



## A Plataformização e a Avaliação no Programa AlfaMais Goiás: tensões entre o Público e o Privado

*Platformization and Evaluation in the AlfaMais Goiás:  
tensions between the Public and Private sectors*

*Plataformización y evaluación en el programa AlfaMais Goiás:  
tensiones entre los sectores Público y Privado*

Suzana Lopes de Albuquerque<sup>1</sup>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Weslene Martins da Silva Ferreira<sup>2</sup>

Secretaria Municipal de Educação de Goiânia

Dayanna Pereira dos Santos<sup>3</sup>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo analisar o papel das plataformas digitais nos processos avaliativos do Programa AlfaMais Goiás, evidenciando as tensões entre o público e o privado na política educacional contemporânea. No contexto pós-pandêmico, marcado pela intensificação da plataformização da educação, a avaliação assume um lugar central na lógica de regulação e controle, característica do chamado “Estado-avaliador” e das políticas de accountability. O Programa AlfaMais Goiás institui um modelo de avaliação pautado pela aplicação de testes padronizados, cujos resultados são registrados e monitorados por meio de plataformas digitais, como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de Goiás (SAEGO) e pelo Sistema de Acompanhamento do Programa AlfaMais Goiás (SIAM). Essas plataformas não apenas automatizam os processos avaliativos, como também produzem indicadores de desempenho que orientam decisões pedagógicas, gerenciais e financeiras, como a concessão de incentivos às escolas com melhores resultados. Metodologicamente, trata-se de um estudo exploratório e bibliográfico, com abordagem qualitativa, sustentado em análise documental. O referencial teórico apoia-se em autores como Grohmann (2020), D’Andréa (2020), Silva e Costa (2024), Antunes (2020), Harvey (2008), entre outros. Os resultados indicam que o uso intensivo de plataformas na avaliação compromete a autonomia docente, reduz a complexidade dos processos pedagógicos a métricas numéricas e reforça práticas de ranqueamento e competição entre instituições escolares, consolidando processos de privatização e de controle do trabalho docente na rede pública estadual de Goiás.

**Palavras-chave:** Plataformização da Educação; Políticas de Accountability; Privatização; Autonomia Docente.

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Brasil. E-mail: [suzana.albuquerque@ifg.edu.br](mailto:suzana.albuquerque@ifg.edu.br); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8411090283710343>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2001-5942>.

<sup>2</sup> Mestre em Educação. Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, Brasil. E-mail: [prof.weslene@gmail.com](mailto:prof.weslene@gmail.com); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5766724310904868>; ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8374-0421>.

<sup>3</sup> Doutora em Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Brasil. E-mail: [dayanna.santos@ifg.edu.br](mailto:dayanna.santos@ifg.edu.br); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8057675355586482>; ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7270-4779>.



**Abstract:** This article aims to analyze the role of digital platforms in the assessment processes of the AlfaMais Goiás Program, highlighting the tensions between the public and the private in contemporary educational policy. In the post-pandemic context, marked by the intensification of the platformization of education, assessment assumes a central place in the logic of regulation and control, characteristic of the so-called “evaluative State” and accountability policies. The AlfaMais Goiás Program establishes an evaluation model based on the application of standardized tests, whose results are recorded and monitored through digital platforms, such as the School Performance Assessment System of the State of Goiás (SAEGO) and SIAM. These platforms not only automate assessment processes but also produce performance indicators that guide pedagogical, managerial, and financial decisions, such as granting incentives to schools with the best results. Methodologically, this is an exploratory and bibliographic study, with a qualitative approach, supported by document analysis. The theoretical framework is based on authors such as Grohmann (2020), D'Andrea (2020), Silva and Costa (2024), Antunes (2020), Harvey (2018), among others. The results indicate that the intensive use of platforms in assessment compromises teacher autonomy, reduces the complexity of pedagogical processes to numerical metrics, and reinforces ranking and competition practices among schools, consolidating processes of privatization and control of teaching work in the state public school system of Goiás.

