prefeito de Goiânia pela terceira vez e nomeou o professor Marcelo Ferreira da Costa como secretário municipal de educação da capital do Estado de Goiás. Durante sua gestão (2017-2020), Marcelo Ferreira, que possuía uma longa trajetória na rede pública estadual e havia ocupado cargos de alto escalão, como conselheiro, superintendente e subsecretário de educação de Goiás, protagonizou o debate e a elaboração do currículo goiano.

Nesse contexto, em regime de colaboração entre o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o processo de tradução da BNCC em um documento curricular local teve início em Goiás em fevereiro de 2018. Nesse projeto colaborativo, Marcelo Ferreira da Costa, presidente e coordenador da Undime Goiás e integrante da equipe gestora de elaboração do currículo goiano, juntamente com Aparecida de Fátima Gavioli Soares Pereira (Secretária de Estado de Educação de Goiás – Seduc/Consed), Giselle Pereira Campos Faria (Superintendente de Educação Infantil e do Ensino Fundamental), Abadia de Lourdes da Cunha (Coordenadora Estadual/Consed/Seduc), Luciana Barbosa Candido Carniello (Articuladora do Regime de Colaboração) e Brenda Reis Nadler Prata (Analista de Gestão), assinou o Termo de Intenção de Colaboração para Construção do Currículo Goiano. Esse marco deu início à elaboração do Documento Curricular para Goiás com criação da Equipe de Currículo, responsável pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Básica do estado de Goiás (Goiás, 2019).

Tendo a BNCC como principal referência norteadora, a versão "Zero" do Documento Curricular para Goiás (DC-GO) foi elaborada pelos redatores da etapa da Educação Infantil e dos oito Componentes Curriculares do Ensino Fundamental, sob a coordenação da Equipe de Currículo de 2018. Essa equipe foi composta Alessandra Gomes Jácome Araújo (Coordenadora da Etapa – Educação Infantil); Ana Lúcia Lopes Sarmento (Coordenadora da Etapa – Ensino Fundamental - Anos Iniciais); Débora Cristine Camargos (Coordenadora da Etapa – Ensino Fundamental - Anos Finais); Cíntia Camilo, Gleise de Paula Assad e Patrícia Lapot Costa (Redatores de Educação Infantil); Edna Eloi de Araújo, Giselly de Oliveira Lima e Maria Magda Ribeiro (Redatores de Língua Portuguesa); Brunno Antonelle Vieria Costa, Márcio Leite de Bessa e Marlene Aparecida da Silva (Redatores de Matemática); Diogo Nery Maciel, Leandro Breseghelo e Ranib Aparecida dos Santos Lopes (Redatores de Ciências da Natureza);

Fátima Garcia Santana Rossi e Paulo César Soares de Oliveira (Redatores de História); Maria Elisabeth Alves Mesquita Soares e Rodrigo Melo Cunha Santos (Redatores de Geografia); Carlete Fátima da Silva Victor e Daniel Carneiro Cruvinel (Redatores de Língua Inglesa); Alex Neiva Pereira da Silva e Jane Alves de Souza (Redator de Educação Física); Elis Regina de Paiva Bucar Mosqueira e Henrique Lima Assis (Redatores de Arte) (Goiás, 2019).

Ainda em 2018, foram criadas 40 comissões estaduais, chamadas de Comissões Regionais, formadas por representantes do Consed e da Undime, que, por sua vez, tinham a responsabilidade de constituir a Equipe de Currículo, com representantes de cada região de Goiás, tendo como objetivo de formar “multiplicadores” em cada município que pudessem colaborar para a reformulação do currículo e para a formação de professores convergentes com a implementação da BNCC. A Comissão Regional de Goiânia foi composta por Azésio Barreto Sobrinho (Coordenador Regional de Educação, Cultura e Esporte), Marcelo Ferreira da Costa (Secretário Municipal de Educação), Leticia Borba (Diretora do Núcleo Pedagógico), Ampara Ferreira de Barros (Coordenadora Pedagógica), Acácia Aparecida Bringel (Representante do Conselho Municipal de Educação), Flávio Roberto de Castro (Representante das Escolas Particulares), Eneida Amorim dos Anjos Alves de Melo (Representante da Educação Infantil), Marina Oliveira Albernaz, Cleusa Alves Souza Nazário, Alcione Francinete de Carvalho Camargo e Éderson Saraiva (Representantes do Ensino Fundamental - Anos Iniciais), Roberta dos Santos Piedras e Eleone Ferraz Assis (Representantes de Linguagens), Jaime Mendes e Márcia Friedrich (Representantes de Matemática), Sara Francielle P. Vaz e Gislene Margaret Avelar Guimarães (Representantes de Ciências da Natureza) e Leise Miriam A. Rosa e Vanda Eterna Carneiro Campos Teles (Representantes de Ciências Humanas) (Goiás, 2019).

O trabalho dessas equipes resultou na versão “Zero” que foi apresentada aos Articuladores dos Conselhos de Educação e à Comissão Estadual de Implementação da BNCC, bem como aos diversos Conselheiros do Conselho Estadual de Educação (CEE), na plenária realizada nos dias 25, 26 e 27 de junho de 2018, no Pleno do CEE. Após a plenária, a 1ª versão do DC-GO foi apresentada para toda comunidade educacional de Goiás que tinha como responsabilidade realizar estudos relacionados à BNCC, ao Currículo Referência da Rede Estadual de Goiás, a vários Documentos Curriculares de municípios goianos; aos Documentos Curriculares de outros Estados; às Diretrizes Curriculares Nacionais em vigor e à legislação educacional brasileira, para analisar e contribuir com a elaboração do currículo goiano (Goiás, 2019).

No dia 15 de agosto de 2018, a cidade de Goiânia sediou uma reunião formativa com a participação de quatro representantes de cada uma das 40 Comissões Regionais, além dos

articuladores dos Conselhos de Educação e da Equipe de Currículo. O encontro teve como principal objetivo capacitar multiplicadores para a organização dos seminários regionais e orientar a participação na consulta pública sobre o Documento Curricular para Goiás (DC-GO) (Goiás, 2019). Ao longo do mês de agosto, foram realizadas webconferências voltadas à apresentação do DC-GO e das ações desenvolvidas para sua construção. Durante a webconferência conduzida pela Coordenação Estadual da Equipe de Currículo, foram debatidos temas como o regime de colaboração, a formação das equipes e comissões, o processo de elaboração do documento e a relevância da participação dos profissionais da educação nessa etapa. Além disso, ocorreram webconferências específicas para a Educação Infantil e para os componentes curriculares do Ensino Fundamental. Nesses encontros, os redatores compartilharam detalhes sobre o processo de escrita, explicaram o formato do documento e forneceram instruções para análise e contribuições tanto na consulta pública quanto nos seminários regionais.

Nesse sentido, o MEC planejou, as comissões regionais organizaram e as escolas públicas de Goiás realizaram momentos de formação, web conferências, consulta pública e seminários regionais e estaduais, nos quais se limitaram a avaliar a pertinência e a clareza do documento em relação à referência curricular nacional, à estrutura, aos temas abordados e ao acréscimo dos aspectos goianos, bem como a legitimação de sua construção. A elaboração do Documento Curricular para Goiás (DC-GO), tendo como referência o que é preconizado na BNCC no que se refere ao currículo, e objetivando-se a definir e orientar as aprendizagens essenciais, as competências e as habilidades que deveriam ser desenvolvidas nos próximos anos no Ensino Fundamental, durou dez meses e culminou na sua aprovação pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) em dezembro de 2018 (Goiás, 2019).

Após a elaboração do DC-GO, na tentativa de validar o documento, a Seduc e as Coordenadorias Regionais de Educação realizaram uma análise do processo de implementação do currículo goiano nas escolas municipais e estaduais em todas as regiões do estado de Goiás. Ao monitorar a execução e o cumprimento do DC-GO em cada regional, a análise das equipes técnicas das secretarias identificou diferentes movimentos das redes estadual e municipais. Em relação a Educação Infantil, alguns municípios consideravam que o DC-GO atendia suas necessidades, enquanto outros apontavam a necessidade de incluir aspectos específicos locais. Como essa etapa não exige a ordenação dos objetivos de aprendizagem periodizados por mês, ano, bimestre ou trimestre, os objetivos foram organizados por faixas etárias. Quanto ao Ensino Fundamental, algumas redes promoveram cursos de formação continuada de acordo com o Documento, outras estavam elencando conteúdos de forma articulada aos objetos de

conhecimento e às habilidades, bem como ordenando os objetos de conhecimento e as habilidades em meses, bimestres ou trimestres. Também foi apresentada a dificuldade de detalhar ou contextualizar os componentes curriculares de Arte e de Educação Física para a realidade do município, devido à falta de profissionais dessas áreas (Goiânia, 2019).

Partindo desse diagnóstico, a Coordenação Estadual do ProBNCC Goiás propôs a construção dos desdobramentos do DC-GO entre as redes estadual e municipais a fim de implantar o DC-GO em todo território goiano. Em agosto de 2019, em continuidade à elaboração e em parceria entre Consed/Seduc e Undime, foi pactuado o Regime de Colaboração Pleno para alinhar as concepções de currículo, competências e habilidades entre os representantes das redes estadual e municipais. Esse pacto impôs a todos municípios goianos a implementação do DC-GO enquanto política curricular que também deveria ser implementada nas escolas municipais, propondo assim, a elaboração do “Documento Curricular Goiano Ampliado (DC-GO Ampliado, 2019) que expressasse os desdobramentos do DC-GO no cotidiano das instituições escolares que atendiam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, “com o intuito de desenvolver políticas públicas integradas, no que se refere à formação continuada, à produção de materiais, ao acompanhamento dos processos de aprendizagem e à avaliação” (Goiás, 2019, p. 66).

Para isso, foi criada a Equipe Ampliada de Currículo para o Ensino Fundamental, composta por redatores e formadores do ProBNCC, além de profissionais das redes estadual e municipais. Essa equipe ampliada foi formada pela Equipe de Currículo de 2018 e por alguns profissionais das redes municipais que aderiram ao projeto, como Ana Cristina Pereira Diniz, Débora Cunha Freire, Edilene Paiva Costa e Silva, Marcia Marquez Paes Lemes, Rafaela Segatti Lopes (Redatores de Língua Portuguesa); Humberto Nunes Rodrigues, Marcelo de Freitas Santos e Silma Pereira do Nascimento (Redatores de Matemática); Gislene Sousa de Sá Azevedo, Leonora Aparecida dos Santos, Lívio de Castro Pereira e Rodolph Delfino Sartin (Redatores de Ciências da Natureza); Erislene Martins da Silveira, Mayara Paiva de Souza e Warlúcia Pereira Guimarães (Redatores de História); Evânia Martins Lima, Inez Maria M. Viana, Juliana Mendes de Moraes e Renata Silva da Rocha Queiróz (Redatores de Geografia); Delúbia S. Matias, Humberto Moreira Barros Filho, Marcela Ferreira Marques, Maria Claudia Lopes Oliveira e Valeria Galdino (Redatores de Língua Inglesa); Caroline Lemes Feliciano, Jordana Thaís M. Ferreira, Marcelo Borges Amorim e Paulo de Tarso Leda Filho (Redatores de Educação Física); Aissi Kárita da Silva, Claudia Cardoso Barreto Edimar Pereira Silva, Eliza Rebeca Simões Neto Vazquez, Eurim Pablo Borges Pinto, Fernando Peres da Cunha, Gustavo Henrique dos Santos Vale, José Antônio Silva, Livia Patrícia Fernandes, Onira de Ávila

Pinheiro Tancredo, Sandra Santana Silva e Veruska Bettiol Borges (Redatores de Arte) (Goiás, 2019).

A equipe foi ampliada principalmente em relação ao quantitativo de professores redatores por componentes curriculares, tendo como missão acrescentar ao Documento: a escrita de habilidades para cada período de escolarização, o elenco de conteúdos articulados aos objetos de conhecimento; e o ordenamento das habilidades por ano, observando a progressão e a integração dos conhecimentos para os componentes curriculares de Arte e de Educação Física. Nesse sentido, os capítulos dos volumes II (Anos iniciais) e III (Anos finais) do DC-GO foram alterados e passaram a apresentar novos elementos, como o percurso de construção de 2019 e os quadros de cada componente curricular do Ensino Fundamental por ano, com os acréscimos mencionados (Goiás, 2019). Na figura 1, apresentamos as alterações realizadas no DC-GO.

Figura 1 – DC-GO ao DC-GO Ampliado

ARTE		
Unidade Temática	Objetos de Conhecimento/ Conteúdos	Habilidades
Arte / ARTES VISUAIS	Elementos da linguagem DC-GO	(EF13AR02-B) Conhecer os elementos constitutivos das Artes visuais, como, por exemplo, o ponto, a linha, a forma, a cor, o espaço, o movimento, a perspectiva, a textura, explorando suportes, ferramentas, materiais e técnicas como componentes fundamentais para a composição e expressão.
	Elementos da linguagem: Elementos constitutivos das artes visuais	(GO-EF01AR02-B) Conhecer os elementos constitutivos das artes visuais, como o ponto, a linha, a forma, a cor, o espaço, os planos, a textura, explorando diferentes suportes, ferramentas, materiais e técnicas tradicionais e alternativas, como componentes fundamentais para a composição e expressão artística.

Fonte: figura apresentada no material “Conhecer para implementar” proposto pela SME (Gestão 2017-2020) para apresentar o DC-GO Ampliado.

Como podemos observar na figura acima, seguindo a estrutura da BNCC, o DC-GO e o DC-GO Ampliado são documentos curriculares divididos em eixos que apresentam unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Além disso, no currículo goiano ampliado, foram incluídas especificações detalhadas sobre os conteúdos a serem trabalhados tanto no eixo objetos de conhecimento quanto nas habilidades. Na Figura 1, os elementos destacados em vermelho, GO sigla do estado de Goiás e 01 representando o ano que deve ser trabalhada a habilidade, representam a adaptação das habilidades propostas na BNCC. Nessa adaptação,

houve uma reescrita das habilidades para o contexto goiano, incorporando especificações de conteúdos e procedimentos que atendem às particularidades regionais. Dessa forma, a elaboração do DC-GO Ampliado não se distancia da sua espinha dorsal, a base nacional, uma vez que também apresenta as dez competências gerais, as competências específicas das áreas, os componentes curriculares e as habilidades de cada componente curricular do ensino fundamental separadas por períodos de escolaridades. Vejamos o quadro com as dez competências gerais articuladas às competências específicas de Geografia.

Quadro 2 – As Competências Gerais e Específicas dispostas na BNCC (2018) e no DC-GO Ampliado (2019)

Competências Gerais da BNCC	Competências Específicas de Geografia para o Ensino Fundamental
1. Conhecimento: Valorizar e utilizar os conhecimentos históricos, científicos e culturais para compreender a realidade e resolver problemas.	1. Compreender as dinâmicas socioespaciais e ambientais em diferentes escalas, analisando as relações entre sociedade e natureza.
2. Pensamento científico, crítico e criativo: Desenvolver curiosidade e argumentação baseada em evidências para resolver desafios.	2. Identificar e interpretar fenômenos naturais e humanos, compreendendo suas interações e impactos no espaço geográfico.
3. Repertório cultural: Valorizar e fruir diferentes manifestações artísticas e culturais.	3. Analisar a influência dos processos históricos e culturais na organização e transformação dos territórios.
4. Comunicação: Utilizar diferentes linguagens (verbal, matemática, visual, digital) para expressar ideias.	4. Utilizar e interpretar diferentes representações cartográficas, gráficos e imagens para compreender fenômenos geográficos.
5. Cultura digital: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica e ética.	5. Desenvolver consciência socioambiental, reconhecendo impactos da ação humana e propondo soluções sustentáveis.
6. Trabalho e projeto de vida: Valorizar práticas colaborativas e o protagonismo na construção de projetos de vida.	6. Estabelecer relações entre economia, política e espaço geográfico, compreendendo os desafios da sociedade contemporânea.
7. Argumentação: Desenvolver argumentos baseados em evidências para tomar decisões de forma ética e responsável.	7. Compreender e analisar as territorialidades e os conflitos socioespaciais no Brasil e no mundo.
8. Autoconhecimento e autocuidado: Desenvolver consciência sobre si, bem-estar emocional e saúde física.	8. Relacionar as mudanças climáticas e ambientais às ações humanas e seus impactos nos espaços urbanos e rurais.
9. Empatia e cooperação: Exercitar a empatia, o diálogo e o respeito à diversidade para a construção de uma sociedade justa.	9. Interpretar e utilizar mapas, escalas e dados geográficos para compreender fenômenos naturais e humanos.

10. Responsabilidade e cidadania: Agir de forma ética, democrática, sustentável e solidária.	10. Desenvolver uma visão crítica sobre os processos de globalização e suas implicações na vida das sociedades e no território.
---	---

Fonte: Quadro elaborado pela autora da dissertação a partir dos documentos curriculares, BNCC (2018) e DC-GO Ampliado (2019).

Além do DC-GO Ampliado apresentar as competências gerais e específicas dispostas na BNCC em cada componente curricular, também dispõe as unidades temáticas, os objetos de conhecimento/ conteúdos e habilidades para cada componente curricular em cada período de escolarização, como podemos observar na figura 2.

**Figura 2 – Objetos de Conhecimento/ Conteúdo e Habilidades
no DCGO – Ampliado**

GEOGRAFIA 1º ANO		
Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento/Conteúdos	Habilidades
O sujeito e o seu lugar no mundo	O modo de vida das crianças em diferentes lugares (TCT BNCC: Diversidade Cultural)	(GO-EF01GE01) Observar e descrever características de seus lugares de vivência, identificando semelhanças e diferenças de outros lugares.
		(EF01GE01-A) Identificar-se e reconhecer-se como sujeito no seu cotidiano e integrante do espaço em que vive.
		(EF01GE02-A) Relatar as brincadeiras vivenciadas.
	· Espaço vivido. · Sujeito e cotidiano. · Lugares de vivência. · Semelhanças e diferenças entre os lugares. · Brincadeiras regionais. Regras de convivência.	(EF01GE02-B) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras (individuais e coletivas) de diferentes épocas e lugares.
		(EF01GE02-C) Conhecer e vivenciar brincadeiras específicas do Brasil, goianas e do município em que reside.
		(EF01GE02-D) Desenvolver noções de cooperação, respeito, justiça, solidariedade e autoestima nas brincadeiras vivenciadas.

Fonte: figura apresentada no material “Conhecer para implementar” proposto pela SME (Gestão 2017-2020) para apresentar o DC-GO Ampliado.

Partindo dessa figura, compreendemos que o DC-GO Ampliado serve a sua propositura, é uma adaptação da BNCC, não há alterações em relação ao que é proposto na base nacional, as mudanças mais substanciais se referem a contextualização das habilidades para a realidade local e a especificação dos conteúdos e temas como “espaço vivido, sujeito e cotidiano, brincadeiras regionais e regras de convivência”, destacados em vermelho. Tendo em vista a premissa da contextualização, o maior diferencial entre esse documento e a BNCC seria a convergência dos objetivos e habilidades de aprendizagem com as especificidades geográficas, econômicas, sociais, culturais, históricas e religiosas do Estado de Goiás, ressaltando as festividades típicas de Goiás, religiosidade, comidas típicas, produções artísticas,

a modernidade da cidade e a distinção do espaço com o sertão (Goiás, 2019). A contextualização territorializada parece ser uma tentativa deliberada de tensionar a estrutura prescritiva da BNCC/ do DC-GO na disputa por um currículo em que a seleção dos conteúdos deveria partir da realidade social e do cotidiano dos sujeitos que o vivenciam.

Entretanto, o que se percebe é que mesmo com essa tentativa de reinterpretação mais sensível às realidades locais e dos flashes de conciliações com um currículo localizado, vivo e contextualizado, há a presença de uma lógica macroestrutural e de um projeto hegemônico conduzido pela Seduc na formulação do DC-GO e do DC-GO Ampliado. Apesar do pacto federativo que prevê a contribuição entre estados e municípios, a Rede Municipal de Ensino (RME) teve uma participação inexpressiva na construção do documento curricular, com pouca ou nenhuma influência na validação das especificidades geográficas, econômicas, sociais, culturais, históricas e religiosas do Estado de Goiás. A atuação da RME restringiu-se à adaptação das habilidades já definidas, a partir da organização dos conteúdos previamente validados para o contexto local. Esse processo revela que a ampliação do DC-GO não teve como principal objetivo atender às diversidades regionais, mas sim legitimar a BNCC no estado, consolidando a padronização curricular e a implementação desse documento em todo o território goiano. Além desse embate em torno do currículo, percebe-se que os mesmos conflitos epistemológicos identificados na BNCC também estão presentes no DC-GO Ampliado, especialmente ao estabelecer as aprendizagens essenciais e a pedagogia das competências como eixos estruturantes do trabalho educativo.

Enquanto protagonista desse processo de adaptação da base nacional para o currículo goiano, o então secretário municipal de educação, Professor Marcelo Ferreira impôs à RME o projeto hegemônico da Seduc na implementação do currículo estadual. Em 2018, as orientações da SME (Gestão 2017-2020) estabeleceram que a proposta político-pedagógica da educação infantil da rede municipal de Goiânia (2009) fosse substituída pelo “Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia”, que, conforme prescrito pela BNCC, reformulou a organização curricular para a educação infantil do município, pautada pelos Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento das crianças, e nos Campos de Experiências com seus respectivos Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento (Goiânia. SME, 2019).

Em 2019, a equipe de currículo em parceria com o Consed e Undime elaborou um documento orientador chamado “Cortes Temporais do Documento Curricular para Goiás” que apresenta uma distribuição das habilidades propostas pelo currículo goiano em um determinado período, considerando a progressão esperada dos processos cognitivos dos estudantes, por meio

do desenvolvimento de um conjunto de habilidades. Os cortes foram propostos em quatro períodos: de janeiro à primeira quinzena de abril; da segunda quinzena de abril a junho; de agosto a setembro e de outubro a dezembro. Dessa forma, em consonância com o DC-GO Ampliado, esse documento estabelecia o que e quando deveria ser ensinado nas escolas municipais de Goiânia.

Em 18 de novembro de 2019, a SME (Gestão 2017-2020) enviou às escolas municipais o Ofício Circular n.º 178/2019, com o assunto "Dia D do Projeto Político-Pedagógico". Esse documento orientava a realização de uma reunião com a comunidade escolar para compartilhar e contextualizar o novo documento curricular que subsidiaria a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da RME no ano seguinte, em 2020. Assim, amalgamado pela BNCC, o DC-GO em uma versão ampliada que delibera competências e habilidades para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, DC-GO Ampliado, passou a constituir o currículo da RME goianiense, evidenciando “uma lógica centralizadora, padronizada e prescritiva dos conteúdos de ensino que suprime a autonomia da escola e dos professores na definição do elemento fundamental do currículo” (Gomes, 2023, p. 132).