**Keywords:** Platformization of Education; Accountability Policies; Education Privatization; Teacher Autonomy.

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo analizar el papel de las plataformas digitales en los procesos de evaluación del Programa AlfaMais Goiás, evidenciando las tensiones entre lo público y lo privado en la política educativa contemporánea. En el contexto pospandémico, marcado por la intensificación de la plataformización de la educación, la evaluación asume un lugar central en la lógica de regulación y control, característica del denominado “Estado-evaluador” y de las políticas de accountability. El Programa AlfaMais Goiás establece un modelo de evaluación basado en la aplicación de pruebas estandarizadas, cuyos resultados se registran y monitorean a través de plataformas digitales, como el Sistema de Evaluación del Rendimiento Escolar del Estado de Goiás (SAEGO) y el SIAM. Estas plataformas no solo automatizan los procesos de evaluación, sino que también producen indicadores de desempeño que orientan decisiones pedagógicas, de gestión y financieras, como la concesión de incentivos a las escuelas con mejores resultados. Metodológicamente, se trata de un estudio exploratorio y bibliográfico, con un enfoque cualitativo, sustentado en análisis documental. El marco teórico se apoya en autores como Grohmann (2020), D'Andrea (2020), Silva y Costa (2024), Antunes (2020), Harvey (2018), entre otros. Los resultados indican que el uso intensivo de plataformas en la evaluación compromete la autonomía docente, reduce la complejidad de los procesos pedagógicos a métricas numéricas y refuerza prácticas de clasificación y competencia entre instituciones escolares, consolidando procesos de privatización y de control del trabajo docente en la red pública estatal de Goiás.

**Palabras clave:** Plataformización de la Educación; Políticas de Accountability; Privatización de la Educación; Autonomía Docente.

---

**Recebido em:** 02 de setembro de 2025

**Aceito em:** 27 de outubro de 2025

---



## Introdução

### O Movimento de Plataformização da Educação Brasileira: Expressões do Neoliberalismo

As plataformas digitais abrangem um campo amplo, composto por algoritmos e pelo manejo de dados (D'Andréa. 2020). Assim, as plataformas digitais se definem não apenas como espaços de interação, mas também como infraestruturas que integram algoritmos e práticas de coleta, extração e utilização de dados. Elas funcionam como dispositivos inseridos nos processos de produção e, simultaneamente, como meios de comunicação que potencializam a circulação do capital. Sob esse prisma, contribuem para acelerar o ciclo de produção e consumo, reduzindo o tempo de rotação e eliminando períodos de inatividade econômica.

Nesse contexto, o conceito de plataforma, conforme discutido por Poell, Nieborg e Van Dijck (2018), refere-se a um dispositivo sociotécnico complexo. A plataforma articula uma rede heterogênea e dinâmica de saberes e poderes, que engloba tecnologias digitais, algoritmos, dados, inteligência artificial, legislações, ações governamentais e discursos com fundamento psicológico e moral. Para esses autores, as plataformas são entendidas como infraestruturas digitais programáveis ou reprogramáveis que facilitam e moldam interações personalizadas entre o que denominam de “usuários finais” e complementadores. Eles entendem que o emprego de plataformas digitais no campo educacional tem produzido uma quantidade massiva de dados sobre o desempenho e o desenvolvimento dos estudantes em diferentes regiões do mundo. Tal cenário não impacta apenas a esfera educacional, mas também suscita questionamentos relacionados à soberania nacional, diante do fenômeno identificado como colonialismo de dados.

De acordo com Grohmann (2021), mecanismos característicos das plataformas, tais como: a gestão algorítmica do trabalho, a extração de dados e a vigilância automatizada, representam processos comunicacionais e organizacionais fundamentais para o controle dos trabalhadores. Contudo, embora a economia compartilhada se apresente retoricamente como promotora de valores como liberdade e cooperação, na prática, essa autonomia fica limitada pela necessidade dos prestadores de serviços, que enfrentam remuneração reduzida. Ademais, grandes volumes de dados são diariamente gerados e coletados, não apenas nas escolas, mas também por empresas interessadas em reunir informações sobre crianças e jovens, muitas vezes em parceria com as instituições de ensino.

Como lembra Harvey (2008), o conceito marxista de tecnologia abrange mais do que máquinas e hardwares, pois inclui também as formas de organização social, os softwares de controle e os estudos de tempo e movimento. Ou seja, as tecnologias



estruturam tanto a produção quanto sua organização, mobilizando sentidos que circulam a partir dessas configurações. Nesse sentido, o avanço tecnológico no modo de produção capitalista está intimamente ligado à capacidade de elevar a produtividade da força de trabalho e de acelerar o fluxo de capital, tanto na produção quanto na circulação. Assim, uma plataforma configura-se, simultaneamente, como espaço de trabalho, de produção, de interação, de sociabilidade e de circulação de sentido, valor e capital. Ela é fruto de trabalho humano em distintas dimensões do cenário digital e torna-se ambiente estruturado por configurações programadas, que direcionam variadas atividades laborais, conforme tipologias já descritas em estudo anterior.