No início de 2020, a SME (Gestão 2017-2020) propôs diretrizes para a formação dos professores relacionadas ao caráter ideológico e pragmático do novo documento curricular, reafirmando o compromisso com a “promoção de justiça e equidade social” e a lógica do “aprender a fazer” difundidos na BNCC. Uma das ações orientadas pelas CREs foi a proposta de ambientação para as instituições escolares por meio de reuniões de formação para planejamento de aula, planos de aula quinzenais e anual e adequação da metodologia das aulas e avaliação à nova proposta curricular. A imposição dessa lógica substitui a autonomia das escolas da rede municipal e dos professores para elaborar seus currículos. Esse processo desconsiderou as necessidades locais, as realidades dos estudantes, o ambiente social, histórico e cultural em favor de um currículo padronizado que define o que deve ser ensinado e propõe o lema “aprender a fazer” em relação intrínseca com a epistemologia da prática como abordagem educacional predominante no cenário educacional brasileiro, exigindo a formação de um “professor reflexivo”, capaz de pensar sobre/na sua prática e encontrar soluções para os problemas práticos e imediatos do cotidiano escolar.

Neste contexto de implantação do DC-GO Ampliado, em março de 2020, devido a pandemia de Covid-19 que acometeu todo o país e o mundo, inclusive o estado de Goiás e sua capital, foi decretada a suspensão das aulas presenciais. No dia 7 de agosto de 2020, a Diretoria Pedagógica (DIRPED) da SME, por meio do Ofício Circular n.º 85/2020, divulgou o

documento “Orientações para o trabalho pedagógico no segundo semestre de 2020” que propõe o trabalho com os objetos de conhecimento/conteúdos na retomada dos estudos regulares.

Na tentativa de resgatar a normalidade e garantir que o ensino se realize a qualquer custo, os gestores públicos, submetidos às pressões próprias do modo de regulação da educação brasileira, extremamente dependente das avaliações externas, em especial do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), impuseram a plataformização da educação durante a pandemia (Oliveira & Pereira Junior, 2021). Ao analisar esse contexto de pandemia e de implementação curricular, Silva (2024) relata que a partir das aprendizagens essenciais, das competências e habilidades propostas pelo DC-GO Ampliado, em regime de colaboração com a Secretaria Estadual de Educação de Goiás, a SME (Gestão 2017-2020), demonstrando preocupação em cumprir o currículo previsto para o ano letivo, elaborou a “Matriz Curricular das Habilidades Estruturantes 2020-2021” e estabeleceu o Regime Especial de Atividades não Presenciais (Reamp), ensino remoto, aprovado pelos Conselhos Nacional, Estadual e Municipal de Educação.

Nesse regime de atividades, a SME (Gestão 2017-2020) passou a disponibilizar sequências didáticas criadas pelos professores da RME para serem realizadas pelos educandos digitalmente por meio da Plataforma Conexão Escola. No segundo semestre do mesmo ano, sem considerar a falta de acesso à internet e a situação de calamidade pública que todos, incluindo professores e alunos, estavam vivendo, criou a Plataforma Ambiente Virtual de Aprendizagem Híbrido (AVAH), na qual os professores postavam aulas e atividades e os educandos tinham possibilidade de responder aos exercícios e interagir com o conteúdo. Assim, os professores tiveram que passar a utilizar a Matriz das Habilidades Estruturantes do DC-GO Ampliado como referência para a elaboração do plano semanal de ensino e a preparação de atividades pedagógicas para postar nas plataformas AVAH e Conexão Escola. A plataformização das aulas e atividades impôs ao trabalho docente uma carga de trabalho intensificada sem se preocupar com a falta de suporte institucional adequado e com os recursos tecnológicos insuficientes (Oliveira e Pereira Junior, 2021).

Nesse contexto, em 24 de agosto de 2020, Iris Rezende anunciou que nesse ano se aposentaria e não concorreria a reeleição. Nas eleições de 2020, Iris apoiou Maguito Vilela, o candidato do seu partido, à prefeitura. Em coligação com o partido Republicanos, Maguito foi eleito prefeito de Goiânia, porém estava internado para se tratar de COVID. Em 2021, com a morte do prefeito eleito, o vice-prefeito, Rogério Cruz (Republicanos), assumiu a prefeitura e nomeou o Welligton de Bessa de Oliveira para o cargo de secretário municipal de educação da capital do estado.

Na gestão de Bessa, os cargos de chefia da SME foram assumidos por profissionais da Seduc, dando continuidade a imposição da tônica estadual na RME. Em 2021, na gestão de Wellington Bessa à moda Seduc, Marcelo Ferreira, secretário municipal de educação na gestão anterior, antigo conselheiro, superintendente e subsecretário de educação do estado de Goiás, presidente/coordenador da Undime Goiás e integrante da equipe gestora de elaboração do currículo goiano, assumiu o cargo de superintendente pedagógico da SME e Azésio Barreto Sobrinho, de diretor pedagógico. Nesse escopo, a implementação do DC-GO Ampliado não foi interrompida, a SME (Gestão 2021-2022), com as aulas ainda suspensas, iniciou um processo de mudanças na organização pedagógica da rede municipal, ainda pautada nas continuidades e descontinuidades do Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano.

Devido ao pouco acesso às atividades postadas nas plataformas digitais, a primeira mudança implementada foi propor as escolas que imprimissem os cadernos de atividades elaborados pelos professores. As sequências didáticas, anteriormente disponibilizadas no AVAH e no portal Conexão Escola, foram adaptadas para suporte impresso e disponibilizadas periodicamente para que os estudantes pudessem retirá-las na escola em dia e horário específicos, a fim de evitar aglomerações. Em seguida, no início do segundo semestre, foi autorizado o retorno ao atendimento presencial de forma escalonada, mas a SME (Gestão 2021-2022) orientou que as turmas do 5º ano, diferente das outras, deveriam retornar presencialmente diariamente, defendendo o discurso de que precisavam de aulas diárias para se prepararem para a prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (Silva, 2024).

No final de 2021, a SME (Gestão 2021-2022) enviou para as unidades educacionais o Ofício Circular n.º 385/2021 - DIRPED, datado de 16 de dezembro de 2021, com as “Orientações para atualização do Projeto Político Pedagógico”, sugerindo a utilização de documentos específicos para esse fim. Dentre eles, destacam-se o “Plano Pedagógico de Atendimento Educacional– 2022” e as “Orientações para Atualização do Projeto Político-Pedagógico das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Educação de Goiânia (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos)” que propunham a efetivação da implementação do DC-GO Ampliado (2019).

O “Plano Pedagógico de Atendimento Educacional -2022 (PPAE)”, citando as resoluções do CME, orientou o retorno total das aulas presenciais com os protocolos de biossegurança e propôs dar continuidade das ações pedagógicas de tentativa de sanar a defasagem de aprendizagem causadas pela pandemia, tendo como preocupação a recomposição, recuperação e aprofundamento das aprendizagens essenciais dos estudantes (Goiânia, SME, 2022). Extinguiu implicitamente a proposta político-pedagógica dos Ciclos de

Formação e Desenvolvimento Humano, uma vez que silenciou sorrateiramente suas nomenclaturas, sua organização pedagógica e avaliativa, apresentando o discurso de adequar “as terminologias referentes às etapas e modalidade da Educação Básica, conforme os documentos nacionais” (Goiânia, SME, 2022, p. 4). As turmas referentes aos nove anos de duração do Ensino Fundamental, antes, nomeadas por letras do Alfabeto, turma A, Turma B, Turma C até a Turma I, passaram a ser chamadas de 1º ano, 2º ano, 3º ano até o 9º ano.

O PPAE estabeleceu a adesão ao uso obrigatório do material estruturado Aprender Sempre, apostilas, para as unidades educacionais da RME que atendem do 1º ao 9º do Ensino Fundamental. O material estruturado Aprender Sempre é organizado em volumes no formato de cadernos bimestrais e aborda conteúdos propostos nas matrizes de avaliações externas à escola, focando nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. A obrigatoriedade do uso do material estruturado representou o alinhamento do sistema educacional goianiense a uma lógica gerencialista e privatista, que limita a autonomia das escolas e dos professores, desconsidera a contextualização do ensino à realidade local e reduz o trabalho docente a mera reprodução de conteúdos estabelecidos (Freitas, 2012). O foco aos componentes curriculares e a abordagem dos conteúdos propostos nas avaliações externas implica reduzir o objetivo específico de ensinar ao que é cobrado nas avaliações e à obtenção de bons resultados no ranqueamento das escolas da RME de Goiânia nas avaliações da SME, da Seduc/GO e do SAEB (Silva, 2024).

Nesse ensejo, o plano orientador da organização pedagógica da RME de 2022, proposto pela SME (Gestão 2021-2022), implantou o Sistema de Avaliação de Goiânia (Saegyn) com o intuito de aferir o desenvolvimento das competências e habilidades propostas no DC-GO Ampliado (2019). Preconizou a organização do ano letivo em bimestre, deixando a perspectiva trimestral, e retirou a sistematização do processo avaliativo descritivo qualitativo a partir da Ficha de Registro das Aprendizagens do Educando, adotando como padrão de aferição o aspecto quantitativo com notas bimestrais e médias anuais registradas no boletim escolar. Assim, o desempenho dos estudantes da RME de Goiânia passou a ser expresso unicamente em notas de 0,0 a 10,0, e a média anual passou a ser o resultado da soma das médias bimestrais, divididas por 4, considerando aprovado o estudante que obtiver média anual igual ou superior a 5,0 (Goiânia, SME, 2022, p. 12).

O plano pedagógico também preestabeleceu a organização das avaliações internas das escolas e determinou os instrumentos avaliativos a serem realizados para compor a nota do estudante no final do bimestre. Para compor o Saegyn, a SME elaborou e instituiu avaliações em rede, o Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF), que são realizadas no início do

ano letivo, no final de cada bimestre e no último bimestre, contemplando o Programa Aprender Sempre, aferindo o desenvolvimento das habilidades de Língua Portuguesa e Matemática abordadas no material estruturado. Nessa relação simbiótica entre o material estruturado Aprender Sempre e o EBEF, a obrigatoriedade do uso desse caderno revela-se como um treinamento para a avaliação externa a escola. Tal avaliação, elaborada pelo departamento pedagógico da SME, serve como um mecanismo de controle e checagem da implementação do DC-GO Ampliado nas salas de aula das escolas municipais (Silva, 2018).

Em 2023 e 2024, em um contexto de instabilidade política e de denúncias de corrupção, preocupado com as eleições, o prefeito Rogério Cruz nomeou três secretários municipais de educação para estabelecer apoio partidário para sua candidatura à reeleição. Em junho de 2023, o dentista Rodrigo Gonçalves Caldas assumiu a secretaria municipal de educação, substituindo Welligton Bessa e permanecendo no cargo até abril de 2024. Millene Baldy de Sant'anna Braga Gifford, irmã do presidente estadual do PP, substituiu Rodrigo Caldas, assumiu a SME e foi exonerada quatro meses depois. Em agosto de 2024, Danilo Costa foi nomeado secretário municipal de educação e permaneceu no cargo até o fim do mandato do prefeito Rogério Cruz, 31 de dezembro de 2024. Essas três gestões relâmpagos não representaram uma interrupção das ações realizadas por Welligton Bessa na gestão da SME, uma vez que essa dança das cadeiras não atingiu os cargos de chefia pedagógica o que implicou na continuidade da padronização curricular, adesão ao material estruturado e à lógica dos resultados.

Esse delineamento dos processos da ação pedagógica da RME por meio da implantação do DC-GO Ampliado e da apostila Aprender Sempre aferida pelo sistema avaliativo (avaliações internas/externas/EBEF) imprime formas de controle sobre o que é e como deve ser ensinado, submetendo a ação dos professores e das professoras à “autonomia regulada”, tornando o trabalho docente extremamente padronizado, racionalizado e policiado (Apple, 2003). A homogeneização curricular medida pelas avaliações externas preestabelece a privatização da educação e a omissão do Estado em relação ao financiamento da educação pública que aos poucos vai adotando uma administração privada por meio de gestão consentida (Freitas, 2012).

Ao aderir ao ensino organizado por competências, a SME, ao longo dos anos, alinhou gradativamente a prática educativa à agenda global para educação, às exigências de avaliação e ao mercado de trabalho, unificando o currículo goianiense ao modelo curricular padrão, como podemos observar no quadro abaixo.

Quadro 3 – O Movimento Curricular na SME (1989 - 2024)

Mandatos	Prefeitos	Secretários de Educação	Ações realizadas
1989 - 1992	Nion Albernaz (PMDB)	Linda Monteiro	Demarcou a expansão da rede municipal de Goiânia e uma discussão inicial sobre a formação docente. Ampliou os mecanismos de participação da comunidade escolar, dá continuidade as eleições diretas para diretores, constituiu grêmios estudantis e conselhos escolares. Reestrutura o Colégio Jarbas Jayme como Centro Permanente de Capacitação para o Magistério em 1992.
1993 - 1996	Darci Accorsi (PT)	Mindé Badauy de Menezes (1993-1994) Athos Magno (1995) Vera Barêa (1995 -1996)	Implementou o concurso público como estratégia para contratação de profissionais e propôs processos de descentralização de suas ações, instituindo os Núcleos Regionais com a função de estimular, organizar e sistematizar a produção coletiva, representando a valorização do professor como agente público. Já a segunda e última etapas da gestão (1995-1996) representaram um retrocesso em relação a burocratização das ações da SME.
1997 - 2000	Nion Albernaz (PSDB)	Jonathas Silva	Reverberou a defesa da estreita relação entre a educação e o desenvolvimento econômico e elaborou a proposta pedagógica “Escola para o século XXI”. Ampliou e construiu escolas para garantir a democratização do acesso e a permanência do aluno na escola. Instituiu o Conselho Municipal de Educação para o Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), revitalizou o Fórum Municipal de Educação e efetiva o Estatuto do Magistério e o Plano de Carreira e Vencimentos. Implementou o Centro de Formação

			de Profissionais da Educação (Cefpe) e de programas de capacitação, estudo e pesquisas pela UFG, para a realização do curso de graduação superior para professores que tinham apenas o Magistério. Também propôs os Ciclos de Formação como a nova política de organização da Educação Fundamental.
2001 - 2004	Pedro Wilson (PT)	Walderês Nunes Loureiro	Propôs uma gestão democrática e popular com a participação da comunidade escolar para a ampliação da proposta de Ciclos de Formação ao de Desenvolvimento Humano. Implementou essa proposta pedagógica enquanto política pública materializada em todas as unidades escolares da RME. Aprovou a Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência, mantendo diálogo com os professores e defendendo a concepção de currículo adaptado à realidade social e o trabalho pedagógico coletivo e participativo. Propôs o aumento do quantitativo de professores em cada coletivo, a introdução de momentos de teorização, debates e troca de experiência. Revitalizou um espaço físico para o Centro de Formação de Profissionais de Educação e reestruturou a concepção de formação continuada de professores.
		Márcia Pereira Carvalho	Reestruturou a organização escolar e Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, flexibilizando o critério etário para enturmação, adotando a noção de “idade aproximada”. Reintroduziu a reprovação dentro dos ciclos, contrariando o princípio de progressão continuada. Alinhada à gestão educacional neoliberal e à política de avaliação nacional, SAEB, criou o Núcleo de Avaliação e Pesquisa (NAP) para monitorar o desempenho escolar e introduziu a

2005 – 2008 2009 – 2010	Iris Rezende Machado (PMDB)	(2005-2010)	avaliação quantitativa com notas e conceitos classificatórios, priorizando os resultados, a produtividade e o controle do ensino. Propôs a organização do currículo baseado em disciplinas e conteúdos curriculares, instituiu o programa de formação continuada para professores e implementou os Grupos de Trabalho e Estudo, simpósios e encontros formativos. Transformou os Núcleos Regionais em Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) para dar assessoria pedagógica e implantou as políticas educacionais da SME. Regulamentou os critérios de modulação de docentes da RME conforme habilitação e nível de ensino, diferenciando os requisitos para Ciclos I, II e III, priorizando professores licenciados nas áreas específicas.
2010 - 2012 2013 - 2016	Paulo Garcia (PT)	Neyde Aparecida da Silva (2011-2016)	Assumiu uma tônica de resultados mensuráveis, silenciou o debate sobre revisão curricular e consolidou a organização em ciclos, mantendo o currículo baseado por componentes curriculares com ênfase no sistema avaliativo classificatório e na retenção dos alunos. Priorizou a lógica de gerencialista para garantir a excelência nas ações administrativas e pedagógicas na RME, tendo como ação efetiva a definição das “Diretrizes de Organização do Ano Letivo – Triênio 2012/2014”, que estabeleceu normas para a organização e o funcionamento escolar e critérios de lotação e da carga horária dos servidores da RME. Essas diretrizes organizacionais foram usadas como referências em todo mandato dessa gestão (2011-2016), revelando poucas mudanças nesse período.
			Essa gestão demarcou a introdução de materiais estruturados e a padronização curricular alinhada ao

2017 - 2020	Iris Rezende Machado (PMDB)	Marcelo Ferreira da Costa e Souza	modelo de ensino por competências e habilidades proposto pelas diretrizes da BNCC, resultando em maior controle sobre o que e como deveria ser ensinado. Nesse sentido, propôs diretrizes para formação de professores alinhadas ao novo currículo e focadas na pedagogia das competências e no lema “aprender a fazer”. Também impôs que a proposta político-pedagógica da educação infantil da rede municipal de Goiânia fosse substituída pelo “Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia” prescrito pela BNCC, e implementou o documento com os cortes temporais no currículo para definir períodos específicos para o ensino dos conteúdos. Na pandemia de Covid-19 em 2020, estabeleceu o Regime Especial de Atividades não Presenciais (Reamp) e a utilização de plataformas digitais como o AVAH (Ambiente Virtual de Aprendizagem Híbrido) e o Conexão Escola para disponibilizar atividades pedagógicas aos estudantes.
2021 - 2024	Rogério Cruz (Republicanos/Solidariedade)	Wellington de Bessa Oliveira (2021- 2022) Rodrigo Gonzaga Caldas (2023) Millene Baldy de Sant’anna Braga Gifford (2023)	A gestão de Wellington Bessa (2021-2022) representou a continuidade da influência e centralização pedagógica da Seduc nas ações da SME e reforçou a lógica gerencialista, centralizadora e tecnicista a partir da padronização curricular voltada para as competências e avaliações externas, da privatização da educação e do controle do trabalho docente, e da priorização da eficiência e resultados em detrimento da diversidade e autonomia escolar. Propôs mudanças na organização pedagógica a partir da adaptação das sequências didáticas digitais para material impresso e retorno escalonado das aulas presenciais, e exigiu o retorno das aulas

		Danilo Costa (2024)	presenciais para o 5º ano. Com o retorno das aulas presenciais, silenciou implicitamente a proposta de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, implementou o DC-GO Ampliado (2019) e reformulou a nomenclatura das turmas conforme prescrito na BNCC. Também estabeleceu o Sistema de Avaliação de Goiânia (Saegyn), substituindo a avaliação qualitativa por notas numéricas. Adotou material estruturado "Aprender Sempre", impondo o uso obrigatório dessas apostilas focadas em Língua Portuguesa e Matemática e institui a avaliação em rede, EBEF. Apesar das trocas de secretários municipais, as três gestões relâmpagos da SME (2023; 2023; 2024) mantiveram as mesmas as diretrizes pedagógicas, fortalecendo a lógica de mercado na educação na RME.
--	--	---------------------	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora da dissertação.

Nesse movimento curricular goianiense,

A lógica da diversidade dá lugar a uma perspectiva de uniformização e homogeneização curricular, com a prescrição de currículo mínimo centrado em habilidades e competências, permitindo maior atrelamento da BNCC às avaliações externas. Além disso, observa-se subtração da autonomia, da diversidade e da localidade em detrimento da centralização curricular, cujos planejadores da política federal assumem as definições e os mecanismos de sua implementação por meio do financiamento, da gestão centralizada, da avaliação, da formação de professores, entre outros (Dourado; Oliveira, 2018, p. 41).

Nesse processo de mercantilização da educação, a base curricular nacional e, por consequência, o DC-GO Ampliado fomentam a parceria público-privada para as empresas e grandes conglomerados do âmbito educacional que implementam sistemas apostilados, livros didáticos, formação e treinamento para os professores e as professoras exercerem seu trabalho e aferir a eficácia da escola, medindo o sucesso ou o fracasso do rendimento educacional nos índices avaliativos municipais, estaduais, nacionais e mundiais. Esses mecanismos reduzem os processos educativos e pedagógicos ao ideário neoliberal tecnicista e meritocrático, controlando

o conhecimento a ser aprendido, retirando a autonomia da escola e do trabalho docente, e preconizando a igualdade de oportunidades e a responsabilização dos resultados.

Partindo da compreensão da regulação da produtividade da escola na efetivação de um projeto societário neoliberal empreendido nas gestões da SME, no próximo capítulo, buscaremos apreender como as concepções de currículo e de formação, sustentadas no DC-GO Ampliado, substanciam a padronização, o controle e a adequação do trabalho docente na RME.

CAPÍTULO III

O DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS AMPLIADO E SEUS DESDOBRAMENTOS REGULATÓRIOS NO TRABALHO DOCENTE DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA

*“Ah, que ninguém me dê piedosas intenções,
 Ninguém me peça definições!
 Ninguém me diga: “vem por aqui!”
 A minha vida é um vendaval que se soltou,
 É uma onda que se alevantou,
 É um átomo a mais que se animou...
 Não sei por onde vou,
 Não sei para onde vou
 Sei que não vou por aí!”*

José Régio¹⁶

No capitalismo, a lógica da acumulação privada de capital estrutura a organização do trabalho, garantindo o enriquecimento da classe detentora dos meios de produção por meio da exploração da classe trabalhadora. Em momentos de crise, essa exploração se intensifica e exige novas estratégias para ampliar a extração de valor, uma vez que somente o trabalho humano é capaz de criar riqueza (Marx, 2013). O Estado burguês sustenta essas estratégias, assegurando as condições necessárias para a manutenção da exploração do homem pelo homem, tanto no âmbito econômico quanto na construção de consensos sociais que reforçam a aquiescência do modo capitalista como único sistema possível para produzir a vida humana.

Atualmente, o neoliberalismo se estabelece como uma racionalidade político-econômica para preservar os interesses do mercado diante das crises estruturais do capitalismo. Para isso, dissemina o discurso de eficiência e racionalização dos recursos públicos, redefinindo o papel do Estado, redirecionando esses investimentos para beneficiar o capital e ocultando, assim, a prioridade concedida às demandas econômicas da classe dominante.

No bojo desse cenário neoliberal, a educação vivencia uma contradição essencial. De um lado, cumpre o papel de reproduzir a estrutura de classes ao formar indivíduos segundo as necessidades do mercado de trabalho, naturalizando a precarização e a intensificação do trabalho. Por outro lado, pode oferecer ferramentas para a análise crítica dessa realidade e fomentar sua transformação (Cury, 1989). Nesse movimento contraditório do real, ao preparar a classe trabalhadora para as exigências produtivas, a escola parece servir à perpetuação do sistema capitalista. No entanto, esse processo não ocorre sem tensões. O espaço escolar, em seu caráter dialético, ao propagar o conhecimento histórico produzido coletivamente pela humanidade, possibilita aos trabalhadores apropriarem, de maneira crítica, desses saberes e não assimilar passivamente o projeto educativo burguês.

¹⁶ Trecho do poema “Cântico Negro”, composto por José Régio e declamado pela cantora Maria Betânia. Para ter acesso ao poema completo <https://www.youtube.com/watch?v=Rj9tzXB-iK4>.

Como a classe dominante não detém controle absoluto sobre a maneira como os indivíduos interpretam e utilizam os saberes adquiridos, a escola se torna palco de disputas pela hegemonia do conhecimento. Para mitigar essa contradição, em função da reestruturação produtiva do capital, a partir dos anos de 1990 do século XX e os anos iniciais deste século, a educação brasileira passa a ser vista de maneira determinada, prioritariamente, pelos interesses econômicos e político-ideológicos do projeto da burguesia mundial para a periferia do capitalismo. Submetida a essa lógica, a reforma educacional brasileira, encampada pelos princípios neoliberais de defesa da redução do papel do Estado e da relação público-privado na elaboração e implementação de políticas educacionais, impacta, de maneira pragmática e gerencial, a organização da escola e da educação. Nesse binômio privatização e mercantilização da educação, na disputa pelo controle do conhecimento sistematizado, emerge uma agenda educacional hegemônica que envolve o "quanto", "quando", "o que" e "como" ensinar.

Alinhado a essa proposta mundial para a educação, o movimento reformista curricular impõe o conhecimento oficial que privilegia certos conhecimentos e desprezam outros (Apple, 2006), definem o currículo, os critérios de seleção, organização e progressão dos conteúdos escolares, assim como nas práticas pedagógicas adotadas para viabilizar tais diretrizes. Dessa forma, desenvolvem mecanismos de controle sobre professores, gestores, currículo e avaliações, buscando garantir a manutenção da lógica capitalista, subsumindo a realidade educacional brasileira e o trabalho docente gradativamente aos interesses econômicos e aos valores ideológicos estabelecidos pelos organismos internacionais que enfatizam a eficiência e a produtividade em detrimento de abordagens mais políticas, sociais e culturais.

Esse movimento reformista curricular define o que é e como deve ser ensinado a partir da adesão à pedagogia das competências, da padronização curricular, da regulamentação de materiais didáticos e das avaliações externas, bem como da formação docente mediada pelos princípios pedagógicos dessa reforma. Essa definição molda os objetivos educacionais às demandas econômicas ao mesmo tempo em que controla rigidamente os processos e métodos de ensino. Dessa forma, impacta diretamente a identidade e o trabalho docente, alterando profundamente o papel e a autonomia do professor no contexto educacional e impondo práticas educacionais e formativas permanentemente mensuradas, avaliadas e comparadas para que enquadrem no padrão de qualidade neoliberal.

Nessa lógica, a combinação de uma padronização curricular e de uma nova concepção de trabalho e de gestão educacional torna-se a mola propulsora para elevar a qualidade do ensino, sendo o professor responsabilizado pela implementação de tais proposições. Essas propostas educacionais estabelecem controles cada vez mais rígidos sobre o processo de

trabalho docente, na garantia de que a educação e seus professores possam trabalhar para o mercado, formando trabalhadores flexíveis e ensinando as habilidades e as competências exigidas pela sociedade globalizada. A partir dessa compreensão de que a reforma educacional brasileira faz parte de projeto societário neoliberal em função de uma reconfiguração das relações sociais e produtivas, entendemos que as mediações e determinações dessa totalidade social, enquanto estrutura dinâmica e contraditória do real, se manifestam em cada particularidade, sendo assim, a materialização dessa reestruturação da educação por meio da elaboração e implementação da BNCC reflete na constituição e instituição de sua tradução goiana, o DC-GO Ampliado. De acordo com Kosik (2002), essa manifestação não se dá de maneira mecânica e isolada, mas por meio de um processo dialético de interações complexas entre o todo e as partes, nas quais ao mesmo tempo em que a particularidade é determinada pelo todo, também o modifica.

Nesse processo, o movimento de reforma curricular brasileiro, por meio da BNCC, estabelece diretrizes nacionais baseadas em competências e habilidades e exige adaptações locais, influenciando assim, currículo goiano. A tradução da BNCC, o DC-GO Ampliado, enquanto mediação, adapta essas diretrizes à realidade socioeconômica e cultural de Goiás e incide sobre a gestão escolar, a avaliação educacional e o trabalho e a formação docente goiana e goianiense. Compreendendo que esses documentos são constituídos e constituintes pelo/do momento histórico, representam uma seleção de informações, recomendações e proposições, e por isso expressam intencionalidades, valores e discursos, analisaremos o DC-GO Ampliado enquanto fonte documental inserida em seu contexto de produção para apreendermos as múltiplas determinações dessa fonte e da realidade que a produz.

Entendemos que o documento curricular goiano enquanto uma política educacional não expõe as reais intenções de seus autores e de sua realidade (Evangelista, 2012). Por isso, temos clareza de que é necessário empreendermos uma “inquirição” para captar o dito e o não dito que o documento oferece para a compreensão da racionalidade dessa política, da origem do movimento histórico, dos princípios das diretrizes educacionais e as “metamorfoses e ressignificações que opera na apropriação de projetos de poder” (Evangelista, 2012, p. 53).

Dessa forma, essa leitura documental crítica das entrelinhas deve analisar a teia conceitual, as intencionalidades, os interesses e os conflitos subjacentes que constituem o currículo goiano. Nesse intento, para captar como as orientações, presentes no DC-GO Ampliado, voltadas à educação e ao trabalho do professor impactam o trabalho docente da Rede Municipal de Educação de Goiânia, é necessário desconstruir esse documento curricular,

questionar sobre o que oculta e por que oculta, identificar e interpretar os conceitos-chaves, os vocábulos ou as expressões que o substanciam.

Assim, a análise documental do DC-GO Ampliado, a leitura das entrelinhas desse documento, será guiada por três formas de regulações que são historicamente direcionadas ao trabalho docente. Essas regulações se revelam com categorias previamente estabelecidas a partir da análise bibliográfica que construímos para esta pesquisa e por meio dos dados empíricos que estão relacionados à produção teórica ligada à educação, currículo e ao trabalho. Tais categorias tratam de apreender e expor, de forma sistematizada e aprofundada, sobre como o DC-GO Ampliado, enquanto currículo, regula o trabalho docente, articulando-se à totalidade guiada hegemonicamente pela tônica do trabalho capitalista, que no caso do professor se destacam:

- **A padronização do trabalho docente** compreendida, aqui, como um processo crescente de controle sobre o trabalho do professor que restringe seu trabalho à aplicação de diretrizes nacionais pré-determinadas sobre o conteúdo a ser ensinado, as metodologias e as formas de avaliação que devem ser aplicadas, bem como o conhecimento que deve ser propagado. Essas tentativas de padronização do trabalho docente submetem os professores a determinações de especialistas, fragmentando-o e impondo uma racionalidade técnica que reduz sua autonomia e desconsiderando a diversidade cultural, social e econômica da realidade educacional.
- **Controle do processo e do trabalho docente:** compreendido como um conjunto de mecanismos institucionais, políticos e ideológicos que regula o trabalho docente por meio de imposições e normas externas definidas pela padronização curricular, da regulamentação de materiais didáticos e das avaliações censitárias atrelada a lógica de resultados e monitoramento do desempenho docente. Esses parâmetros impulsionam a standardização da educação como estratégia para controle e responsabilização docente, reduzem a autonomia dos professores no desenvolvimento de seu trabalho, controlam e fragmentam o processo de seu trabalho, alienando e transformando-os em produtos a serem medidos e ajustados conforme as demandas do capital.
- **Função do professor – Neotecnicista:** compreendida como um processo influenciado pelo ideário gerencialista e empresarial sobre a educação que altera profundamente a função do professor, afetando o trabalho e subjetividade desses trabalhadores, convertendo-o ao desenvolvimento da capacitação técnica voltada a valorizar o desempenho profissional e a constituição de um novo perfil profissional docente, necessariamente adequado aos princípios

economicistas postos pelo mercado e ao atendimento às demandas economicistas voltadas apenas à produtividade e à eficiência dos sistemas de ensino.

Entendemos que essas categorias representam ações desenvolvidas no campo econômico, político, epistemológico e educacional, atendem aos interesses do capital e contribuem, de forma dialética, com a imposição de uma reestruturação do trabalho dos professores, em especial aos que atuam na Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia. No entanto, para estabelecer uma organização didática e científica, analisaremos o documento curricular goiano, abordando cada categoria e considerando os aspectos específicos que envolvem suas particularidades, a compreensão sobre como cada regulação é produzida para atender aos valores de mercado e ainda repercutem hegemonicamente em processos de controle do trabalho docente do município de Goiânia e no distanciamento desses trabalhadores de sua ontologia.

Antes de adentrarmos na análise do DC-GO Ampliado guiados por cada uma dessas categorias, identificando o impacto sobre o trabalho do professor da RME de Goiânia, realizamos uma leitura das entrelinhas da teia conceitual sobre o currículo e a formação presente nesse documento, buscando pistas ditas e não ditas que revelem a racionalidade dessa política e de suas expressões e proposições para a gestão escolar e o trabalho docente.

3.1 A concepção de currículo e formação presentes no DC-GO Ampliado

O Documento Curricular para Goiás Ampliado (DC-GO Ampliado) é uma expressão goiana da BNCC, que “orienta e define as aprendizagens essenciais que as crianças da Educação Infantil e os estudantes do Ensino Fundamental do território goiano devem desenvolver ao longo da Educação Básica” (Goiás, 2019, p. 40). Ao definir o conjunto de aprendizagens essenciais, o currículo goiano, assim como o nacional, reproduz o discurso proposto pelos organismos internacionais de que as “necessidades essenciais”

[...] compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (Unesco, 1990, art.1, 1).

Ao alinhar-se a reforma educacional nacional e a ideia das “Necessidades Básicas de Aprendizagem” (NEBA) definida pelos organismos internacionais como necessária para formar mão de obra nos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, o DC-GO Ampliado orienta e define o conhecimento mínimo que deve ser disponibilizado à classe trabalhadora para que possa se adaptar à fase atual do capitalismo. Na companhia de Freitas (2011, p 12, 13), entendemos que ao considerar os conhecimentos mínimos, o documento curricular goiano revela-se como um “estreitamento curricular” que exclui o que não é básico/mínimo, e o problema “não é o que ele contém como ‘básico’, é o que ele exclui sem dizer, pelo fato de ser ‘básico’”, estandardizando e deixando de fora o conhecimento mais abrangente, que sempre será mais do que o básico. Sob essa perspectiva, no currículo goiano, regido pela imposição da BNCC de desenvolver competências e habilidades que permeiam toda a Educação Básica, a definição desse conhecimento básico se relaciona integralmente às dez competências gerais e específicas expressas na base nacional e à incorporação das particularidades e especificidades dos elementos econômicos, sociais, políticos, econômicos e culturais locais. Nesse sentido, a exemplo da BNCC, a Educação Infantil é

“ancorada em direitos de aprendizagens e desenvolvimento, campos de experiências e objetivos de aprendizagens e desenvolvimento, e do Ensino Fundamental em áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) e componentes curriculares (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educação Física, Matemática, Ciências da Natureza, História e Geografia)” (Goiás, 2019, p. 42).

Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que o currículo goiano delimita os conhecimentos básicos também promete assegurar direitos de aprendizagens, restringindo desenvolvimento das máximas potencialidades humanas e o direito ao conhecimento em sua globalidade. Partindo dessa compreensão e da definição expressa pelo próprio documento, o currículo goiano enfatiza ser uma tradução literal incorporada da base curricular nacional como

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2018, p. 8).

Esse alinhamento evidencia a importância de apreendermos o discurso de construção do DC-GO Ampliado e das concepções de educação e currículo defendidas no documento a fim de apreendermos o projeto político ideológico que se pretende disseminar. Nesse intuito, analisamos o texto do DC-GO Ampliado que é estruturado em três volumes, o I refere-se a Educação Infantil, o II ao Ensino Fundamental (Anos Iniciais – 1º ao 5º ano) e o III ao Ensino Fundamental (Anos Finais – 6º ao 9º ano). Esses volumes se organizam por meio de subtítulos como Introdução; Goianidade; Os Marcos Legais que embasam o Documento Curricular para Goiás; A construção do Documento Curricular para Goiás: caminhos trilhados; Educação Infantil; e no Ensino Fundamental, Textos introdutórios dos componentes curriculares e quadros curriculares do 1º ao 9º ano; Integração de conhecimentos a partir de Projetos Investigativos; Educação Goiana: Temas Contemporâneos e Diversidades; Considerações Finais e Referências.

Em seu texto, o currículo goiano apresenta a BNCC e os marcos legais da reforma educacional como documentos que fundamentam todo o processo de elaboração dos currículos escolares. Embora o DC-GO Ampliado, assim como a BNCC, não deixe claro o seu referencial teórico, por meio da leitura de seu texto, é possível compreender que sua concepção pedagógica é alicerçada pela pedagogia das competências. Referenciando a base nacional, o currículo goiano define competências “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Goiás, 2019, p. 143 apud Brasil, 2017, p. 8).

Para legitimar essa concepção pedagógica, o DC-GO Ampliado cita a CF (1988), a LDB nº 9.394/96 e a BNCC e afirma compreender que a educação é um direito de todos e tem como finalidade o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ressalta que tal preceito evidencia que “a educação tem um compromisso com a formação e com o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (Goiás, 2019, p. 43). Partindo de suas diretrizes balizadoras, concebe o currículo enquanto documento vivo que define um conjunto de práticas que tomam forma e se concretizam no cotidiano educacional, possibilitando a produção, a circulação e o consumo de significados e sentidos na sociedade, bem como a construção de identidades sociais e culturais (Goiás, 2019, p. 43).

Destacamos que o DC-GO Ampliado, ao referendar os documentos legais norteadores, realiza uma “eufonia” (Shiroma, 2003), reforçando as aprendizagens essenciais, citando que conhecimentos, habilidades, atitudes e valores devem ser mobilizados e apresentando a finalidade dessa mobilização, que é lidar com as questões, ditas complexas, da vida cotidiana,

do exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Esse discurso dos belos vocábulos evidencia uma contradição quanto o objetivo final da educação que o próprio documento postula. Cabe questionarmos: qual é finalidade da concepção de educação postulada no DC-GO Ampliado? É “o pleno desenvolvimento da pessoa” ou “as demandas complexas da vida cotidiana”?

O que parece é que, ao propor a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, o currículo goiano possibilita a produção, a circulação e a incorporação de ideias e das aprendizagens essenciais, “exigência de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida da sociedade” (Saviani, 2007, p. 160). Assim, o DC-GO Ampliado, como a BNCC, “fundamenta a projeção de um cenário tecnológico que requer do aluno, a esta altura já lido como trabalhador, um conjunto de competências para viver nesse mundo inexorável” (Pereira; Costa; Cunha, 2015, p. 457), propagando a familiarização com os códigos formais, a capacitação e a integração dos indivíduos no processo produtivo. Nesse escopo, na tradução goiana da BNCC, a ênfase no desenvolvimento das competências e habilidades são voltadas para treinamentos técnicos nos mercados emergentes e definem a formação do trabalhador flexível e adaptável visado pela necessidade da globalização, “principalmente a financeira, mas também a produtiva”, e “com as mudanças nos mercados mundiais, [elas] redefinem o papel do Estado” (Peroni, 2013, p. 237).

Isso revela que o DC-GO Ampliado propaga uma concepção de educação que se objetiva a preparar os indivíduos para “fazer”, agir na sociedade, em detrimento da formação e do pleno desenvolvimento humano. Embora a BNCC e o currículo goiano afirmem partir das competências gerais para propor a formação integral dos educandos, a delimitação das aprendizagens essenciais e a própria definição de competência contradiz a esses pressupostos, uma vez que fragmenta o ensino e o reduz a práticas utilitarista, apontando, como objetivo, a preparação dos indivíduos para resolver problemas em sua vida cotidiana, no exercício da cidadania e do trabalho. Nessa fragmentação, negligencia a construção de conhecimentos sólidos e articulados e o aprofundamento teórico e crítico (Ramos, 2001).

Ao propagar que a função da educação perpassa pela reconstrução dos conhecimentos e reduzi-la a preparação ao desenvolvimento de competências e conteúdos mínimos para resolver as questões cotidianas, o DC-GO Ampliado revela sua concepção de formação para a preparação dos indivíduos para o mercado. Atrelado à lógica do capital humano e da relação entre educação e crescimento econômico, a tradução goiana da base nacional, atende aos interesses empresariais neoliberais voltados para a partir das aprendizagens essenciais formar um sujeito global, adaptável e flexível que tenha condições de ser inserido no mercado de

trabalho, preestabelecendo uma qualificação profissional amalgamadas pela pedagogia das competências, na realização de objetivos, de medição e de avaliação do desempenho que formem excesso de mão de obra e sujeitos criativos e competitivos (Marsiglia et al, 2017).

Alinhado a esse discurso, o documento curricular goiano incorpora a ideia de protagonismo do estudante apresentada na BNCC, defendendo que “ele seja autor do seu processo de conhecimento e empreenda, ele próprio, a realização das suas potencialidades pessoais e sociais”, ou seja, empreendedor de si mesmo “seja capaz de mobilizar o seu conhecimento a favor de suas práticas sociais” (Goiás, 2019, p. 268). Partindo dessa concepção, o DC-GO Ampliado reforça a centralização do currículo no aluno, enfatizando habilidades genéricas e a capacidade de autoaprendizado em detrimento de uma formação crítica e emancipadora. Assim, estabelece a individualização do aprendizado, a meritocracia e a responsabilização do aluno por seu próprio sucesso ou fracasso, independentemente das condições sociais, econômicas e culturais que influenciam seu desempenho, desonerando o Estado e a escola da responsabilidade de oferecer educação de qualidade referenciada (Duarte, 2001). Dessa forma, ignora as desigualdades estruturais e pressupõe que todos têm as mesmas condições para serem protagonistas, silenciando os aspectos sociais e políticos envolvidos nesse processo na tentativa de transparecer neutralidade, operando um empobrecimento da discussão sobre a relação de poder contida nos conhecimentos escolares (Reis, 2015).

Assim, a escola, inserida no bojo da sociedade capitalista, vai se constituindo como instância mediadora do avanço e da consolidação de um novo tipo de sociabilidade fundada nos princípios neoliberais, implicando na efetivação de discursos e práticas como o individualismo, a meritocracia, o empreendedorismo e a competitividade tão necessários para a manutenção do sistema produtivo e da ocultação dos direitos que não estão garantidos. Nessa lógica, o estudante deve ser formado para a eficiência, produtividade e empregabilidade, reduzindo o papel da escola à preparação para o mercado de trabalho em detrimento de uma formação crítica e coletiva (Apple, 1989). Além de integrar os trabalhadores ao mercado de trabalho, a educação aos moldes neoliberais deve

garantir a transmissão diferenciada de competências flexíveis que habilitem os indivíduos a lutar nos exigentes mercados laborais pelos poucos empregos disponíveis. A garantia de emprego como direito social (e sua defesa como requisito para as bases de uma economia e uma vida política estável) desmanchou-se diante da nova promessa de empregabilidade como capacidade individual para disputar as limitadas possibilidades de inserção que o mercado oferece (Gentili, 1998, p. 89).

Essa adesão objetiva-se a formar indivíduos, que subjugados ao mercado, sejam capazes de empreender e ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas (Saviani, 2013). Nessa esteira, a organização e o currículo escolar realizam a legitimação cultural ao conhecimento dos grupos hegemônicos e disseminam o “conhecimento para todos”, as regras, as normas e as rotinas do trabalho, a hierarquia, a obediência, a subalternidade, a docilidade, a pontualidade entre outros quesitos. Naturalizando a relação trabalho e exploração do homem pelo homem, na escola, os alunos aprendem

[...] a ser trabalhadores dóceis com professores que emulam o chefe; os testes e as notas preparam os alunos para entender tarefas compartimentalizadas e frequentemente sem sentido e para recompensas numericamente quantificáveis que são extrínsecas; receber notas prepara as crianças para trabalhar por dinheiro; as sirenes ou sinos escolares segmentam o tempo de modo a estimular o trabalho por turnos ao mesmo tempo em que as cadeiras são organizadas de uma forma que o professor/chefe fique com a maior mesa e os alunos/trabalhadores com as menores (Apple, 2011, p. 72).

Enquanto propaga o discurso de um ensino justo, com “equidade” e “qualidade social”, o DC-GO Ampliado, a partir da BNCC, indica a articulação entre habilidades, competências específicas, competências gerais e avaliações externas como legitimador do discurso da melhoria da qualidade da educação. O currículo goiano, com esse discurso aparentemente crítico e bem-intencionado, busca uma “qualidade” que remete ao contexto macroeconômico e empresarial, no qual a articulação entre habilidades, competências e avaliações externas revela-se como princípios mensuráveis e adaptáveis às demandas do mercado que favorece a formação de indivíduos “produtivos” (Lima e Santos, 2021). Nessa busca, determina e dissemina ideais e valores educacionais mensuráveis, padronizados e alinhado às demandas do mercado, buscando justificar e manter a hegemonia da classe dominante, bem como produzir consenso e consentimento da classe dominada.

Contraditoriamente, ao padronizar o conhecimento a ser aprendido por sujeitos diversos, com diversidade cultural, histórias distintas, experiências e trajetórias variadas, desconsiderando a infraestrutura das instituições escolares, as condições de trabalho do professor, o financiamento da educação, o contexto socioeconômico da comunidade escolar, na prática, a homogeneização do currículo e a gestão de resultados ocultam, gerenciam e perpetuam as desigualdades (Giroto, 2019). Apesar do currículo goiano estabelecer habilidades que abordam os aspectos regionais e locais expressos pela Goianidade, ao alinhar-se à implementação da base nacional e a gestão de resultados, esses elementos são silenciados, tendo

em vista que as avaliações em larga escala cobram as competências e habilidades comuns definidas pela BNCC. A padronização curricular e a gestão de resultados legitimadas pelo currículo nacional e pelo DC-GO Ampliado reverberam o ideário meritocrático neoliberal, no qual a “qualidade” educacional remete a obtenção de boas notas nas avaliações estandardizadas alinhadas a matrizes curriculares rígidas e ancoradas nas disciplinas consideradas essenciais, preconizando igualdade de oportunidades e responsabilização dos resultados.