De acordo com Antunes (2020), em tempos de Indústria 4.0, vivemos sob um capitalismo avançado em que a educação, como bem público, é fragmentada por interesses particulares e disputas políticas, resultando na mercantilização do ensino. Para o autor, a chamada Indústria 4.0 representa uma nova configuração do capitalismo, voltada a flexibilizar, fragmentar e tornar eventuais as jornadas de trabalho. Essa dinâmica conduz a uma maior abstração do trabalho, favorecendo sua desregulamentação e enfraquecendo a legislação protetiva. Nesse contexto, o uso de tecnologias voltadas à intensificação da exploração do trabalho físico e intelectual torna-se um recurso essencial ao capital para ampliar a geração de valor, ao mesmo tempo em que contorna as normas trabalhistas.

Tal cenário promove a precarização e leva a classe trabalhadora a abrir mão de direitos em troca da promessa ilusória do “empreendedorismo digital”. Essa lógica é sustentada por estruturas como as empresas-aplicativos, que ocultam as relações sociais de trabalho e se colocam como simples mediadoras entre oferta e demanda de bens e serviços. Nessa intermediação, os trabalhadores passam a ser denominados de “colaboradores” ou “empreendedores” — termos próprios da retórica neoliberal — com o intuito de induzir a percepção de maior autonomia e participação no processo produtivo. Essa narrativa busca associar o trabalho à criatividade, à produção de ideias e à suposta condição de proprietário do próprio negócio. Assim, as plataformas digitais se apresentam como intermediárias legítimas em determinados mercados, onde o empreendedorismo é propagado como solução para o desemprego e até mesmo para a subordinação.

Importa reiterar, a partir de Harvey (2008), que o neoliberalismo pode ser compreendido como uma teoria político-econômica que defende a liberdade individual e a iniciativa empreendedora como fundamentos para o bem-estar social, desde que amparados por instituições voltadas à propriedade privada, ao livre mercado e à livre concorrência. Nesses termos, o neoliberalismo promove uma reestruturação produtiva acompanhada por processos acelerados de privatização, redução da atuação estatal, implementação de políticas fiscais e



monetárias ligadas a organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial. Além disso, observam-se a desconstrução de direitos trabalhistas, o enfraquecimento de movimentos sindicais, a disseminação do individualismo e a hostilidade aberta a propostas de cunho socialista. Nesse sentido, o neoliberalismo promove a privatização de serviços públicos e o enfraquecimento das instituições democráticas, aprofundando a precarização e reduzindo a intervenção estatal.

No campo da educação, esse processo também se manifesta. Conforme expõe Antunes (2020), as funções produtivas e reprodutivas são separadas entre os que produzem e os que exercem o controle. No contexto educacional, observa-se a intensificação da atuação de grupos empresariais que se posicionam como protagonistas nas decisões políticas, amparados por um discurso de “qualidade” e “autonomia” que, na prática, está fortemente alinhado à busca do controle e às exigências do mercado de trabalho. Para Freitas (2018), o empresariado tem exercido papel ativo em diversos campos da sociedade, especialmente na educação, moldando-a sob os princípios do ideário neoliberal. Com efeito, a organização empresarial torna-se o paradigma de funcionamento da sociedade, desconsiderando a historicidade das instituições e transformando-as em estruturas empresariais de prestação de serviços, como saúde, educação e segurança.

Para Frigotto (1995), no setor educacional, o neoliberalismo se consolida por meio de um discurso de crise<sup>4</sup> da escola pública, apresentando-a como ineficaz na gestão dos bens comuns. A resposta a esse diagnóstico tem sido a busca por alternativas na iniciativa privada, alinhadas à lógica mercadológica. Frigotto (1995) já denunciava esse movimento, apontando a crescente neoliberal como responsável pelo enfraquecimento da escola pública, com o surgimento de modelos educacionais voltados aos interesses empresariais, como a adoção de escolas públicas por empresas e o incentivo a escolas cooperativas.

Assim, no cenário das transformações educacionais recentes, observa-se o avanço das políticas de privatização com o propósito de mercantilizar a educação no Brasil. Essas políticas, entretanto, são frequentemente apresentadas por meio de discursos que enfatizam a melhoria da qualidade do ensino. A pandemia de Covid-19, em 2020, intensificou esse cenário ao acelerar o processo de “plataformização” da educação. Os períodos de crise revelam a necessidade de reorganização do modelo produtivo, o que

---

<sup>4</sup> Segundo o autor, no campo educacional, essa lógica se manifesta de forma hegemônica por meio de um discurso que evidencia a suposta crise e ineficiência da escola pública. Logo, o Estado seria incapaz de administrar de forma eficaz os bens públicos, tanto do ponto de vista administrativo quanto financeiro. Diante disso, fortalece-se a ideia de reestruturação do ensino público, a partir do apoio da iniciativa privada, cujas práticas são guiadas pela racionalidade mercadológica.



favorece, no contexto capitalista, a classe detentora dos meios de produção. A classe trabalhadora, por sua vez, torna-se cada vez mais explorada, especialmente sob os princípios do neoliberalismo.