Traduzindo o currículo nacional, o documento curricular goiano, partindo das matrizes de referência dos exames nacionais, assume o domínio do que é considerado “adequado” para uma dada série escolar, reduzindo o direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter ao direito de aprender o “básico” diretamente ligado às necessidades dos processos produtivos: leitura, matemática e ciências. Nessa lógica da responsabilização por resultados, em que o esforço individual é mais importante que as diferenças e desigualdades sociais, cabe indagar se o trabalho docente e a escola conseguirão corrigir as “distorções” de origem, tirando de foco a questão da desigualdade social, base da desigualdade de resultados (Freitas, 2012).

Assim, o texto do DC-GO Ampliado, como uma política curricular carregada de interesses de satisfação imediata do capital, não apresenta uma definição clara de educação, currículo e formação, limita-se a reforçar a ideia de uma pseudoparticipação dos professores na elaboração curricular tanto nacional quanto estadual, bem como estabelecer habilidades a serem desenvolvidas nas disciplinas em cada ano escolar e procedimentos alicerçados no utilitarismo. Diante disso, é preciso esclarecer que o currículo goiano, esvaziado de conteúdo e de referencial teórico, faz uma conciliação semântica e polissêmica dos preceitos neoliberais engendrados nas políticas educacionais peneiras de delineamentos internacionais. A adaptação de conceitos de forma convergente tem a intenção de modular e captar uma consciência coletiva unitária, alienar a classe trabalhadora e manter o modo de produção vigente por meio da formação do trabalhador alinhada à reestruturação do sistema.

Essa volatilidade velada do DC-Go Ampliado diz muito sobre a despolitização do processo educacional a partir da pedagogia das competências que

confere ênfase aos aspectos subjetivos dos alunos, em especial àqueles relacionados à aprendizagem, sem considerar o conjunto das determinações históricas e sociais que incidem sobre a educação, promovendo uma certa despolitização de todo o processo educacional. À medida que o foco do processo educativo é a adaptação do sujeito, de seu projeto e de sua personalidade ao contexto do trabalho flexível, que inclui o desemprego, evidencia-se um conceito de homem, como ser natural e biológico, voltado

para si e para sua sobrevivência independente dos outros. A esta concepção de homem se coaduna uma concepção de conhecimento, definido como a representação subjetiva que temos da realidade (Ramos, 2004, p.11).

Como a BNCC, sua tradução goiana, enquanto currículo embasado na pedagogia das competências, não se compromete com os interesses da classe trabalhadora, cuja finalidade da escola seja a de transmitir os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que tenham se tornado patrimônio universal do gênero humano e possibilitem a objetivação dos indivíduos de uma forma cada vez mais livre e universal (Marsiglia et al, 2017). Pelo contrário, se preocupa com uma construção de sujeito flexível e adaptável que as relações capitalistas em crises exigem. Essa construção perpassada pela mobilização das competências, e por consequência, pela instrumentalização técnica dos sujeitos para responderem a demandas sociais e profissionais colocadas pela sociedade moderna, vincula-se a pedagogia do aprender a aprender como forte ideário pedagógico relacionado às relações gerenciais do sistema produtivo da economia mundializada.

O discurso “a favor das NEBA é revestido de um apelo sedutor ao desenvolvimento da autonomia do indivíduo, ao autodidatismo e ao lema das “pedagogias do aprender a aprender” (Bulhões, 2016, p. 23). Alinhado a esse discurso, na apresentação de cada componente curricular, o DC-GO Ampliado aponta habilidades permeadas por conceitos, procedimentos e processos, tendo como centralidade as aprendizagens ativas dos saberes cotidianos, “do que devem saber e da mobilização desses saberes, do que devem saber fazer para que o estudante seja protagonista do processo ensino e aprendizagem, viabilizando seu projeto de vida na sociedade” (Goiás, 2019, p. 380). Essa apresentação faz uma alusão à apropriação individual da realidade objetiva e ao lema “aprender a aprender”, estabelecendo a propositura do aprender fazendo e a validação de procedimentos como a demonstração, a instrução e a experiência da resolução de problemas pelo estudante, ou seja, “*learning by doing*” da clássica formulação da pedagogia de John Dewey.

Duarte (2001) salienta que a pedagogia do aprender a aprender/ aprender fazendo preestabelece que é mais importante desenvolver “método científico do que o conhecimento científico”, no qual o indivíduo deve desenvolver competência para apreender de maneira autônoma e elaborar um método técnico para construir seu conhecimento (Duarte, 2001, p.37). Nessa análise, afirma que essa propositura desconsidera a socialização do conhecimento por meio de outro indivíduo e estabelece que só é possível atingir o “aprender a aprender” por meio da autonomia, da busca pelos seus interesses e necessidades, sendo que propõe que a aprendizagem se dá de maneira individual e autônoma por meio de métodos e procedimentos

desenvolvidos para atingir o conhecimento julgado como interessante e necessário. Dessa forma, o autor critica essa pedagogia por dar um caráter efêmero ao conhecimento, no qual o saber elaborado pelo sujeito tem mais relevância que o construído e sistematizado historicamente pela humanidade.

Ao propor a ênfase na mobilização das competências combinada a pedagogia do “aprender a aprender”, o DC-GO Ampliado “sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos”, priorizando a utilidade do conhecimento básico e necessário combinada a prática na resolução de problemas da vida em sociedade (Duarte, 2001, p. 66). Nessa combinação, a referência curricular goiana vincula-se às ideias pedagógicas tradicionais, pragmáticas e conservadoras, bem como à epistemologia da prática centrada no conhecimento prático em detrimento da teoria. A compreensão da epistemológica da prática proposta nas entrelinhas do DC-GO Ampliado fundamenta e justifica a validação do conhecimento técnico e específico como verdadeiro, (Magalhães, 2019), possibilitando revelar as concepções e o caráter ideológico e político assumidos quer de forma implícita ou explícita.

Ao apresentar essa propositura revestida da pedagogia das competências, do lema “aprender a aprender” e da epistemologia da prática, o documento curricular goiano defende que ao protagonizar sua aprendizagem, ao estudante “não basta aprender conceitos e desenvolver habilidades, é preciso usar esses processos em problemas da vida real, com pensamento crítico, intervindo em seu meio social, colaborando para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Goiás, 2019, p. 381). Nessa perspectiva epistemológica, concebe um paradigma para a formação alicerçado na apropriação individual de um determinado conjunto de conhecimentos específicos e técnicos que possibilite refletir na/sobre a realização de sua prática referenciada de sua utilidade e da teoria que a reflete. Apesar de usar expressões como “pensamento crítico” e “intervenção no meio social”, o currículo não propõe a transformação da realidade objetiva, estabelece apenas análises e estudos pragmáticos, utilitários e superficiais que substanciam uma compreensão acrítica, ingênua, imediata e limitada da sociedade posta com o intuito de conhecê-la, questioná-la, confrontá-la e melhorá-la.

Anes (2018) afirma que esse emaranhado epistemológico remete a um posicionamento político e ideológico de formação pragmática, mecanicista e utilitarista que propaga valores correspondentes aos interesses da burguesia na ocultação da acentuação das diferenças e das desigualdades sociais entre os seres humanos, atendendo, em especial, ao capitalismo e aos seus processos de reestruturação. Esse delineamento curricular e epistemológico remete a capacidade de dotar os indivíduos de técnica, habilidades e competências para direcioná-los ao

novo padrão de sociabilidade burguesa e neoliberal, promovendo assim, o aprofundamento da alienação humana, o empobrecimento da consciência, e por consequência, sua conformação, imobilização e heteronomia. Como o trabalho e a formação docente também estão submetidos às determinações da base nacional e do currículo goiano, essa legitimação do conhecimento técnico e pragmático afeta tanto a condição humana dos alunos quanto a do professor, sendo que revela o discurso e a construção social da banalização da transmissão do conhecimento histórico e coletivamente produzido pela humanidade e de esvaziamento do trabalho do docente com a implementação de sistemas padronizados de avaliação, fortalecimento de ideais meritocráticos para manejar as finalidades educativas.

Em face disso, entendemos que ao propor procedimentos e processos escolares utilitaristas, o DC-GO Ampliado revela enquanto política curricular o jogo de disputas em relação ao poder dos currículos praticados nas escolas e à força hegemônica que impõem. Nessa produção de sentidos, não há como desvincular uma política curricular, como a base nacional e o currículo goiano, dos projetos societários que se almejam, sendo que o currículo tem poder decisivo na definição de potencialidades para que os sujeitos em formação sejam capazes de atender às expectativas dos modelos que lhe foram definidos enquanto os processos formativos propostos atuam na sociedade contemporânea como mecanismos de controle, refletindo os moldes dos ensinamentos que lhe foram oferecidos (Triches; Aranda, 2016). Nessa perspectiva, compreendemos que as disputas na arena das políticas curriculares, BNCC e DC-GO Ampliado, não produziram negociações que atendessem à classe trabalhadora e à democracia, e por isso, coadunamos com Lopes e Macedo (2006) e Marsiglia et al (2017), e nos opomos à base nacional embasada em orientações internacionais, e por consequência à sua tradução, ao currículo goiano, devido a ocultação da diversidade no território brasileiro/goiano e a presunção de que há padrões universais para serem ensinados a todos.

Não concordamos com a padronização curricular imposta por interesses mercadológicos, que ancorada à pedagogia das competências, à lógica dos resultados, ao lema aprender a aprender e à epistemologia da prática, especifica o que e como deve ser ensinado na escola, subsumindo a educação, o currículo e o trabalho docente aos engendramentos neoliberais, e reduzindo as possibilidades de exercerem as funções humanizadora e civilizadoras necessárias à formação ontológica da humanidade. Nos posicionamos em oposição à concepção epistemológica disposta nas entrelinhas do DC-GO Ampliado, por compreender a importância de uma formação humana contextualizada e historicamente localizada, pautada na epistemologia da práxis, que nos processos de elaboração de

conhecimento prioriza a unidade indissociável teoria-prática, propiciando o deslocamento do enfoque individual para o social, para o político e ideológico (Magalhães e Sousa, 2018).

Na companhia de Saviani (2011), defendemos que, para sua humanização, a espécie humana necessita assimilar diferentes tipos de saber.

Isto porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente [...] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. E por que isto? Porque se tudo o que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar (Saviani, 2011, p. 8, 15).

Como contraposição à descaracterização do trabalho escolar e as tergiversações do currículo impostas na BNCC e no DC-GO Ampliado pelo projeto neoliberal, defendemos a necessidade de uma resistência ideológica e política na disputa por uma política curricular que atenda aos interesses da classe trabalhadora, promova a função primeira da escola, da educação e do currículo que é transmitir o conhecimento produzido historicamente e sistematizado pela humanidade (Saviani, 2011; Freitas, 2011, 2012, Duarte, 2001, 2017; Marsiglia et. al, 2017, Macedo, 2014), e priorize a formação respaldada em fundamentos, princípios e conceitos que apontem para a produção da emancipação humana e social.

Entendemos que esse universo teórico, utilizado como fonte de análise dessa dissertação, contribui para ampliar o aprofundamento crítico que qualifica a apreensão acerca das regulações que são direcionadas ao trabalho docente da RME de Goiânia. De modo sequencial, analisaremos as orientações do DC-GO Ampliado a partir de cada uma das categorias estabelecidas, buscando compreender a padronização, a perda do controle e a função do trabalho docente direcionada pela padronização do currículo goiano.

3.2 Padronização do Trabalho docente

A padronização curricular, imposta pela BNCC, “enquanto um documento normativo que seleciona e organiza os conhecimentos a serem ensinados ao longo dos níveis e

modalidades da Educação básica no Brasil” (Brasil, 2018, p. 7), tem sido uma das principais estratégias de regulação da educação brasileira. Em linhas gerais, o DC-GO Ampliado cumpre esse papel regulatório e aproxima a legislação curricular vigente em nosso país da realidade goiana, afirmando ser

um instrumento indispensável para todos gestores estaduais, municipais, escolares e profissionais da educação em geral na (re)elaboração de suas propostas pedagógicas, projetos políticos pedagógicos e planos de aula que configuram-se como documentos que estão diretamente conectados uns aos outros e todos imbricados ao DC-GO (...) (Goiás, 2019, p. 44).

Seguindo a norma da base curricular nacional, o Documento Curricular para Goiás Ampliado impõe a padronização curricular e do trabalho docente a partir da proposta de articulação entre a BNCC e o plano de aula dos professores do território goiano. De forma desenhada e clara, propõe essa imbricação no documento por meio de um infográfico.

Figura 3 - Articulação Curricular



Fonte: Infográfico apresentado no documento curricular goiano (Goiás, 2019, p. 44).

O DC-GO Ampliado impõe a execução do currículo nacional, enfatizando a necessidade de articulação da BNCC à proposta das redes estaduais e municipal, ao projeto político Pedagógico das escolas goianas e aos planos de aula de cada professor goiano e goianiense. Seguindo sua natureza de ser, “orienta e define as aprendizagens essenciais que as crianças da Educação Infantil e os estudantes do Ensino Fundamental do território goiano devem desenvolver ao longo da Educação Básica” e “prioriza o desenvolvimento de habilidades e competências, as quais devem ser desenvolvidas” para cada ano escolar (Goiás, 2019, p. 40; 383). Ao estabelecer o desenvolvimento de habilidades e competências em todo território

goiano, orienta o planejamento e a execução das práticas pedagógicas, promovendo a padronização do trabalho docente em todo o estado e impondo um modelo estruturado e comum de ensino e aprendizagem materializado pela homogeneização dos conteúdos a serem ensinados, das metodologias que devem ser usadas e dos processos avaliativos.

Atendendo as exigências internacionais de que as relações de trabalho e educação são orientadas pela noção de competências e não mais pela ideia de qualificação, o DC-GO Ampliado, substanciado pela pedagogia das competências, prescreve os comportamentos a serem modificados e avaliados, como “características gerais da ação humana: saber-fazer, saber-ser, saber-aprender, cooperar e viver” (Silva, 2008, p. 79). Nessa perspectiva, o currículo goiano elenca os “conteúdos articulados aos objetos de conhecimento e o ordenamento das habilidades por ano” e indica que os professores devem se atentar à “progressão e a integração dos conhecimentos”, propondo a mobilização das competências gerais e específicas de cada componente curricular propostas pela BNCC e indicando que “as habilidades estão associadas à capacidade de saber fazer” (Goiás, 2019, p. 126).

Nesse movimento de associação das habilidades à capacidade de saber fazer, o DC-GO Ampliado assume implicitamente o lema “aprender a aprender/fazer” como eixo metodológico, sugerindo um planejamento estruturado, no qual o professor deve organizar suas práticas com estratégias alinhadas às habilidades previstas. Afirmando não bastar aprender conceitos e desenvolver habilidades, mas “usar esses processos em problemas da vida real”, (Goiás, 2019, p. 381), o currículo goiano assume a preocupação com a aplicação prática do conhecimento e propõe aos professores a metodologia pragmática recomendada pelos organismos internacionais para o ensino das competências e habilidades. Nessa proposta, sem citar explicitamente o lema “aprender a aprender” e a epistemologia da prática, o DC-GO Ampliado alinha-se à compreensão utilitarista do conhecimento e de que mais importante do que ensinar e do que aprender seria levar o aluno a assimilar conteúdos já determinados e que ao professor cabe desempenhar em sala de aula apenas um papel de “orientador que sugere caminhos que ele (o estudante) possa trilhar para alcançar o objetivo desejado” (Goiás, 2019, p. 268).

Embebido da epistemologia da prática e dos ideais relacionados ao conhecimento utilitarista, à concepção de que o trabalho docente deve dar-se na/para a prática e de que professor deve ser um instrutor/tutor/facilitador da aprendizagem do aluno, o currículo goiano impõe que

O professor deve mediar ações pedagógicas, a fim de que o estudante se torne protagonista de sua aprendizagem e, conseqüentemente, mobilize conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Goiás, 2019, p. 389).

Nesse tom deontológico indicador de obrigatoriedade, apesar de afirmar não definir ações que devem ser executadas pelo professor, tampouco, induzir a questões metodológicas e/ou teóricas, o DC-GO Ampliado alinhado à epistemologia da prática e à pedagogia do aprender a aprender define tanto os conteúdos a serem trabalhados quanto a metodologia que o professor deve desenvolver. Contraditoriamente ao seu discurso, direciona o trabalho docente a restringir sua prática pedagógica a métodos e didáticas técnicas e operacionais que melhor ensinem as habilidades e as competências mobilizáveis para a resolução de problemas da vida cotidiana. Essa valorização dos conhecimentos práticos que se adquire com o acúmulo de experiências gera um processo contínuo de desprestígio da capacidade do professor de agir com autonomia e de sua ação ser subsidiada pela elaboração teórica a partir de sua ação reflexiva e/ou sua condição humana que lhe é dada para indicar proposições e finalidades educativas (Anes, 2018).

Nessa imposição metodológica, o documento curricular goiano destaca que o professor deve considerar os processos avaliativos como aporte balizador “para prever mudanças nas práticas, provocar reflexões e orientar a necessidade da construção/revisão coletiva do projeto político-pedagógico, atendendo desde políticas de avaliações externas à escola até a avaliação da aprendizagem em sala de aula” (Goiás, 2019, p. 73). Com a proposta de que as avaliações externas e internas orientem o trabalho docente, a tradução goiana da BNCC aponta que o professor deve planejar “ações pedagógicas” para “criar um ambiente de aprendizagens que possibilita a participação dos estudantes na promoção de aprendizagens significativas e reais” (Goiás, 2019, p. 73). Ao propor o desenvolvimento de “ações pedagógicas” para o desenvolvimento de habilidades e competências, o DC-GO Ampliado propõe ao professor a incorporação do “aprender a fazer” com objetivo de encontrar formas eficientes de ensinar a partir de possibilidades metodológicas facilitadoras para a construção do saber fazer no processo de ensino aprendizagem, sugerindo a primazia do saber fazer sobre a reflexão teórica (Contreras, 2012).

Embora mencione apenas uma vez a expressão “avalições externas”, o DC-GO Ampliado impõe aos professores um receituário do que deve ser ensinado por meio do alinhamento entre o currículo ensinado e o currículo avaliado a partir de critérios previamente

estruturados como os códigos alfanuméricos que indicam as habilidades e a sua aplicabilidade aos testes objetivos nas avaliações de larga escala. Assim, a educação goianiense sob a égide da tradução goiana da BNCC passa a ser guiada pelas avaliações, possibilitando “medir e comparar resultados de testes como se eles pudessem ser expressões de conhecimentos” (Lopes, 2015, p. 459). Esse estreitamento reforça a lógica de responsabilização da escola e do trabalho docente e converte o conhecimento a um dado quantitativo incorporado aos processos educativos, considerando que a mensuração do desempenho dos estudantes é um dos principais indicadores de eficácia do ensino.

Ao impor as competências e as habilidades que devem ser desenvolvidas em cada componente curricular, a tradução goiana da BNCC estabelece a divisão dos professores em áreas e disciplinas, delimitando habilidades e especificidades atribuídas de forma separada a professores específicos, desmembrando as competências de todos. Isso “reflete duplamente a parcelarização do conhecimento e das funções da escola, (...) através da proliferação de especialidades e o confinamento dos docentes em áreas e disciplinas” (Enguita, 1991, p. 48). O que parece é que o DC-GO Ampliado tenta suavizar a fragmentação do trabalho docente a partir da proposta de pseudotransversalidade curricular, na qual estabelece que “para contextualizar e contribuir com aprendizagens significativas”, “(...) é necessário o diálogo entre as áreas do conhecimento de forma integrada” (Goiás, 2019, p.71).

No entanto, ao propor a “a ação docente interdisciplinar” e “os diálogos entre os vários componentes curriculares”, enfatiza que o professor “deve, em conjunto com outros professores, organizar a estrutura de projetos numa abordagem de integração de conhecimento das diferentes atividades de sala de aula, acompanhar e avaliar as dinâmicas de aprendizagem da turma ou do estudante” (Goiás, 2019, p. 142, 388). Nesse sentido, destaca que o professor deve buscar possibilidades de trabalhar um tema de forma interdisciplinar, sem perder de vista as exigências relacionadas à articulação entre o conteúdo/objetos de conhecimento obrigatório, a metodologia pragmática/ aprender a fazer e a avaliação por resultados/ avaliação externa previstas no próprio documento curricular. Dessa forma, as prescrições do documento curricular goiano responsabilizam o trabalho docente por criar ações interdisciplinares que são impossibilitadas pela padronização da organização escolar e da viabilidade e exigências relacionadas ao planejamento de aulas, à carga horária e às habilidades estabelecidas para o tempo escolar, ano letivo e/ou bimestre.

De acordo com Viera (2002), essa homogeneização escolar e ações interdisciplinares temáticas tem como intenção padronizar a formação da força de trabalho, e contraditoriamente, flexibilizá-la, desconsiderando as complexidades culturais e sociais existentes na escola. Isso

revela que o DC-GO Ampliado institui e padroniza os conteúdos, os critérios metodológicos e a cultura da avaliação, a lógica dos resultados, buscando tecnificar o trabalho docente e os conteúdos educativos que tenham possibilidade de flexibilização desde que não leve em conta as nuances políticas, culturais e sociais dos sujeitos envolvidos no processo educativo (Vieira, 2002). Nesse processo, forja novos modelos de gestão baseados não apenas no poder discricionário, mas também na ação individualizada articulada a resultados que agudizam a desintelectualização docente (Shiroma, 2003). Sugere a legitimação dos conteúdos e métodos pragmáticos por meio das habilidades que podem ser avaliadas e rastreadas em escala nacional por avaliações censitárias, induzindo o professor à homogeneização do seu trabalho e ao treinamento dos alunos para resolver questões semelhantes aos testes oficiais (Freitas, 2017; Hypólito, 2010). Assim, controla o currículo e padroniza o trabalho docente, engessando e conduzindo-o a desenvolver determinado conteúdo que será exigido pelos testes (Apple, 1989).

Partindo dessa lógica cientificista e positivista de causalidade, o currículo goiano funciona discursivamente com um apelo moral que visa garantir um modelo de trabalho docente que naturalize essa forma de organizar o ensino. Essa nova concepção dita as habilidades, as competências e as técnicas que devem ser desenvolvidas para exigir a profissionalização dos professores e buscar a garantia dos níveis de eficiência e de qualidade do ensino, entendida segundo os parâmetros produtivistas que cercam o mercado. Nesse sentido, sem considerar os problemas políticos e ideológicos que envolvem a educação, o DC-GO Ampliado, mecanismo de controle estatal, regula o trabalho docente, tanto no discurso quanto na materialidade, impondo ao professor a proposta de aplicação de conhecimentos teóricos ou técnicos à prática pedagógica com vistas a melhorar a eficácia e a eficiência do processo de ensino (Contreras, 2012). Propõe o estreitamento entre currículo e avaliações a partir de metodologias pragmáticas e uniformizadas, baseadas em tarefas e atividades instrumentais, limitando a autonomia do professor, diminuindo a liberdade dos docentes para propor ações interdisciplinares e adaptar o ensino ao contexto local e às necessidades dos estudantes, e conduzindo-os a atuarem de maneira ativa, comunicativa, adaptável e comprometida com a qualidade gerencial da educação (Gomide, 2010, Shiroma, 2003).

Na priorização do desenvolvimento das competências e habilidades e da determinação de objetivos operativos ou finais, o DC-GO Ampliado determina de forma detalhada o currículo a ser adotado nas escolas e a extensão de técnicas de diagnóstico e avaliação dos alunos, afirmando uma pseudoparticipação dos professores em sua elaboração e reforçando que o conjunto de habilidades disposto foi “elaborado por especialistas, que discutiram intensamente cada uma delas, buscando enfatizar o processo de gradação que o estudante deve fazer ao longo

da Educação Básica” (Goiás, 2019, p. 274). Assim, estipula tudo o que o professor deve fazer passo a passo, estabelece práticas pedagógicas técnicas dirigidas à consecução de aprendizagens concretas perfeitamente estipuladas e definidas de antemão (Contreras, 2012).

Nesse sentido, relativiza o projeto político-pedagógico global e a intenção de educar do trabalho docente, desconsiderando o saber e o ser professor na discussão da intencionalidade da proposta pedagógica da escola e da organização/articulação do processo educativo (Oliveira, 2010). Ao relativizar a prática e a identidade do professor e o sentido do ensino e da educação na sociedade, o DC-GO Ampliado propõe a aplicação das habilidades propostas por especialistas enquanto conhecimento técnico que justifica a racionalização e a tecnificação do ensino, a separação da concepção/elaboração e da execução/aplicação do processo educativo (Apple, 1989). Partindo dessa compreensão, ao afirmar que as habilidades, que devem ser desenvolvidas pelos professores, foram pensadas, discutidas e elaboradas por especialistas, a tradução goiana da BNCC reverbera que a finalidade e os sentidos da educação derivam de instituições externas, não sendo pensados por quem executa a atividade. Sob essa ótica, padroniza o trabalho docente, distanciando a elaboração e a aplicação do processo educativo, adequando os professores a um modelo de competência técnica e neutralidade política que reflete na desqualificação da docência como atividade intelectual e na perda da autonomia do trabalho do professor (Contreras, 2012).

A padronização do trabalho docente proposta pelo DC-GO Ampliado relega o poder de decisão do professor em relação ao resultado de seu trabalho, desqualifica as habilidades e os conhecimentos profissionais dos professores para a determinação do currículo que anteriormente lhes correspondiam, retirando as condições do trabalho docente para planejar, compreender e agir sobre seu trabalho, e controlando os meios de produção, a finalidade e a organização de suas atividades. Dessa forma, revela-se como um mecanismo de gestão do trabalho docente que relega aos professores a missão de pensar, intervir e decidir sobre o planejamento do seu trabalho, tornando-o dependente do conhecimento especializado e de decisões de especialistas, impondo ao professor que passe a ser um mero executor de tarefas sobre as quais não decide, reduzindo assim, a sua função à aplicadores do currículo prescrito externamente (Apple, 1989).

Nesse processo de regulação, tecnicização e relegação, o currículo goiano estabelece a desprofissionalização do trabalho docente a partir de mecanismos de desqualificação dos profissionais, de perda ou transferência de conhecimentos e saberes” para os especialistas (Rodrigues, 2002, p. 71). Priva o trabalho docente de suas capacidades intelectuais e de suas condições de realização do produto pensado e articulado no contexto local que exerce seu

trabalho, estabelecendo assim, a perda do conjunto e o controle de/sobre sua tarefa. Essa perda de autonomia na construção do planejamento didático imposta pelo DC-GO Ampliado reforça a desqualificação e degradação do trabalho docente pela divisão técnica, colocando de um lado os especialistas (dirigentes/técnicos), que, mesmo sendo/estando fora do contexto da sala de aula, sabem, planejam e decidem as habilidades que devem ser trabalhadas, e, de outro lado, os não especialistas (simples professores/dirigidos) que fazem e executam ações pedagógicas para desenvolver as habilidades predeterminadas (Enguita, 1991).

Partindo dessa divisão técnica de imposição dos dirigentes sob dirigidos, no final de 2019, na gestão de Marcelo Ferreira, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) estabelece que o DC-GO Ampliado passa a ser o currículo ser seguido pela Rede Municipal de Educação (RME) da capital de Goiás, como mencionamos no capítulo anterior. A SME (Gestão 2017-2020) estabeleceu uma distribuição progressiva das habilidades a serem ensinadas em cada bimestre, padronizando assim, o currículo e o trabalho docente da RME de Goiânia a partir da imposição do documento “Cortes Temporais do Documento Curricular para Goiás”. Essas ações que substanciam a consolidação do DC- GO Ampliado materializam a padronização curricular e do trabalho docente a partir da articulação dos princípios e valores pedagógicos dispostos na BNCC/ no currículo goiano e no plano de aula dos professores da rede municipal goianiense.

Sob essa ótica, o currículo goiano remete à imposição dos dirigentes/técnicos para que a proposta político-pedagógica da educação municipal goianiense vincule-se à lógica da pedagogia das competências, da valorização do saber da experiência em detrimento do saber pedagógico e da busca por eficiência e resultados. Essas prescrições estabelecidas pelo DC-GO Ampliado desvalorizam, desqualificam e desprofissionalizam o trabalho docente da RME de Goiânia, uma vez que retira as condições intelectuais do professor de pensar e decidir sobre o seu trabalho e impõe a ele a função de mero reproduzidor de um currículo anacrônico. A imposição do desenvolvimento de competências e habilidades em cada componente curricular, em cada período escolar, bimestre e mês, dispostas no currículo goiano e no corte temporal, estimula os professores goianienses a dispor dos seus tempos de vida para exercer seu trabalho a fim de ampliar a eficácia técnica, produtora e divulgadora de conhecimentos práticos necessários para o desenvolvimento da alienação humana e dos interesses do capital global (Anes, 2018).

Nesse escopo, a tradução goiana da BNCC torna o trabalho dos professores do município de Goiânia padronizado, parcial, restrito, condicionado e controlado, buscando cooptá-lo e regulá-lo em favor da manutenção hegemônica, a expansão e a propagação de ideais e discursos neoliberais relacionados à formação alinhada a lógica de mercado. Veremos no

próximo tópico, como o DC-GO Ampliado impõe a perda do controle do processo de trabalho docente.

3.3 Perda do controle do processo do Trabalho docente

Substanciado pelas necessidades de aprendizagem e pelo desenvolvimento das competências e habilidades, o documento curricular goiano considera um processo de produção estruturado e parâmetros de decomposição em elementos mínimos para alcançar os objetivos. No documento, as habilidades dispostas correspondem à decisão dos especialistas sobre o que e como deve ser ensinado a partir da descrição das atividades específicas e particulares da vida adulta, para as quais seria necessário se preparar. Assim, como um mecanismo de gestão tanto no que se refere ao conteúdo da prática educativa como ao modo de organização e controle do trabalho do professor da RME de Goiânia, o currículo goiano representa uma política curricular de apoio à produção e de reprodutibilidade, que cumpre “a dupla missão de desenvolver uma mão-de-obra de acordo com as necessidades da produção, e de reproduzir e recriar a justificativa racionalizadora do mundo da produção mediante a ideologia da eficácia e da neutralidade tecnológica” (Contreras, 2012, p. 35).

Nesse processo, o DC-GO Ampliado, enquanto uma política curricular que impõe o que e como deve ser ensinado, padroniza o processo e o produto educativo comparando-os às aprendizagens essenciais e as avaliações internas e externas, revelando o desejo de reconfiguração da educação que privilegia mecanismos, conteúdos e dinâmica mercadológica. Esse conjunto de manifestações cria na educação e nas escolas a cultura avaliativa que implica o estabelecimento de potentes formas de controle sobre o trabalho docente da RME de Goiânia. Esta cultura está diretamente interligada a compreensão internacional de que é preciso definir o desempenho e a qualidade educacional desejada, corrigir o que está errado, aprimorar o que está bom e premiar os esforços de melhoria (Educação Fundamental e Competitividade Empresarial, 1992, p VIII apud Vieira, 2002). Partindo dessa definição, há uma

[...] operação de cooptação da categoria docente para que se sensibilize e se alie à proposta de qualidade educacional posta sob os critérios de mercado e passível da cultura avaliativa que permite aquilatar com maior precisão a situação educacional, o trabalho docente e o desempenho dos estudantes vinculados à gestão educacional (Vieira, 2002).

O currículo goiano institui sobre o trabalho docente da RME de Goiânia uma gerência administrativa voltada para o planejamento, a teoria e a concepção de trabalho e reduz os professores à condição de executores do currículo determinado por especialistas.

"A administração determina as matérias que deverão ser dadas em cada curso, as horas que serão dedicadas a cada matéria e os temas de que se comporá. Em outras palavras, o docente tem perdido progressivamente a capacidade de decidir qual será o resultado do seu trabalho, pois este já lhe chega previamente estabelecido em forma de disciplinas, horários, programas, normas de avaliação, etc. (...) Mas além disso, sobretudo as autoridades das escolas podem impor aos educadores formas de organizar as turmas e outras atividades, procedimentos de avaliação, critérios de disciplina para os alunos, etc. O docente perde assim, também, mesmo que só parcialmente, o controle sobre seu processo de trabalho" (Enguita, 1991, p. 48).

O DC-GO Ampliado sintetiza os mecanismos educacionais que reestruturam e incorporam amplos e sutis dispositivo de controle do trabalho docente, sustentando e legitimando discursos que legitimam o modelo de produção capitalista. As inúmeras determinações do currículo goiano, como a definição dos objetos do conhecimento, das habilidades para cada componente curricular, da metodologia e da avaliação externa como aporte balizador do processo de ensino, estão diretamente ligadas à subtração de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia, o que entendemos como proletarização docente. A inserção de especialistas nas decisões sobre a educação tem como uma das principais consequências “a proletarização técnica – perda do controle sobre o processo e produto do seu trabalho – e/ou a proletarização ideológica – que significa a expropriação de valores a partir da perda de controle sobre o produto do trabalho e da relação com a comunidade” (Rodrigues, 2002, p.73). Concomitantemente, esses processos de controle técnico e ideológico imposto aos professores estão ancorados em novas formas de racionalização do sistema educativo e do trabalho docente, especialmente por meio de concepções educacionais ancoradas no discurso da qualidade da educação e da lógica dos resultados para a garantia da eficiência e da produtividade escolar de acordo com os interesses produtivos nacionais e internacionais.

A imposição do DC-GO Ampliado da “avaliação externa” enquanto fenômeno balizador da prática educativa revela que o controle se desloca do processo para o resultado, sendo que a partir da padronização e da tecnicização do trabalho docente, flexibiliza-se os procedimentos didático-metodológicos e as habilidades que podem ser aferidas, controlando assim a eficiência e eficácia da educação aos moldes empresariais (Saviani, 2013). Dessa forma, o currículo goiano ressalta a cultura avaliativa tida como uma estratégia global do sistema

produtivo para controlar não só os procedimentos, mas os resultados, verificando e aferindo se as escolas estão, ou não, desempenhando seu papel reprodutivista e se os professores estão, ou não, seguindo e executando a proposta curricular que visa satisfazer as novas exigências do modo capitalista, especialmente no que tange ao novo perfil do trabalhador demandado pelo capital.

Compreendemos que, alinhada a essas exigências de deslocamento do controle para o resultado, a Secretaria Municipal de Goiânia, na gestão de Wellington Bessa (2021-2022), também impôs a cultura avaliativa para regular o trabalho docente da rede municipal, convocando os professores a participarem desse processo já determinado, restringindo-se ao estudo da cognição, dos métodos e das didáticas que melhor ensinem as habilidades e as competências propostas pelo DC-GO Ampliado/exigidas pela sociedade globalizada. Para isso, como abordamos no capítulo anterior, nessa gestão, foi implantado o Sistema de Avaliação de Goiânia (Saegyn) e o uso obrigatório do material estruturado “Aprender Sempre” em formato de cadernos bimestrais de Língua Portuguesa e Matemática que trazem os conteúdos que devem ser trabalhados, definem toda a estrutura e sequência didática do currículo das avaliações em rede/EBEF e oferecem sugestões de condução das aulas e de atividades.

As habilidades, os conteúdos e as sequências didáticas predefinidas e impostas pelo DC-GO Ampliado, pelo material estruturado e pelas avaliações externas a escola afetam profundamente a autonomia dos docentes sobre o processo de seu trabalho, uma vez que o limita ao ensino da disciplina e ao cumprimento das normas curriculares. Nessa dinâmica, os docentes da RME de Goiânia são transformados em “trabalhadores especializados incapazes de escolher os seus próprios projetos ou tarefas e forçados a trabalharem a ritmos e com procedimentos institucionalizados na descrição de postos ou funções ou nos padrões de operação das organizações” (Rodrigues, 2002, p. 74).

A implementação desse sistema de apostilamento e a instituição de um sistema avaliativo e de elaboração de avaliações externas (EBEF) para aferir o desenvolvimento das habilidades previstas no DC-GO Ampliado revelam a dominação do que deve ser abordado em aula para que o estudante atinja os objetivos/habilidades estipuladas pelas avaliações externas, e reduzem o objetivo específico de ensinar à obtenção de bons resultados que são publicizados em ranqueamentos das escolas da RME de Goiânia nas avaliações da SME, da Seduc/GO e do SAEB. Assim, materializam o controle promovido pelo capital sobre o que chega às salas de aula e como os professores trabalham, já que afeta e altera os produtos do seu próprio trabalho (planejar, ensinar, avaliar) para que correspondam aos valores defendidos no mercado (Adrião et al., 2009), submetendo os professores goianienses à proletarização técnica de seu trabalho, a

um controle rigoroso que reduz sua atuação a uma dimensão essencialmente operacional, quase mecânica, dependente das diretrizes estabelecidas externamente à escola, deslocando o foco do processo educativo para a simples assimilação de métodos de aprendizagem, desconsiderando as determinações e a complexa realidade que o trabalho educativo está inserido. Para Saviani (2025), a avaliação dos resultados busca garantir a eficiência e produtividade e se

converte no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação. Eis porque a nova LDB (Lei n. 9.394, de 20/12/1996) enfeixou no âmbito da União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis compondo um verdadeiro sistema nacional de avaliação. E para se desincumbir dessa tarefa o governo federal vem instituindo exames e provas de diferentes tipos. Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade (Saviani, 2025, p. 186).

A implantação do Sistema de Avaliação de Goiânia (Saegyn), adesão ao SAEB e a elaboração de avaliações externas/ EBEF propostas pela SME (Gestão 2021-2022) materializa o papel avaliador do Estado na educação municipal e a compreensão de que a avaliação dos resultados garantirá a eficiência do processo educacional e a produtividade do trabalho docente da RME de Goiânia (Saviani, 2025). Dessa forma, o ranqueamento dos resultados alcançados em nível municipal, estadual e nacional, ancorado em processos quantitativos e estatísticos que reúnem instrumentos e resultados capazes de ordenar alunos, escolas e professores, estima metas para os professores atingirem, controlando e responsabilizando diretamente os professores da RME pela qualidade (empresarial e tecnocrática) de ensino. Essa quantificação conduzida pelo Estado, pela SME e/ou pelos gestores educacionais é utilizada como estratégia para apresentar dados mensuráveis e estatísticos capazes de produzir efeitos de comparação, exposição e convencimento da população de que há investimentos para que traga importantes melhorias na qualidade educacional do país/ do município (Vieira, 2002).

Nesse sentido, O DC-GO Ampliado alinhado ao Saegyn e ao SAEB restringe as avaliações ao ranqueamento de resultados e ressalta o fracasso da escola pública, desconsiderando outras variáveis que envolvem a responsabilidade do Estado. Nesse movimento restritivo do ato avaliativo, os professores da RME de Goiânia, inseridos em um contexto educacional adverso, são injustamente responsabilizados pelos maus resultados alcançados. Isso nos auxilia a compreender que os professores da rede goianiense estão submetidos a uma concepção hegemônica de trabalho docente neoliberal articulada aos interesses do modo de produção e ao alcance de uma qualidade da educação ditada pelos

padrões empresariais que delegam a esses trabalhadores os mesmos critérios produtivistas presentes nos demais setores produtivos, induzindo-os assim ao condicionamento de seu próprio trabalho e à adesão a movimentos mais alienantes de coerção e controle ideológico sobre o trabalho e sobre os produtos do trabalho docente.

Esses padrões constroem o que Shiroma e Santos (2014, p.22) chamam de “consentimento ativo”, uma vez que conduz os docentes a assumir a responsabilidade de que cada indivíduo e toda sociedade devem agir e buscar alternativas para contribuir com o desenvolvimento socioeconômico do país, dando anuência assim à lógica neoliberal de que o Estado não pode ser responsabilizado pelo atendimento de necessidades sociais de todos. Dessa maneira, a quantificação da eficácia e eficiência do ensino e do desempenho do trabalho docente da RME de Goiânia direcionados pelo currículo goiano indicam um amplo processo de transformação centrado na cultura do desempenho/monitoramento e avaliação de resultados que busca profissionalizar os professores aos moldes neoliberais, construindo “consentimento ativo” com valores, ideias, “padrões de competências” profissionais exigidos pelo mercado (Shiroma; Schneider, 2013, p. 92). Nesse sentido, a publicização e a comparação dos resultados das escolas da RME de Goiânia nas avaliações da SME, da Seduc/GO e do SAEB adaptam os princípios do setor empresarial para o âmbito educacional e o funcionamento das escolas, tratando a educação como mercadoria, os alunos como clientes e os professores dessa rede como prestadores de serviço que devem “vestir a camisa da empresa, incorporar seus objetivos como se fossem próprios e ter como foco a “satisfação total do cliente”, a eficácia e a eficiência do produto ou serviço prestado, a “qualidade total” da educação (Saviani, 2025, p. 186, 187).

Sob a égide da qualidade total, a reconfiguração do papel da educação pautada em valores de mercado utiliza indicadores com o desempenho dos alunos, a titulação dos professores e a reputação da escola em competições externas para, não apenas controlar tecnicamente os professores do município de Goiânia, mas também apropriar de sua subjetividade, estabelecendo uma rede de regulação social que, por meio da “quantificação da satisfação/aprovação dos clientes internos e externos (alunos, pais e sociedade)”, possibilita aos docentes avaliarem seu trabalho, levando-os “a acreditar que possui um quadro objetivo sobre o seu desempenho profissional” (Vieira, 2002, p. 129) que o designa como competente ou incompetente.

Como se fosse realmente possível transformar a realidade educacional de maneira isolada e descontextualizada de todas as demais variáveis que a afetam, a responsabilização docente e a reconfiguração da educação direcionam o trabalho do professor a desenvolver determinado conteúdo, reduzir o processo de ensino ao treinamento dos alunos para resolver

questões semelhantes às avaliações externas, e avaliar o desempenho profissional, a produtividade e a eficiência dos professores e da escola. Desse modo, a adesão a essa lógica da qualidade total da educação, que desconsidera a dimensão política e emancipatória do trabalho docente, conduz os professores da RME de Goiânia a aderir, implementar e a divulgar esses princípios e ideais (Evangelista, 2010). Ao assimilarem o apelo ético de autorresponsabilização moral e individual pelo sucesso educacional e ao assumirem o perfil de “agentes ativos do seu próprio desenvolvimento profissional” (Zeichner, 1993, p.14), esses trabalhadores legitimam o conhecimento e as decisões que exercem controle burocrático e hierárquico sobre seu trabalho, renunciando à sua autonomia, aceitando a perda do controle e a supervisão externa de suas ações no processo educativo (Apple, 1989).

As orientações do DC-GO Ampliado, do sistema de apostilamento e da cultura avaliativa, avaliações externas/EBEF, dominam não só a autonomia docente, mas também a subjetividade dos professores da RME de Goiânia, distanciando-os da compreensão de que são sujeitos social e coletivo, sendo que agem como um mecanismo ideológico e político para acirrar as disputas entre os professores, tornando-os mais individualizados e preocupados com a premissa da melhor nota, da escola mais eficiente, dos alunos mais preparados e dos professores mais competentes, afetando os valores e sentidos que os produtos do trabalho docente carregam. Essa preocupação reverbera um apelo aos professores, ao seu trabalho e a sua formação enquanto instrumentos essenciais para o sucesso da educação, direcionando os professores da RME de Goiânia a elevar a eficiência produtiva de seu trabalho, a realizar práticas educativas de treinamento e a estar preparado para responder individualmente aos problemas burocráticos, pedagógicos, sociais, políticos, entre outros que percorrem o cotidiano educacional, de modo que esses trabalhadores sintam-se responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento e desempenho profissionais, bem como pelo desenvolvimento da educação (Anes, 2018).

A adesão, a implementação, a efetivação do DC-GO Ampliado enquanto currículo atrelado ao apostilamento, à lógica dos resultados e ao ranqueamento das escolas direcionam o trabalho docente à especialidade técnica, à lógica de “saber fazer” e a busca incansável por conhecimentos que lhe permitam trazer soluções mais aprimoradas, elaboradas e fundamentadas para alcançar o padrão de “Qualidade Total”, determinado pelo mercado (Frigotto, 1994; Antunes, 2011; Saviani, 2025). Mesmo não explicitando, como exposto nos princípios da base nacional curricular: “fortalecimento do protagonismo e da autonomia dos licenciandos para serem responsáveis por seu próprio desenvolvimento profissional” (Brasil, 2018, p. 14), a tradução goiana da BNCC impulsiona os professores goianienses a serem

empreendedores, capazes de investir sozinhos no seu próprio trabalho, constroem consenso ativo e promovem as capacidades para o trabalho, para o empreendedorismo e para a competitividade. Desse modo, condicionam o reconhecimento e o gozo do status de professor produtivo na RME da capital de Goiás, orientando esses trabalhadores a assumirem uma postura profissional individualista, competitiva e comprometida com as avaliações, com os avanços de sua produtividade a serviço do mercado e aos moldes neoliberais e com a concepção da qualidade gerencial e mercadológica de educação de satisfação do cliente.

Ao propor o condicionamento da produtividade do trabalho docente qualificado por meio de parâmetros político, ideológico e administrativo externos, o currículo goiano e a lógica inserida por ele revelam a proletarização técnica e ideológica dos professores enquanto uma consequência da alienação desses trabalhadores, uma vez que os afastam de sua consciência, lhes subtraem a capacidade de intervir em seu processo de trabalho (planejar, ensinar e avaliar) dentro de um escopo tecnicamente estruturado. Nesse processo, materializam-se como mecanismos persuasivos e ideológicos para disseminar e propagar valores e ideias forjadas no neoliberalismo, destacando a concepção de que cabe a cada indivíduo, inclusive os professores, desenvolver habilidades e competências para inserir e manter-se no mercado de trabalho, afetando a consciência humana e a ontologia do ser social dos professores da RME de Goiânia, e transformando-os em profissionais empreendedores, responsáveis pelo próprio desenvolvimento profissional e por suas condições de empregabilidade (Gomide, 2010; Shiroma; Turmina, 2011).

Ao proletarizar e precarizar o trabalho docente, alijando sua autonomia, suas condições de trabalho e elevando as formas de exploração e alienação dos docentes, o DC-GO Ampliado e a cultura de resultados/desempenho impõem aos professores que devem atuar de forma eficiente e instrumentalizada exclusivamente pelo saber prático para promover “aprendizagens significativas e reais” (Goiás, 2019, p. 73) para resolver problemas da vida cotidiana, desconsiderando a importância da apropriação dos conhecimentos teóricos e científicos enquanto caminho imprescindível para o avanço intelectual do professor, seu desenvolvimento humano e a sua emancipação social e política. Esse mecanismo ideológico permite ao capital avançar na alienação dos professores do município de Goiânia tanto em relação ao seu trabalho (ato de ensinar) como em relação aos produtos resultantes de seu trabalho (formação de outros sujeitos) para que sejam adequados, ideologicamente e tecnicamente, aos anseios e parâmetros produtivista em vigência. Dessa forma, a desintelectualização do professor impossibilita qualquer forma de resistência ou autonomia que comprometa a lógica de produção estabelecida para a educação, a formação dos demais sujeitos/trabalhadores que servirão à perpetuação do

domínio estabelecido pela burguesia, a potencialização das forças produtivas geradoras de mais-valia (Kuenzer, 2011; Oliveira, 2000; Shiroma, 2003).

Assim, o DC-GO Ampliado e o pacote mercadológico ligado ao apostilamento e a lógica dos resultados/ranqueamento das escolas elevam ainda mais o estranhamento mútuo entre os próprios homens, entre os professores, a perda da sua consciência e da identidade de classe (Harvey, 2008). Reestruturam e o trabalho docente em favor do atendimento aos interesses produtivos, tornando os professores do município de Goiânia sujeitos conformados, docilmente adaptados às novas habilidades exigidas com as transformações do mercado impostas à educação; dinâmicos e inovadores no cumprimento de metas e tarefas; treinados a produzir respostas rápidas e eficientes frente aos problemas que emergem da prática educacional; empreendedores na busca de estabelecer novas formas, técnicas, conhecimentos e metodologias que agreguem ao desenvolvimento das aprendizagens essenciais e reais; cooptados que pensam e agem em favor do seu desempenho profissional e o desenvolvimento educacional aos moldes do capital; individual, não pertencente a classes, não articulado aos interesses coletivos; e competitivo para o alcance de objetivos profissionais que resultem na satisfação dos clientes e em melhores reconhecimentos no trabalho (Harvey, 2008; Antunes, 2011).

Cabe destacar que a proletarização ideológica representada pelo controle coercitivo do trabalho e da produção dos docentes impostos pelo currículo goiano agride a subjetividade dos professores da RME de Goiânia e ameaça a possibilidade de emancipação do seu trabalho, afetando a sua relação orgânica e ontológica com o ser professor, com os objetos que produz, e ao mesmo tempo, com outros homens e com o que eles exteriorizam. Nesse sentido, baseado no ideário pedagógico pragmático e conservador disponibilizado ao domínio de interesses externos e subsumido aos ditames dos padrões empresariais, os professores goianienses estão alienados de si, deixam de se reconhecer na sua própria produção e nos resultados de sua produção, sacrificando a condição de ser e estar na profissão, aprofundando seu estranhamento/alienação em relação ao seu próprio trabalho (ato de ensinar), a si mesmo enquanto ser humano e social, e ao outro (alunos e professores), afastando-os da capacidade teleológica inerente a sua essência humana e social de utilizar seu acúmulo histórico e individual e transformar a realidade de maneira intencional e planejada (Marx, 2013; Lukács, 2013).

Subsumido aos interesses neoliberais, os professores da RME de Goiânia, cada vez mais desumanizados e embrutecidos, não conseguem desvelar que a atividade produtiva que realiza reverbera sua exploração, martírio e dominação. Desse modo, são convertidos em

máquina e mercadoria capaz de que defender e a conformar-se com as relações sociais e de trabalho injustas e desiguais impostas pelo sistema capitalista, transformados em operadores de um sistema produtivo, sendo cada vez mais pressionado por padrões de eficiência e produtividade. Isso nos auxilia na compreensão de que a busca frenética pela eficácia e produtividade a qualquer custo faz do resultado um meio, uma estratégia para gerir a educação controlar os professores municipais goianienses e converter sua função social, o que trataremos no próximo tópico.

3.4 Função do professor - Neotecnicista

Os 5.529 professores da Rede Municipal de Goiânia, que são, em sua maioria, mulheres, têm mais de 40 anos, recebem salários mais baixos que maioria dos trabalhadores com a mesma formação e contabilizam quase 40% em contratos temporários (INEP, 2024), têm sido submetidos a processos de exploração, flexibilização, precarização e proletarização da força de trabalho. Esses processos são consolidados pelas exigências de produtividade sem proporcionalidade salarial, pela subcontratação, pelo apelo a ética de autorresponsabilização moral e individual pelo sucesso da escolar, bem como pela padronização e controle do seu trabalho intensificado pela imposição do DC-GO Ampliado. No intento de padronizar o trabalho docente, a tradução goiana da BNCC enfatiza que todas as escolas e todos os professores da rede municipal goianiense devem incorporar as dez competências gerais em seus planejamentos e práticas, explicitando que

“A exemplo da BNCC, o DC-GO também é regido pelas dez competências gerais que permeiam todas as etapas da Educação Básica, bem como todas as áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares. Estas competências gerais se articulam aos direitos de aprendizagens e desenvolvimento na Educação Infantil e são o alicerce das competências específicas de área e de componentes; assim como dos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento e das habilidades (...) (Goiás, 2019, p. 42).

Partindo desse alicerce, o DC-GO Ampliado determina o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas à dimensão comportamental para serem desenvolvidas nos alunos e professores de todo território goiano, inclusive na rede municipal de Goiânia. De acordo com a análise do documento curricular goiano, desde o início da Educação Básica, a escola deve se organizar para que o professor desenvolva “ações pedagógicas” que contemplem principalmente: “exercitar a curiosidade intelectual”, o desenvolvimento de “atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana”, bem como “a imaginação e a criatividade

para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções para diferentes situações” (Goiás, 2019, p.385-389). Para tanto, o currículo goiano associa as habilidades “à capacidade de saber fazer”, enfatizando a articulação com as competências, especialmente “Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação”, bem como o “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação” (Brasil, 2018, p. 10; Goiás, 2019, p. 42-43, 126).

Nesse intento, dialogando com a BNCC, o currículo goiano enfatiza a ideia das “competências”, termo oriundo das demandas produzidas com a reestruturação produtiva do capitalismo global e das recomendações dos organismos internacionais, e materializa a substituição do conceito de qualificação pelo de competência, do ensino centrado em disciplinas de conhecimento para o ensino por competências cognitivas e comportamentais referidas em situações reais e práticas que desenvolvem “virtudes e disposições fundamentais à nova organização do processo de trabalho” (Santos, 2004, p.86). Nesse sentido, ao estabelecer que os professores da RME de Goiânia devem realizar ações pedagógicas capazes de desenvolver habilidades e competências cognitivas e comportamentais, o DC-GO Ampliado converte à função da educação goianiense à integração dos sujeitos às relações de produção reconfiguradas pela reestruturação produtiva e pelo neoliberalismo (Ramos, 2001).

Essas relações remetem ao desenvolvimento de capacidades exigidas pelas mudanças do processo produtivo capitalista, entre elas a capacidade de análise, síntese, rapidez de respostas e criatividade diante de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes linguagens, capacidade para trabalhar em grupo, criar novos tipos de relacionamento interpessoal com o objetivo de ampliar as iniciativas individuais e as motivações para o trabalho, saber relacionar-se com os outros, participar, expressar-se, propor soluções para problemas que possam surgir de forma inesperada, bem como oferecer sugestões, gerenciar processos, estudar continuamente, aprender a aprender, e capacidade de flexibilização e polivalência (Kuenzer, 2020; Santos, 2004).

Dessa forma, explicitando o dito e o não dito, por meio da determinação do desenvolvimento das competências cognitivas e comportamentais, e da aplicabilidade do conhecimento, o DC-GO Ampliado se constitui como um mecanismo para a adaptação do comportamento humano à realidade material e social, alinhando-se à pedagogia das competências e à pedagogia do aprender a aprender, “cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade na qual as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (Saviani, 2025, p. 183). Como já indicamos no decorrer desse capítulo, a base dessa lógica imposta pelo currículo goiano são

os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade aos moldes empresariais que invadem a educação goianiense e organizam o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos sejam flexíveis, competentes, cooperativos, comunicativos e polivalentes, capacitando-os para integrar-se no sistema produtivo, criar valor de troca, mais-valia, em seu processos de trabalho e sua participação na vida da sociedade (Marx, 2010; Saviani, 2025).

Sobre esse aspecto, Shiroma (2011) destaca que

“Nesse contexto, a procura por profissionais de novo tipo, flexíveis, capazes de gerir imprevistos, inovadores, proativos e eficientes trouxe novas exigências para os sistemas educativos. Evidencia-se o dilema para o capital que depende de trabalhadores mais qualificados para ganhar vantagens competitivas, mas que não questionem o status quo. Este é, também, um dilema para o Estado capitalista que deverá formá-los (Shiroma, 2011, p. 4).

Esse dilema implica também e especialmente na adaptação do trabalho docente, requisitando um conjunto de competências profissionais dos professores para que possam estar efetivamente preparados para responder a essas demandas (Brasil, 2018). Sob o discurso da produtividade e eficiência, esse movimento adaptativo exigido pelo capital, nomeado por Evangelista (2010) por reconversão docente, materializa-se na conversão dos professores da RME de Goiânia a esse projeto educacional imposto e propagado pelo currículo goiano. Para a autora, as políticas educacionais estabelecem esse processo de reconversão por meio da modificação das atribuições dos professores e da conversão dos docentes para a adesão, implementação e divulgação dos princípios e ideais dessas políticas. Nesse sentido, entendemos que o DC-GO Ampliado consolida o primeiro passo da reconversão dos professores municipais goianienses ao separar concepção/elaboração e a execução/aplicação do processo educativo, direcionando o trabalho docente a executar aulas sequências e materiais didáticos (apostila “Aprender Sempre”) e avaliações de resultados definidas previamente, tornando-o prático, tecnicista e operacional. Sob as imposições de produtividade educacional, esses trabalhadores passam a ser os responsáveis pela eficiência do ensino e são transformados em agentes reprodutores de um currículo anacrônico, de propostas pedagógicas e materiais didáticos estabelecidos, realizando práticas de

[...] memorização de procedimentos necessária a um bom desempenho em processos produtivos rígidos, pela capacidade de usar o conhecimento [...] de todas as áreas para resolver problemas novos de modo original, o que implica domínio não só de conteúdos, mas dos caminhos [práticos,] metodológicos e das formas de trabalho [...] multidisciplinar [...] (Kuenzer, 1999, p. 169).

Ao estabelecer a produção e a reprodução de discursos e práticas educacionais atreladas ao utilitarismo do conhecimento e à resolução de problemas práticos, a tradução goiana da BNCC alinha o trabalho docente da RME de Goiânia à epistemologia da prática e às concepções de educação e de professor neotecnicistas, que tomam como orientação pedagógica o lema “aprender a aprender” e o sentido do aprender/ensinar objetivado no neotecnicismo, na “organização das escolas por parte de um Estado que busca maximizar os resultados dos recursos aplicados na educação” (Saviani, 2025, p. 189). No caminho dessa maximização, em um processo gerenciado e controlado, ao propor ações pedagógicas amalgamadas à noção de competências e do “aprender a aprender” e à cultura do desempenho, o currículo goiano enquanto política curricular dissemina preceitos e concepções políticas e pedagógicas orientadas pela lógica do “saber fazer”/ da epistemologia da prática. Nessa perspectiva, conduz a organização político-pedagógica das escolas e o trabalho docente da RME de Goiânia ao desenvolvimento da profissionalização e da capacitação técnica-empresarial, transformando os docentes dessa rede em professores neotecnicistas que valorizam os saberes centrados na pragmática da experiência cotidiana, realizam tarefas diversificadas reduzidas à preparação/treinamento para a avaliação de desempenho com índices de produtividade que escancaram a qualidade e eficiência da escola/do trabalho docente.

Nesses processos de gerenciamento para garantir melhor desempenho e desenvolvimento das competências técnicas do trabalho docente, o currículo goiano estimula os professores do município de Goiânia, além de ensinarem os conteúdos e matérias, a refletirem na/sobre/para sua prática com o intuito de conhecê-la, questioná-la, confrontá-la e melhorá-la, orientando os estudantes para que “possa trilhar para alcançar o objetivo desejado” (Goiás, 2019, p. 268). Nesse processo prático reflexivo, os docentes da RME goianiense são direcionados a “desenvolverem estratégias didáticas e metodológicas interdisciplinares diversas, [...] uso da informática e outros recursos que possibilitem ao estudante desenvolver estas habilidades” (Goiás, 2019, p. 79), valorizando assim, os conhecimentos revelados na execução das aulas, a reflexão sobre o que faz, a reestruturação das estratégias da ação, as compreensões e as formas de conceber o problema, e o desenvolvimento de novas regras e métodos para maximizar o desempenho profissional desses trabalhadores.

Para isso, esses professores são transformados em profissionais práticos que solucionam problemas instrumentais que, por meio do pensamento prático e do conhecimento na/sobre/para a ação, selecionam os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos (Schön, 2000), um bom desempenho nas avaliações externas/testes censitários.

Essas concepções introduzidas pelo currículo goiano adentram a educação municipal goianiense e comprometem a função social de seus professores, reduzindo-os a executores de tarefas que buscam novos conhecimentos para desenvolverem e exercerem “ações pedagógicas” capazes de ampliarem a eficácia técnica, produtora e reprodutora de conhecimentos práticos e úteis que facilitam aprendizagem, tornando-os em trabalhadores adaptáveis, flexíveis, eficazes e proativos às demandas da acumulação flexível (Harvey, 2008).

O DC-GO Ampliado articulado ao neotecnismo propaga o reconhecimento ilusório da capacidade reflexiva dos professores da rede municipal, responsabilizando-os pelo desenvolvimento da qualidade educacional; pela efetivação da implementação do currículo goiano, dos materiais apostilados e da cultura avaliativa; pela construção de soluções eficientes para resolver os problemas de aprendizagem dos alunos que, em sua maioria, estão ligados as imprevisibilidades e precariedades do cotidiano educacional; e pela adoção de um trabalho e de uma postura profissional reflexiva, associada à epistemologia da prática (Anes, 2018). Além de negligenciar o conhecimento teórico e desconsiderar e ocultar os fatores sociais e políticos que o trabalho docente está inserido, essa racionalização responsabiliza os professores pela complexa dinâmica social e política de precarização que permeiam a construção da realidade, e interfere na subjetividade desses trabalhadores, motivando-os a adotarem e se apropriarem de conhecimentos técnicos para atender ao padrão de sociabilidade produtiva neoliberal, a construção e o desenvolvimento do novo tipo de trabalhador, aquele polivalente, competitivo, autônomo e eficiente, como vimos no primeiro capítulo com o apoio de Silva Junior (2009) e Antunes (2005; 2011).

Portanto, o currículo goiano materializa-se como um mecanismo ideológico e epistemológico que dissemina princípios e interesses do mercado, destinando o trabalho docente da RME de Goiânia a trazer respostas imediatistas às questões que emergem da própria realidade social e educativa, alinhando-o à eficiência técnica e ao atendimento às exigências estabelecidas pela nova ordem do capitalismo e do neoliberalismo, em detrimento da reflexão crítica e da autonomia intelectual dos professores dessa rede. Nessa perspectiva pragmática e neotecnista, os professores do município de Goiânia são direcionados a produzir produtos (aulas, planejamentos, avaliações) / práticas didático-pedagógicas orientadas pela epistemologia da prática, menos preocupadas com o exercício do pensamento crítico, político e reflexivo, voltadas quase que exclusivamente à realização de adestramento profissional que corresponda aos valores defendidos pelo mercado.

Esse movimento impulsiona o avanço do processo de fragilização da educação e da formação humana à medida que precariza o trabalho docente e a formação dos trabalhadores

(Gomide, 2010), conduzindo os professores do município de Goiânia a operarem como força de trabalho integrada ao sistema produtivo que colabora com a disseminação de concepções e discursos neoliberais e contribui para a “[...] formação para a capacidade adaptativa dos indivíduos” (Duarte, 2001, p. 38), a perpetuação de um sistema educacional preparador de um grande contingente de mão-de-obra barata, eficiente, adestrada e lucrativa. A condução utilitarista e produtivista restringe as possibilidades mais elaboradas de reflexão, apropriação ou produção de análises críticas, empobrece o ser professor e impossibilita a sua capacidade de exercer como produtor de sua consciência e, por isso, criador e transformador social (Souza e Magalhães, 2016), limitando assim a compreensão da realidade tanto por parte dos professores quanto dos estudantes em formação. Nesse contexto alienante que afeta não só a atuação profissional, mas também a consciência docente, sendo que os professores da RME de Goiânia, objetivados a maximizar seu desempenho e a desenvolvimento da qualidade (empresarial e técnica) da educação, passam a atuarem, de maneira individual e neotecnicista, como agentes reprodutores dos princípios e valores relacionados à eficiência e à produtividade do sistema educacional (Marx, 2013; Saviani, 2025).

Para Evangelista (2014, p. 26), a disseminação no imaginário social de discursos sobre “os esforços individuais classificados como edificantes e empreendedores” está associada às escolas eficazes que propagam o bordão do indivíduo competente ou incompetente para se alcançar qualidade educacional. Embebido desses discursos, nomeados por Evangelista (2014) de “slogans”, ao transformar a função docente em mera execução de métodos e tarefas voltadas ao desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas e sociais, avaliadas por meio de testes padronizados que servem à mensuração e ao controle ideológico dos objetivos educacionais, o currículo goiano conduz os professores da RME de Goiânia a adotarem uma postura competitiva para aumentar sua produtividade e a atenderem as exigências do mercado.

Sob essa lógica, esse grupo de trabalhadores é submetido a uma crescente cobrança por desempenho, sendo responsabilizados e culpabilizados pelo cumprimento ou não das metas políticas e ideológicas estabelecidas pelo Estado burguês, que assim justifica e enfrenta os problemas que afetam a qualidade da educação nas escolas goianas/ goianienses. Assim, essa conversão dos professores da rede municipal goianiense, imposta pela tradução goiana da BNCC e subsidiada pela valorização dos saberes adquiridos na experiência cotidiana e pela cultura de desempenho/ resultados, gera a obliteração da capacidade humana e intelectual desses professores de estabelecer finalidades teleológicas para realizar seu trabalho educativo de maneira autônoma e por meio de elaborações teóricas (Anes, 2018).

Nessa apropriação das condições e da força de trabalho, o documento curricular goiano, alicerçado no neotecnismo e na capacitação técnica dos indivíduos, na perspectiva de promover análises e estudos pragmáticos, utilitários e superficiais, reconverte os professores da RME de Goiânia, orientando a compreensão que é necessário esse novo tipo de professor para auxiliar nesse novo modelo de sociedade em que é preciso adequar todos ao mercado de trabalho para atenderem ao trabalho simples ou ao mercado informal, empreendedor. Nessa reconversão, corrobora com o aprofundamento da alienação humana, a eliminação da práxis e a degradação da consciência, alijando a compreensão humana e ontológica relacionada às categorias trabalho e trabalho docente. Isso porque desconecta a realização da consciência humana e relega as condições de reflexão e constatação de classe dos professores da RME de Goiânia, comprometendo a função social do professor, reduzindo-a a mera condição de atividade reprogramada, readaptada, prática, imediata e reprodutivista. Subsumido aos mecanismos de controle e perpetuação do modo de produção vigente, o trabalho docente goianiense passa a desenvolver e a realizar processos de trabalhos eficientes para formar trabalhadores competentes, doces e adaptáveis às progressivas formas de exploração do trabalho, garantindo ao capital a sua manutenção.

Diante disso, é evidente que a imposição da tradução goiana da BNCC como política curricular para toda Educação Básica do território goiano, inclusive para a capital de Goiás, não restringe seu campo de atuação ao currículo da sala de aula, pretende ir além da padronização curricular no Brasil/ em Goiás/ em Goiânia. Sob o discurso de cooperação, responsabilização do trabalho e competitividade, além de exaurir o controle sobre “o quê”, “como” e “para quê” a escola deve trabalhar, sobretudo padroniza, reprograma e aliena o trabalho docente goiano, impondo-lhe um controle político-ideológico, epistemológico e neotecnista para executar “ações pedagógicas” articuladas à avaliação/ranqueamento das escolas e aos materiais apostilados/conteúdos educacionais para toda RME de Goiânia.

No nosso entendimento, não existe dúvida de que o DC-GO Ampliado faz parte de um projeto maior de educação e sociedade que, numa mesma dimensão com outras políticas educacionais neoliberais, impõe ao trabalho docente a articulação do conhecimento mínimo, das competências e habilidades cognitivas e sociais e da cultura do desempenho individual e competitivo capazes de constituir a sociabilidade do novo tipo de trabalhador, ágil, dinâmico, eficiente, polivalente, adaptável e dócil, visando assim à manutenção da hegemonia capitalista e o atendimento às demandas das relações sociais produtivas.

Entendemos que esse interesse da política curricular nacional, e consequentemente, do currículo goiano em gerenciar a escola e os professores está diretamente substanciado por uma

ordem epistemológica, ideológica e política que evidencia o projeto de ser humano, sociedade, trabalho e educação que ressalta o processo de empobrecimento humano e social que os professores da RME de Goiânia têm sido submetidos. Nesse escopo, o DC-GO Ampliado aliena e reconverte esses trabalhadores a produzir mentalidades pragmáticas, utilitaristas e adaptáveis, preparando a capacidade de adaptação dos indivíduos aos interesses do projeto societário hegemônico. Portanto, compreendemos que o movimento regulatório imposto ao trabalho docente pelo documento curricular goiano é uma das medidas adotadas para efetivação desse projeto, ao qual nos posicionamos em contraposição.

Revestidos de nossa postura contra hegemônica, defendemos a categoria trabalho como princípio educativo e fundamento que sustenta a formação e o trabalho docente, enquanto condição ontológica para a humanização do ser social professor substanciada pelo exercício da práxis, da relação dialética entre teoria e prática, da consciência e do trabalho, da ação intelectual, intencional, criativa, transformadora e reflexiva inerente ao próprio ser humano e à docência. Na busca pela compreensão da totalidade do processo de trabalho dos professores, compreendemos que a dupla face do trabalho docente reverbera a relação dialética e contraditória da intencionalidade dos projetos societários hegemônicos, sendo que a especificidade da docência, ato de ensinar, pode explicitar as condições sociais estabelecidas pelo sistema produtivo.

Portanto, contestamos o viés neotecnicista imposto pelo currículo goiano e pelo seu aparato ideológico que reconverte os professores da RME de Goiânia em operacionais com competência para lidar exclusivamente com os problemas concretos de sua prática cotidiana. Defendemos a necessidade de reformulações curriculares para a formação e para o trabalho docente que possibilite aos professores assimilarem os princípios éticos, didáticos e pedagógicos que o ajudem a compreender e atuar de maneira mais efetiva sobre a diversidade cultural, refletindo sobre os aspectos intelectuais e sociais que envolvem a sua atividade docente (Almeida, 2020, p. 179). Isso significa conferir à docência a dimensão crítica e política e lutar para que o trabalho e a formação docente sejam sustentados por uma sólida formação teórica capaz de permitir a apropriação dos fundamentos históricos, ontológicos, políticos e sociais do trabalho docente e do processo de trabalho pedagógico a fim de criar condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional aos professores da RME de Goiânia, de todos os estados e do país.

Com isso, sem a pretensão de esgotar as reflexões que o constructo teórico produzido aqui suscitou, encerramos o último capítulo dessa dissertação com essa análise sobre como, as orientações voltadas à educação e ao trabalho do professor presentes no DC-GO – Ampliado

regulam e afetam o trabalho docente da Rede Municipal de Educação de Goiânia, afastando dos professores dessa rede a capacidade humana intelectual, política e ética de criar e transformar a natureza/o mundo. Tendo essa compreensão, partimos para nossas análises finais, destacando as principais elaborações e reflexões que nos auxiliam a responder aos objetivos do estudo e a levantar outras questões para novas investigações e interpretações científicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gente se acostuma a morar em apartamentos de fundos e a não ter outra vista que não as janelas ao redor. E, porque não tem vista, logo se acostuma a não olhar para fora. E, porque não olha para fora, logo se acostuma a não abrir de todo as cortinas. E, porque não abre as cortinas, logo se acostuma a acender mais cedo a luz. E, à medida que se acostuma, esquece o sol, esquece o ar, esquece a amplidão.

A gente se acostuma a acordar de manhã sobressaltado porque está na hora. A tomar o café correndo porque está atrasado. A ler o jornal no ônibus porque não pode perder o tempo da viagem. A comer sanduíche porque não dá para almoçar. A sair do trabalho porque já é noite. A cochilar no ônibus porque está cansado. A deitar cedo e dormir pesado sem ter vivido o dia. (...)

A gente se acostuma a pagar por tudo o que deseja e o de que necessita. E a lutar para ganhar o dinheiro com que pagar. E a ganhar menos do que precisa. E a fazer fila para pagar. E a pagar mais do que as coisas valem. E a saber que cada vez pagar mais. E a procurar mais trabalho, para ganhar mais dinheiro, para ter com que pagar nas filas em que se cobra.

Marina Colasanti¹⁷

O objeto aqui estudado, o trabalho docente na Rede Municipal de Educação de Goiânia a partir dos desdobramentos regulatórios do DC-GO – Ampliado, exige uma leitura crítica da realidade objetiva, histórica, social, transitória e dialética. A análise do nosso objeto de pesquisa, talhada pelo arcabouço teórico, pela análise documental e pelo diálogo constante com pesquisadores que tem se dedicado ao mesmo campo de estudo, não decorreu de maneira linear, foi construída por dúvidas e certezas, avanços e recuos, idas e vindas, aproximações e distanciamentos. Ao finalizar esta dissertação, reconhecemos esse processo dialético de construção e reconstrução das particularidades e da totalidade do objeto investigado, analisamos e refletimos o caminho percorrido e buscamos aqui elaborar uma síntese, reunir as ideias centrais, revisar os objetivos propostos e apresentar algumas considerações que possam contribuir para futuras discussões sobre o tema.

A epígrafe que introduz essa síntese e as outras destacadas ao longo dos capítulos desta dissertação remetem a uma postura de resistência e anticonformista à realidade histórica e social posta no contexto da sociedade capitalista. Essa posição demarca a relevância do trabalho acadêmico crítico de natureza histórico-ontológica para refletirmos sobre as contradições e as

¹⁷ Trecho da crônica “Eu sei, mas não devia”, escrita por Marina Colasanti e interpretada por Antônio Abujamra. Para ter acesso à crônica completa <https://www.youtube.com/watch?v=zXo0LkKp66s>

possibilidades de desvelamento da pseudoconcreticidade, a qual nos acostumamos para poupar a vida que aos poucos se gasta e se perde em si mesma. Partindo desse posicionamento, não nos acostumamos, buscamos recusar a adaptação ao que desumaniza e construir uma elaboração teórica, epistemológica e política em um movimento de denúncia e possibilidade como instrumento de enfrentamento, de ruptura, de reinvenção.

Nesse sentido contra hegemônico, buscamos disputar sentidos e possibilitar outros pesquisadores e professores a reflitam sobre a necessidade de romper com a reprodução de ideias, discursos e práticas das estruturas de dominação que sustentam a regulação, o controle e a exploração do trabalho docente da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Ao nos dedicarmos à produção da reflexão e do entendimento sobre o nosso problema de pesquisa, *como as orientações estabelecidas no DC-GO – Ampliado têm repercutido na regulação do trabalho docente na Rede Municipal de Educação de Goiânia*, nos debruçamos a entender o movimento histórico curricular dessa rede e o modo pelo qual o documento curricular goiano foi pensado e constituído, indicando seu desenvolvimento (Mercantilização da educação) e objetivos (padronização, neotecnicismo e produtivismo da educação e do trabalho docente), o que será produzido (trabalhador flexível e adaptável), como será mensurado (uso de materiais didáticos e avaliações censitárias) e o beneficiário (sistema produtivo).

No esclarecimento da constituição dessa política curricular e no aprofundamento da análise sobre o trabalho docente, as mediações que o constituem, como se insere ou se reestrutura dentro da totalidade social, decidimos fincar o nosso esforço em responder o problema de pesquisa e para isso estabelecemos o objetivo geral *compreender o movimento regulatório do trabalho docente na Rede Municipal de Goiânia a partir da análise das implicações relacionadas às orientações do DC-GO – Ampliado*. Este objetivo revelou o método materialismo histórico-dialético como bússola orientadora capaz de direcionar não apenas a compreensão da realidade em que os professores da rede goianiense estão inseridos, mas instrumentalizar discussões, reflexões e disputas para transformá-la. Assumir esse compromisso, exigiu de nossa pesquisa uma fundamentação teórica, que dialogasse rigorosamente com o método e com as categorias trabalho, historicidade, contradição e totalidade. Além de possibilitar a análise das particularidades do objeto investigado e da sua relação com todo, esse diálogo garantiu a coerência e a clareza na construção do processo investigativo e na exposição dos resultados.

Na construção do processo investigativo, a dialética materialista sustentou as mediações teóricas, conceituais e paradigmáticas de nossa pesquisa, conduziu nossa análise e orientou a estrutura de pensamento metódico e metodológico, expressando uma unidade viva

entre forma e conteúdo, entre o percurso analítico e os fundamentos que o sustentam. Partindo dessa condução, traçamos o percurso que precisávamos seguir para apreender o objeto e responder ao problema investigativo, desdobrando o objetivo geral em outros três: compreender as transformações do trabalho e as finalidades direcionadas ao trabalho docente e à formação, considerando a análise crítica sobre as concepções políticas e ideológicas em disputa na contemporaneidade; compreender o movimento curricular da Rede Municipal de Educação de Goiânia e interpretar os desdobramentos da Base Nacional Curricular Comum, BNCC, na elaboração e implementação do DC-GO – Ampliado; e analisar as concepções (educação e currículo) sustentadas nessa política curricular goiana, e também se e, como, as orientações voltadas à educação e ao trabalho do professor presentes no DC-GO – Ampliado regulam trabalho docente do município de Goiânia. Cada objetivo foi esmiuçado em um capítulo de nossa dissertação.

A exposição da investigação no Capítulo I, apoiada nos escritos de Marx (2010 e 2013), Engels (2013), Marx e Engels (2009), Lukács (1978, 2013), partiu da discussão sobre a concepção de trabalho como atividade essencialmente ontológica, humana, formadora e socialmente constituída. Em nossa análise, inicialmente, observamos que na sociedade capitalista, essa concepção ontológica é esvaziada e o trabalho é transformado em mercadoria, trabalho assalariado, que passa a ser definido pelos interesses e intencionalidades alheios, os quais buscam a ampliação das formas de extração da mais-valia e o aprofundamento da alienação. A análise da conversão da atividade de autorrealização a apenas um meio para garantir existência humana em troca de salário foi fundamental por permitir entender que o desenvolvimento histórico do trabalho e suas transformações impactaram a constituição do ser social e que a reestruturação produtiva do capital impõe e aperfeiçoa as formas exploração sobre o trabalhador, transformando-o em instrumento do capital.

Essa análise teórica possibilitou que compreendêssemos a centralidade da categoria trabalho nessa dissertação enquanto meio de produzir a vida e força motriz que revela as relações, os conflitos e os modos de ser no mundo. Nesse movimento dialético, histórico e reflexivo, compreendemos que, por meio do trabalho, orientados por suas necessidades, intencionalidades e finalidades, os professores se manifestam de maneira consciente, acumulam conhecimento e transformam a realidade e a si. Entretanto, sob a égide do capital, os docentes são trabalhadores que vendem sua força de trabalho e estão inseridos em um processo histórico e social amplo, e por isso seu trabalho é permeado por imposição de limite e controle, bem como por possibilidades de humanização e emancipação. Essa dupla face do trabalho docente é profundamente atravessada e regulada pela lógica da divisão social do trabalho, pelas

condições materiais, pelos interesses que movem a luta de classes e pelas disputas que definem o projeto societário que se pretende forjar.

Para atender aos interesses do capital global e neoliberal e às orientações dos organismos internacionais, os professores, inclusive os docentes da RME de Goiânia, são direcionados à constante regulação ideológica e prática que definem as normas e os critérios de legitimidade da concepção de formação pragmática, técnica, utilitária e produtivista por meio da imposição da pedagogia das competências, da epistemologia da prática e do controle sobre quem ensina, o que ensina e como. Nessa lógica de controle da produtividade da educação e da exigência da formação de trabalhadores mais adaptáveis e flexíveis às formas mais elaboradas de exploração, o trabalho e a formação docente são submetidos a processos de desintelectualização, de despolitização e de conformação de sua prática à reprodução do capital.

Diante disso, compreendemos que o trabalho docente na contemporaneidade tem sido alvo de reformas e políticas educacionais que o distanciam de sua essência criadora e humanizadora e da realidade que está inserido. O contexto da Rede Municipal de Educação de Goiânia, assim como do país, não se distancia dessa realidade, revela de maneira explícita a proletarianização e a precarização do trabalho docente materializadas no crescimento de contratação temporária, na intensificação da jornada de trabalho, na remuneração incompatível e na alienação do professor em relação ao processo de seu trabalho, ao seu produto e a sua classe.

No Capítulo II, a exposição da dissertação buscou a apreensão do movimento curricular da Rede Municipal de Educação de Goiânia e o exercício de controle pela lógica dos resultados. Ao tentarmos articular reflexão crítica, profundidade histórica e consistência investigativa, deparamo-nos com grandes desafios no levantamento dos dados como o acesso a documentos oficiais que tratassem do movimento curricular da Rede Municipal de Educação de Goiânia e a ausência de pesquisas e publicações sobre a temática, principalmente que tivessem enfoque na proposta política pedagógica e no trabalho docente da rede entre os períodos de 2009 a 2023. No entanto, o alcance do objetivo foi viabilizado pela coleta de documentos via Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, por intermédio de professores da rede que nos encaminharam documentos oficiais impressos que estavam sob a sua guarda, uma vez que participaram da constituição deles. Diante da análise desses documentos e da fundamentação teórica sustentada pelo diálogo construído com as contribuições das produções acadêmicas que tratam sobre a proposta político-pedagógica da RME de Goiânia, conseguimos nos apropriar da constituição, das finalidades e das concepções políticos pedagógicas que

disputaram espaços ao longo do tempo e conduziram o trabalho docente da rede, no período de 1989 a 2024.

Nesse percurso, percebemos que o movimento curricular da RME de Goiânia foi pautado em avanços e retrocessos em relação ao diálogo com as entidades representativas da sociedade civil e à estreita ligação entre a educação e desenvolvimento econômico, introduzida pelos relatórios dos organismos internacionais. Nesse jogo, inicialmente, observamos movimentos em defesa do acesso e da permanência na escola e da elaboração de uma proposta político-pedagógica numa perspectiva crítico emancipadora. Compreendemos que, na rede, a disputa política existiu e possibilitou o diálogo com as entidades representativas e a participação da comunidade escolar na elaboração e a ampliação da política curricular, Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Essa formulação coletiva do currículo representou a força do movimento de resistência na rede, uma vez que materializou a construção de uma proposta curricular adaptada à realidade social e do trabalho pedagógico coletivo e participativo, a introdução de momentos de estudos, teorização, debates e trocas de experiência entre os professores e a elaboração de uma proposta de formação continuada mais pautada na relação indissociável entre teoria e prática.

Entretanto, constatamos que essas propostas, ideias e posicionamentos vão sendo diluídas aos poucos nos documentos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, indicando maior adesão à gestão educacional neoliberal e à política de avaliação nacional, assumindo a tônica de resultados mensuráveis, do monitoramento do desempenho escolar, da produtividade e do controle do ensino. Nesse movimento de continuidade e rupturas com a proposta de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, as diretrizes de organização do ano letivo, os documentos norteadores da rede elaborados pela SME, foram silenciando o debate sobre a revisão curricular, priorizando a lógica gerencialista para garantir a excelência nas ações administrativas e pedagógicas e estabelecendo normas para a organização e o funcionamento escolar e critérios de lotação e da carga horária dos servidores da rede.

Percebemos que, em direta relação com o capítulo anterior, a SME manifestou adesão às determinações dos organismos internacionais, às políticas educacionais nacionais, e por consequência, aos interesses políticos e ideológicos do projeto societário neoliberal. Nessa dinâmica, alinhou-se à política curricular nacional, a Base Nacional Comum Curricular, que regida pela pedagogia das competências, determina qual é o conhecimento oficial ao estabelecer as aprendizagens essenciais e as habilidades que devem ser desenvolvidas e mobilizadas para lidar com as questões, ditas complexas, da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo

do trabalho. Seguindo o processo de padronização curricular brasileira, a SME, conduzida por um braço da Seduc, impôs a tradução goiana da BNCC, o DC- GO Ampliado, elaborado por representantes da UNDIME e do CONSED, como o currículo a ser seguido e articulado à proposta político-pedagógica das escolas e os planos de aula dos professores da RME.

Essa imposição sinaliza a ruptura implícita com a concepção de formação mais crítica e formativa do Ciclo de Formação e de Desenvolvimento Humano, e sobretudo, estabelece a sua substituição tácita por um projeto educacional voltado para atender os interesses empresariais e para a adaptação dos indivíduos ao capitalismo neoliberal. Nesse processo de reorientação curricular, a SME adere às ideias gerenciais, técnicas e operacionais e institucionaliza a separação dos processos de elaboração e execução curricular, a adoção à epistemologia da prática, e a ênfase no desenvolvimento das competências e habilidades, no saber fazer em um caráter transmissivo e pragmático e na lógica dos resultados e das avaliações padronizadas. Assim, alinhada ao projeto societário alienante, dominador e escravizador de uma mão de obra aprendente e criativa, transfigura a educação municipal de Goiânia aos moldes ideológicos do mercado e a uma ideologia de produtividade controlada.

O que percebemos é o desenvolvimento de uma ação que corresponde a ideologia dominante de conservação à ordem burguesa, no qual o trabalho e todas as relações sociais são impregnadas de pragmatismo, que quantificam até mesmo a estrutura da consciência docente que passa a ser subordinada ao mundo da produção. A análise teórica nos possibilitou compreender que o DC-GO Ampliado faz parte de um amplo processo de mercantilização e privatização educacional, e de reestruturação curricular que passa a ser organizado e dirigido no Brasil, e revela a readequação profissional dos professores e do trabalho desenvolvido na educação municipal de Goiânia. Além de articular os processos educativos e pedagógicos ao ideário neoliberal tecnicista e meritocrático por meio de processos de formação direcionados para a epistemologia da prática, a profissionalização e a capacitação técnica-empresarial, controla o conhecimento a ser aprendido, retirando a autonomia da escola e do trabalho docente, e preconizando a igualdade de oportunidades e a responsabilização dos resultados.

A investigação sobre como, as orientações voltadas à educação e ao trabalho do professor presentes no DC-GO – Ampliado regulam trabalho docente do município de Goiânia, foi elaborada no Capítulo III. Nesse momento da pesquisa, nos dedicamos a realizar uma análise documental crítica do DC-GO Ampliado e das concepções de currículo e educação sustentadas por essa política curricular. Na leitura analítica da teia conceitual do currículo goiano, compreendemos que, contraditoriamente à concepção de “currículo vivo” escrita no documento curricular, o que está claro é a natureza de ser do DC-GO Ampliado, a finalidade de traduzir a

BNCC e estabelecer uma estruturação rígida de competências e habilidades a serem desenvolvidas nas escolas brasileiras, goiana e goianienses. Além da clareza dessa rigidez curricular, as linhas e as entrelinhas do currículo goiano revelam uma concepção de educação deslocada da formação crítica e emancipadora, porém instrumentalizada e determinada para difundir ideias, valores e pressupostos neoliberais e formar indivíduos produtivos, adaptáveis e flexíveis às demandas do mercado.

Essa análise, que nos permitiu perceber as intencionalidades, os interesses e os conflitos subjacentes que constituem o documento curricular, erigiu a percepção de que o DC-GO Ampliado atua como um mecanismo de gestão tanto no que se refere ao conteúdo da prática educativa, à redução o conhecimento à lógica de mensuração, como à padronização do ensino, à organização e ao controle do trabalho docente da RME de Goiânia. Na busca pela apreensão e exposição investigativa aprofundada e sistematizada sobre como o DC-GO Ampliado, enquanto orientação curricular para a educação e para o professor, regula e impacta o trabalho docente da Rede Municipal de Educação de Goiânia, articulando-se à totalidade guiada hegemonicamente pela tônica do trabalho capitalista, inquirimos o documento curricular e realizamos a análise teórica e bibliográfica acerca de três categorias dialeticamente complementares, a padronização do trabalho docente; o controle do processo do trabalho docente e a função neotecnista do professor. A apreensão dessas categorias foi sustentada pelo diálogo com investigações, reflexões e proposições teóricas profundas e formativas relacionadas à área da Educação, que promoveram o acesso às ideias e a posicionamentos políticos e epistemológicos sobre o trabalho docente, tendo como referência a qualidade social e a ontologia do ser professor.

Esse movimento possibilitou a compreensão de que, atrelado às políticas educacionais nacionais e constituído em uma conjuntura sociopolítica de reestruturação produtiva, o DC-GO Ampliado faz parte de um projeto economicista e neoliberal que, direcionado à educação, controla e redefine a perspectiva formativa da escola e o trabalho docente a fim de formar um novo tipo de trabalhador demandado pelo mercado. A análise dessa dinâmica propiciou o entendimento de que a tradução goiana da BNCC detalha o currículo a ser seguido nas escolas, estipula previamente os conteúdos, as competências e habilidades, os objetivos operativos ou finais a serem desenvolvidos, institui o estreitamento entre currículo e avaliações e adota a epistemologia da prática na condução de metodologias pragmáticas e utilitaristas, estabelecendo a padronização curricular e do trabalho docente. Ao padronizar o que deve ser ensinado, como ser ensinado e avaliado, o currículo goiano demarca sua perspectiva utilitarista do conhecimento e impõe aos docentes da RME de Goiânia a função de executar o alinhamento

da proposta político-pedagógica da educação municipal goianiense à lógica da pedagogia das competências, da valorização do saber da experiência em detrimento do saber pedagógico e da busca por eficiência, produtividade e resultados do ensino e do trabalho docente.

As análises produzidas em relação à padronização do trabalho docente revelam que essas prescrições estabelecidas pelo currículo goiano separam a concepção/elaboração e a execução/aplicação do processo educativo, padronizam, engessam, regulam e conduzem os professores da rede goianiense a desenvolver determinadas habilidades que serão exigidas nas avaliações censitárias/ de resultados, tornando o trabalho docente parcelado, pragmático e operacional. Essa padronização desvaloriza, desqualifica e desprofissionaliza o trabalho docente goianiense, uma vez que retira as condições intelectuais dos professores de pensar e decidir sobre o seu trabalho, controla os meios de produção, a finalidade a organização das atividades desses trabalhadores e impõe a eles a função de mero reproduzidor de um currículo anacrônico.

Diante da leitura do dito e não dito na tradução goiana da BNCC, apreendemos que na medida em que a proposta político-pedagógica da rede municipal, determinada pela adesão ao DC-GO Ampliado, vai sendo reduzida ao objetivo específico de ensinar ao que é cobrado nas avaliações e à obtenção de bons resultados no ranqueamento das escolas da RME de Goiânia nas avaliações da SME/ EBEF, da Seduc/GO e do SAEB, os professores da rede vão perdendo espaço e controle do processo de seu trabalho. Essa perda consiste na proletarianização técnica e ideológica dos professores da rede, uma vez que expropria e controla rigorosamente os processos de seu trabalho (planejar, ensinar, avaliar), reduz sua atuação a uma dimensão essencialmente operacional, e conduz subjetivamente esses docentes a propagar valores e ideais de produtividade, eficácia e eficiência do serviço prestado, a qualidade empresarial da educação.

Nesse sentido, compreendemos que o DC-GO Ampliado regula o trabalho docente da rede municipal goianiense, orientando esses trabalhadores a assumirem uma postura profissional individualista, competitiva e comprometida com as avaliações, com os avanços de sua produtividade a serviço do mercado e aos moldes neoliberais e com a concepção da qualidade gerencial e mercadológica de educação de satisfação do cliente. A lógica dos resultados determinada nas linhas e entrelinhas do currículo goiano quantifica o ensino e o desempenho do trabalho docente, não apenas para redefinir os objetivos educacionais e o trabalho dos professores da RME de Goiânia, mas também para apropriar da subjetividade desses trabalhadores e estabelecer uma rede de regulação social. A quantificação e a validação da competência ou não dos professores e da escola conduzem os docentes municipais

goianienses a adotarem uma postura competitiva para aumentar sua produtividade e buscarem incessantemente a eficiência de seu trabalho mensurada pelo desempenho dos estudantes nas avaliações censitárias. Dessa maneira, converte os docentes goianienses a renunciarem a sua autonomia, a aceitarem a perda do controle de seu trabalho, a valorizarem a transmissão pragmática de conhecimentos técnicos baseados nas competências/ habilidades e no saber fazer sustentado pela epistemologia da prática.

Na análise da terceira categoria, entendemos que o currículo goiano e seu aparato ideológico se constitui como um mecanismo para a adaptação do comportamento humano à realidade material e social, que também reduz a função dos professores à condição de operadores produtivos que atendem à necessidade do capital. Nessa lógica produtivista neoliberal encampada pelas orientações do DC-GO Ampliado, a função social dos docentes da RME de Goiânia é dissolvida, diluída e esvaziada da natureza intelectual, crítica, política e formativa do ato de ensinar. Adaptada ao neotecnismo, é ressignificada para lidar exclusivamente com os problemas concretos de sua prática cotidiana e realizar tarefas práticas que desenvolvem e disseminam o conhecimento mínimo, as competências e habilidades cognitivas e sociais e a cultura do desempenho individual e competitivo, produzindo a sociabilidade do novo tipo de trabalhador ágil, dinâmico, eficiente, polivalente, adaptável e dócil.

Diante das discussões realizadas e análises empreendidas, compreendemos que o DC-GO Ampliado materializa uma regulação coercitiva do trabalho docente da RME de Goiânia ao legitimar o processo formativo empresarial e neoliberal sustentada pelas políticas educacionais as quais esse documento curricular se diz embasar, a concepção de educação e formação que defende, as ideias, as normas e a cultura do desempenho/monitoramento e avaliação de resultados que disseminam. Desconsiderando as determinações e a complexa realidade que o trabalho educativo está inserido e a dimensão intelectual, ética, política e social dos professores goianienses com a educação e com a formação humana, o currículo goiano desloca o trabalho docente da mediação crítica do conhecimento para a mera execução de tarefas prescritas e afeta a autonomia dos professores da RME de Goiânia, afastando-os de sua essencialidade humana. Ao padronizar, proletarizar e reconverter o trabalho docente da RME de Goiânia, a tradução goiana da BNCC regula, conduz, avalia e aliena os professores goianienses, os distancia de sua consciência, intelectualidade e sua realização ontológica e social, e reduz a capacidade desses trabalhadores de compreenderem o contexto e as implicações de seu trabalho, se reconhecerem como classe trabalhadora e exercerem seu trabalho como prática social coletiva e transformadora.

Na produção do concreto pensado, analisamos, questionamos, refletimos e compreendemos a contradição entre o trabalho socialmente necessário e o trabalho capitalista infligida pelas orientações do DC-GO Ampliado ao trabalho docente da RME de Goiânia. O entendimento dessa contradição revela que, por reconhecer a dupla face do trabalho docente, o capital intensifica e aprofunda os mecanismos de regulação do ato de ensinar a fim de impossibilitar ações revolucionárias dos professores. Portanto, nos posicionamos ao longo desta pesquisa, e neste momento em que tecemos suas linhas finais, em contraposição à ofensiva ideológica, epistemológica e política estabelecida pelo currículo goiano que regula o trabalho docente goianiense, destituindo-o de seu sentido ontológico e humano como práxis.

Assumindo uma postura crítica e contra hegemônica que compreende que as mudanças que desejamos não se darão na conformação e na defesa de um currículo imposto, mas na ação intelectual e consciente dos professores em relação ao seu papel transformador da realidade, reivindicamos a elaboração de um currículo que expresse o projeto de sociedade que desejamos construir. Compreendendo o currículo como um campo de disputa, confrontamos os discursos e as práticas que reduzem o conhecimento ao utilitarismo e a docência a uma função neotecnista, e buscamos ampliar o debate crítico sobre a necessidade de reformularmos uma política curricular para o trabalho e formação docente. Defendemos que essa elaboração curricular tenha o trabalho como princípio educativo e comprometa-se com a transmissão dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos; a concepção de formação e educação baseada na unidade teoria e prática e na realidade objetiva da escola; o resgate da docência como atividade intelectual, coletiva, política, crítica, criadora e emancipadora, e com a relação intrínseca entre elaboração e execução do processo de ensino em resposta às demandas sociais, políticas e econômicas. De modo que disputemos espaço para nos posicionarmos e elaborarmos uma política curricular que entenda o trabalho docente como ação transformadora e promova uma formação teórica sólida, crítica e emancipadora que revele as contradições inerentes ao modo de produção.

Nesse posicionamento, ratificamos que os objetivos foram discutidos e que essa pesquisa constitui um incentivo à tomada de consciência crítica sobre a função dos professores na mediação entre a política curricular e a realidade concreta da escola, mas que apresenta limitações. A análise da elaboração, implementação, das concepções e das orientações do DC-GO Ampliado e da regulação imposta aos sujeitos professores no escopo geográfico da RME de Goiânia restringe a generalização da apreensão dos achados dessa pesquisa para outros contextos. Além disso, essa investigação estabeleceu como procedimento de pesquisa a análise documental e não contemplou a escuta e o entendimento dos professores da rede sobre as suas

percepções e experiências com relação ao currículo e às condições de trabalho docente goianiense.

Diante disso, entendemos que essa investigação encaminha para a formulação de novas preocupações e possibilidades que deixamos abertas à formulação de outras pesquisas, outros estudos e outros pesquisadores que analisem os condicionamentos históricos e sociais da realidade que repercutem na totalidade educacional e do trabalho docente, entrevistando os professores da RME goianiense para compreender como esses trabalhadores entendem e agem diante das concepções e orientações do documento curricular goiano. Também emergem preocupações que entendemos ser importantes: comparar o DC-GO Ampliado e outras políticas curriculares nos estados brasileiros; identificar convergências, especificidades e as disputas que atravessam a construção das políticas curriculares em diferentes espaços geográficos; aprofundar os estudos acerca dos limites e das possibilidades da implantação de uma política curricular para o trabalho e a formação docente na perspectiva da qualidade socialmente referenciada da educação; e, por último, investigar os impactos de outras políticas curriculares estaduais e municipais na realidade da escola básica brasileira e no trabalho docente.

Por fim, pontuamos que, tanto para o campo acadêmico quanto para a Rede Municipal de Educação de Goiânia e para os professores goianienses, é necessário avançar na compreensão histórica e ontológica sobre o trabalho docente da RME, na análise dos impactos das políticas curriculares na educação municipal goianiense e na reflexão sobre a docência enquanto ação teleológica, social e essencial à formação humana dos sujeitos. É imprescindível reconhecermos a impossibilidade de controle absoluto do trabalho docente, dada sua natureza intelectual e imaterial, e assumirmos uma postura crítica frente ao caráter prescritivo e normativo currículo brasileiro/goiano, especialmente no que se refere à organização por competências e habilidades.

Essa crítica deve incidir sobre os limites conceituais e operacionais desses documentos curriculares, evidenciando sua constituição histórica, política e social, bem como possibilitando a identificação de brechas e fissuras para construir rupturas significativas. Na sala de aula, devemos tensionar e romper com os limites das competências e habilidades, extrapolando as intenções utilitaristas e instrumentais do currículo formal e abrindo caminhos para a emergência de um currículo vivo, enraizado no cotidiano escolar, dinâmico em suas práticas e dialógico em sua relação com os sujeitos. Assim, possibilitaremos o trabalho com um currículo que se efetive como ferramenta de leitura crítica da realidade concreta, das relações que atravessam a sala de aula e das possibilidades de construção coletiva do conhecimento comprometida com a transformação social e educacional.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa; PINHEIRO, Denise. **A presença do setor privado na gestão da educação pública:** refletindo sobre experiências brasileiras. Revista Educação e Políticas em Debate, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 55-66, jan./jul. 2012.
- ADRIÃO, T. M. et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.
- ALMEIDA, Renato Barros de. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – RENAFOR: institucionalidade, concepções, contradições e possibilidades.** 2020. 329 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.
- ANES, Rodrigo Roncato Marques; DE ARAÚJO BERNARDES, Cyntia Aparecida; FERREIRA, Ione Mendes Silva. A categoria historicidade nas pesquisas sobre professores no Centro-Oeste. **Inter Meio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 18, n. 36, 2012.
- ANES, Rodrigo Roncato Marques. **Trabalho docente na Educação Superior: Formação, profissionalização e emancipação do professor-** 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho.** São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, Caio Sgarbi. **A escola do trabalho: formação humana em Marx.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas-SP, 2016.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do trabalho. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANDERY, Maria Amália. et al. **Para Compreender a Ciência: uma perspectiva histórica.** 16 ed. Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: EDUC, 2012.
- ANDERY, Maria Amália. O mito explica o mundo. In: ANDERY, Maria Amália; MICHELETTO, Nilza; SÉRIO, Tereza Maria de Azevedo. **Para Compreender a Ciência: uma perspectiva histórica.** 16 ed. Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: EDUC, 2012. cap. 1, p. 23 - 32.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder.** Tradução de Maria das Graças Monteiro S. Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade.** São Paulo: Cortez/IPF, 2003.
- APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e Currículo.** Tradução: Vinicius Figueira. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michael W. **Política cultural e educação.** São Paulo: Cortez, 2000.

BALL, Stephen John.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais:** questões e dilemas (org.). São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).** Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 18 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 30 ago. 2023.

BULHÕES, L. F. S. S. Crítica ao conceito de Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA) a partir da categoria marxiana de necessidades humanas. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2016.

CALDAS, A. do R. Desistência e resistência no trabalho docente: um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da rede municipal de educação de Curitiba. 2007. 173 f. **Tese (Doutorado em Educação)** – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

CLÍMACO, Arlene Carvalho de Assis. Clientelismo e cidadania na construção de uma rede pública de ensino. In: SILVA, Aurora Helena F. e EVANGELISTA, Ely G. S. **Caminhando e abrindo caminhos:** trajetória de uma rede municipal de educação, pp. 31-44. Goiânia: Editora UFG 2004.

CLÍMACO, Arlene Carvalho de Assis; LOUREIRO, Walderês Nunes. **Uma breve história da SME de Goiânia.** SME: Educação em Movimento. Revista da SME de Goiânia - v. 2, nº 2/3, jan./dez 2012. Goiânia: SME, 2012.

CLÍMACO, Arlene Carvalho de Assis, et al. Ciclos de Formação e desenvolvimento humano como política pública de inclusão social no município de Goiânia. In: CLÍMACO, Arlene Carvalho de Assis e LOUREIRO, Walderês Nunes (Orgs.). **Para além da escola:** por uma política pública intersetorial, pp. 81-107. Goiânia: Anpae/FUNAPE, 2013.

COELHO, Ildeu Moreira. Universidade e ensino: treino ou formação? In: COELHO, Ildeu Moreira; FURTADO, Rita Márcia Magalhães (Orgs.). **Educação, cultura, saber e formação.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA. **Parecer da Assessoria Técnica CME** n. 070/03 de 02 de junho de 2003.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2012.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. Professores com formação *stricto sensu* e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades. 2008. 292f. **Tese de doutorado** (Programa de Pós- Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008. p. 90 - 147.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição**. 4. ed., São Paulo: Cortez: AutoresAssociados, 1989.

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

DOURADO, Luiz Fernandes. Reformas do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 234-252, setembro/2002.

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 38-43.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si** [livro eletrônico]: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2001, n. 18. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (Org.) **A dialética do trabalho**. Escritos de Marx e Engels. 2 ed. São Paulo: Expressão popular, 2013. Volume I. p. 13 - 30.

ENGUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre profissionalismo e a proletarianização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v.4, p. 41 - 61, 1991.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1ed. Campinas, SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

EVANGELISTA, Olinda. (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. 1ª ed. Araraquara/ SP: Junqueira & Marin, 2014.

EVANGELISTA, Olinda. Política de Formação Docente no Governo Lula (2002-2010). In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL REDESTRADO**, 8., 2010, Lima. Anais... Lima/Peru: Universidad de Ciencias y Humanidades, 2010. P. 1-14.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: Georgia Cêa, Sonia Maria

Rummert, Leonardo Gonçalves (Orgs.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Ed. Da FURG, 2019.

FAGIANI, C. C.; PREVITALI, F. S. Trabalho e Trabalho Docente na Educação Básica em Tempos de Precarização no Brasil. **REVISTA CYCL ALAS**, v. 11, p. 225-242, 2020.

HYPOLITO, Álvaro M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnismo? In: **Seminário de Educação Brasileira**, 3., Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, fev. 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, pág. 379-404, abr.-jun. 2012.

FREITAS, L. C. BNCC: como os objetivos serão rastreados. **Avaliação Educacional**, 07/04/2017. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncccomo-os-objetivos-serao-rastreados/>> Acesso em: 30 ago. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Visões críticas. Coleção Ciências Sociais da Educação. Coordenadores: Maria Alice Nogueira e Léa Pinheiro Paixão. Editora Vozes, Petrópolis, RJ, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani(org.). **Metodologia da pesquisa educacional** (p. 69-79). São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA; Maria (orgs.) **A experiência do trabalho e a Educação Básica**. 3 ed. Rio de Janeiro; Lamparina, 2010. p.11 - 27.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista**. 3ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. [Versão digital] In: GENTILI, P. (Org.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. p. 9-49. Brasília: CNTE, 1996.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo. **Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias.** In: GENTILI, Pablo (Org). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 228-252.

GENTILI, Pablo. **O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional.** In: GENTILI, Pablo A.; SILVA, Tomaz T. da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GIROTTI, E. D. **Pode a política pública mentir?** A base nacional comum curricular e a disputa da qualidade educacional. *Educação e Sociedade*, V.40, 2019.

GOIÂNIA, Conselho Municipal de Educação. Parecer nº 129. Goiânia, 2005a.

GOIÂNIA, Conselho Municipal de Educação. Resolução nº 195. Goiânia, 2005b.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Político-pedagógica: “Escola para o século XXI”.** Goiânia: SME, 1998.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. **Relatório gestão 1997 - 2000.** Goiânia: SME, 2000a.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes de Organização do Ano Letivo/2000,** Goiânia, SME, 2000b.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência.** Prefeitura de Goiânia, Departamento Pedagógico da SME, 2004.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da infância e da Adolescência,** Goiânia, SME, 2009.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes de Organização do Ano Letivo/2009,** Goiânia, SME, 2009.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência.** Prefeitura de Goiânia, Departamento Pedagógico da SME, 2016.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Concepções orientadoras do trabalho pedagógico:** da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia. Goiânia, GO: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Ofício Circular 385/DIRPED.** Orientações para atualização do Projeto Político Pedagógico. Goiânia, GO: Secretaria Municipal de Educação, 2021.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Pedagógico de Atendimento Educacional 2022.** Goiânia, GO: Secretaria Municipal de Educação, 2022.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Documento curricular da educação infantil da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia**. Goiânia, 2019. Disponível em: <<http://www.sme.goiania.go.gov.br/dcgyn/wp-content/uploads/2019/04/texto-ei.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2024.

GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação. **Documento Curricular de Goiás**, 2019. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/Documento-Curricularpara-Goi%C3%A1s.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2024.

GOMES, Marcilene. “É para socializar ou para ensinar?” Percepções e dilemas de professores em torno do currículo de resultados na Rede Municipal de Ensino de Goiânia. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra de Madeira (Orgs.). **Finalidades educativas da educação escolar: a visão de agentes internos e externos à escola**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2023. p. 123-149.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. Políticas da Unesco para formação de professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. **Cadernos de Pesquisa**. Pensamento Educacional. PPGEF Da Tuiuti do Paraná, v. 6, p. 01-14, 2010.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 17. ed. São Paulo – SP: Edições Loyola, 2008.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC**. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 35-52, jul./set. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8915>. Acesso em: 10 jan. 2025.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, ano XX. n. 68, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida e CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e resistência. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. e FIDALGO, Nara Luciene R. (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papirus, 2009. p. 19 - 48.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 55-75.

KUENZER, Acácia Zeneida. **A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios**. Educação e Sociedade [online]. v.32, n.116, p. 667-688. 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e resistência. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. e FIDALGO, Nara Luciene R. (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

KUENZER, A. Z. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio flexível. **Revista Ciência & Saúde Coletiva** [online]. 2020, v. 25, n. 1. pp. 5766. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csc/a/WDrjPv8s6s9X5Y63PWG3VgJ/?lang=pt#ModalArticles>.

Acessado em 12 mar. 2025.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LESSARD, Claude; CARPENTIER, Anylène. Breve Histórico das Políticas Educativas. In: **Políticas educativas: a aplicação na prática**. Editora: Rio de Janeiro: Editora Vozes, Edição: 1ª, 2016. (Cap. 1, p.15 – 48).

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; ALONSO, Katia Morosov. Entre conceitualizações e tendências: Qualidade e Inovação na EaD. In: LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; SANTOS, Catarina de Almeida (Orgs.). **Educação a distância e tecnologias: políticas públicas, qualidade e inovação**. Volume 1, Recife: ANPAE, 2021, p. 24-39.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas** (org.). São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**. Brasília, V. 21, N. 45, p. 445- 466, 2015. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>. Acesso em: 10 fev. 2025.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, György. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Temas de Ciências Humanas. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, n. 4, p. 1-18, 1978.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/766/76632904006.pdf> .

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. **Epistemologia da práxis: enfoque emancipatório e contra hegemônico na produção acadêmica**. Revista Intersaberes, vol. 13, n. 30, 2019.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro. **Epistemologia da práxis e a produção do conhecimento**. R. Educ. Públ., Cuiabá, v. 27, n. 64, p. 17-40, jan./abr. 2018.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Álvaro Pina. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução de Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, Livro I, 2013.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. **A Base Nacional Comum Curricular**: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, M. C. M. de Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. Texto base para o mini-curso **Indagações sobre o conhecimento no campo da educação**, GT Filosofia da Educação, 30a. Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 7 a 11 de outubro de 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

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

OLIVEIRA, D. A, **A reestruturação do trabalho docente**: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set, /dez. 2004.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JUNIOR, E. A. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 719–734, 2021. DOI: 10.22420/rde.v14i30.1212. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212>. Acesso em: 10 ago. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. DUARTE, R.T, Marisa, (ORG) **Política e trabalho na Escola, administração dos sistemas dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, João Ferreira; AMARAL, Nelson Cardoso do. **As transições políticas no Brasil e seu efeito na educação brasileira**. *Universidades* no 85, julho a setembro de 2020. OSÓRIO, Jaime. **O estado no centro da mundialização**: a sociedade civil e o tema do poder. São Paulo: Expressão Popular, 2019. (p. 9 a 108 - Introdução e cap. 1, 2 e 3 da primeira parte).

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA – UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990.

Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> . Acesso em: 27 ago. 2024., art.1, 1).

PEREIRA, T.V; COSTA, H.H.C; CUNHA, E.V.R. **Uma base à Base:** quando o currículo precisa ser tudo. Revista de Educação Pública. v. 24, n. 56, 2015. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2377>. Acesso em: 10 fev. 2025.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. **Trabalho, Cultura e Contemporaneidade:** do conhecer ao saber-ser. TEIAS: Rio de Janeiro, ano 5, nº 9-10, jan/dez 2004.

RODRIGUES, M. L. **Sociologia das profissões.** Oeiras, Portugal: Celta Editora, 2002.

SANTOS, O. J. Reestruturação capitalista: educação escolar. **Revista Trabalho e Educação**, vol.13, n.1-jan/jul. 2004, pp. 79-89.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: pedagogia histórico-crítica e BNCC.** São Paulo: Expressão Popular, 2025. Disponível em: https://expressaopopular.com.br/wp-content/uploads/2025/01/Educacao-pedagogia-historico-critica_web.pdf. Acesso em:11 mar. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** Campinas: Autores Associados, 2006

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. rev.— Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas:** conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política:** subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. **Avaliação e Responsabilização pelos Resultados: atualizações nas formas de gestão de professores.** Perspectiva (UFSC), v. 29, p. 127-160, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto.; MORAES, Maria Célia Marcondes.; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** Rio de Janeiro: De Paulo Editora, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; SANTOS, Fabiano Antônio. Slogans para a construção do consentimento ativo. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans da política educacional**. Araraquara. São Paulo: Junqueira-Marin, 2014. pp. 21-46.

SHIROMA, Eneida Oto; SCHNEIDER, Mara Cristina Schneider. Avaliação de desempenho docente: contradições da política “para poucos” na era do “para todos”. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 1, p. 89-107, jan./abr. 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; TURMINA, Adriana Cláudia. A (con)formação do trabalhador de novo tipo: o “ensinar a ser” do discurso de autoajuda. **Anais da 34ª Reunião Anual ANPED. Educação e Justiça Social**. Natal: Outubro de 2011.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **O professor pesquisador nas universidades públicas no contexto da internacionalização do capital**: a produtividade do trabalho imaterial superqualificado. *Revista Portuguesa de Educação*, 2009, pp. 145-177.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Formação de professores na Base Nacional Comum Curricular: conceitos em disputa. In: LIBÂNEO, José Carlos; ROSA, Sandra Valéria Limonta; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Orgs.). **Didática e formação de professores**: embates com as políticas curriculares neoliberais. Goiânia: Cegraf UFG, 2022, p. 27-37. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_03.html

SILVA, M. R. Currículo e competências: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, S. G. da, LIMA, I. G., & SILVA, M. E. da. **Redes de influência em políticas educacionais**: o avanço neoconservador e neoliberal em cena. *Teoria E Prática Da Educação*, 22(3), 137-154, 2019.

SILVA, Paulo Roberto Fernandes da. **Caderno aprender sempre: uma análise das finalidades educativas do material didático obrigatório da SME de Goiânia para os anos iniciais –2022 a 2023**. Dissertação (Mestrado em Educação) – FacMais, Inhumas, 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo, 2ª Ed., 6ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Vanessa da. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política**, 2018. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

SOUZA, Ruth Catarina Ribeiro Cerqueira de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. A qualidade da produção acadêmica e os discursos políticos: convergências mercadológicas, epistemológicas ou dialéticas de resistências? SOUZA, Ruth Catarina Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Orgs.). **Formação, profissionalização e trabalho docente**: em defesa da qualidade social da educação – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016c.

TRICHES, E. F.; ARANDA, M. A. de M. **A Formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como ação da Política Educacional:** breve levantamento bibliográfico (2014-2016). Realização, [S.l.], v. 3, n. 5, p. 81-98, jun. 2016.

UNESCO, CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, Jomtien. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Brasília, DF: UNESCO, 1990.

VALADARES, Florence Rodrigues. **O projeto escola para o século XXI:** a proposta pedagógica da rede municipal de Goiânia. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2002.

VIEIRA, Jarbas Santos. Política educacional, currículo e controle disciplinar: implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorado. **Currículo sem Fronteiras**, v. 2, n. 2, p. 111-136, 2002.