Na perspectiva de Krawczyk (2014, p. 36), é crescente a atuação de grupos empresariais nas esferas de decisão político-educacional – em âmbitos municipais, estaduais e federais – por meio de formas explícitas e implícitas de cogestão. Tal articulação exemplifica a crescente influência do setor privado na formulação e execução de políticas educacionais no Brasil. No campo da educação, plataformas digitais têm assumido posição central, sobretudo em ambientes como Instagram, YouTube e ambientes de Educação a Distância (EaD), os quais têm transformado as formas de ensino, aprendizagem e trabalho. Essas plataformas, além de intermediar processos educativos, também, em muitos casos, impõem dinâmicas que tensionam a autonomia docente e reconfiguram a gestão pedagógica.

Trata-se de um fenômeno marcado pela coexistência entre inovação e precarização, no qual a mercantilização da educação se aprofunda por meio das plataformas digitais sob a lógica neoliberal. Essa dinâmica reconfigura o trabalho docente, submetendo-o a uma lógica algorítmica que, paradoxalmente, funciona como um mecanismo de vigilância e controle que ultrapassa o âmbito operacional, atingindo também a dimensão cognitiva dos professores. Ademais, verifica-se que essa transformação tem agravado a precarização do trabalho docente, limitando a autonomia dos educadores, ao passo que utiliza discursos sobre inovação tecnológica para legitimar práticas que fragilizam as condições laborais desses profissionais.

Conforme Silva e Costa (2024), a intensa aceleração tecnológica das últimas décadas, impulsionada pelo sistema capitalista, tem provocado transformações profundas nas relações sociais, refletindo-se diretamente no campo educacional, especialmente no trabalho dos docentes. A plataformação da educação surge como um novo fenômeno que configura a interseção entre tecnologia e ensino, carregando lógicas tanto técnicas quanto mercadológicas que influenciam e complexificam o ambiente educacional. Isto é, esse processo, frequentemente associado a abordagens pragmáticas e utilitaristas de inspiração neotecnista, tende a atribuir às ferramentas tecnológicas a responsabilidade pela melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, incorporando, por vezes de forma acrítica, dispositivos digitais que operam por meio do controle e da padronização, sem considerar as implicações políticas e ideológicas subjacentes.



## O Programa AlfaMais Goiás e a Governança por Plataformas: Avaliação, Controle e Privatização da Educação

Considerando o exposto anteriormente, comprehende-se que a lógica empresarial se materializa na organização das escolas por meio da adoção de materiais padronizados, plataformas digitais e práticas avaliativas recorrentes, instaurando uma cultura de controle, uniformização e desempenho. No contexto brasileiro, Macedo (2014) ressalta que esse discurso neoliberal, amparado na retórica da eficiência e da mensuração de resultados, influenciou diretamente a formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017. A BNCC, ao afirmar a busca pela equidade, consolidou a presença de fundações privadas e instituições empresariais na definição das políticas educacionais, transformando-as em instrumentos de regulação e controle do trabalho docente e da aprendizagem. Assim, consolida-se um mercado educacional pautado na produção de materiais, plataformas e avaliações padronizadas, que desloca responsabilidades do Estado para o setor privado e reforça a lógica meritocrática.

Como desdobramento dessa racionalidade, políticas estaduais de avaliação e monitoramento emergem em Goiás em consonância com os princípios neoliberais. Em Goiás, destacam-se o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO), instituído pela Lei nº 17.585/2012, e o Sistema de Acompanhamento do Programa AlfaMais Goiás (SIAM), implementados a partir de 2021. Ambos os sistemas visam monitorar e mensurar o desempenho escolar, consolidando uma cultura avaliativa orientada pelo controle, pela padronização e pela eficiência, o que reflete a expansão da racionalidade gerencial na política educacional goiana.

Nesse cenário, o Documento Curricular para Goiás (DC-GO), publicado em 2018, configura-se como o principal referencial curricular da educação básica no estado. Elaborado em consonância com a BNCC, define dez competências gerais que orientam o desenvolvimento de competências específicas e habilidades ao longo das etapas de escolarização (GOIÁS, 2018a). Embora o documento adote o discurso de uma alfabetização enunciativo-discursiva, observa-se, a partir da análise das Matrizes de Referência e Escalas de Proficiência (2024), uma estrutura curricular de caráter prescritivo e normativo, em especial nas ações vinculadas ao Programa AlfaMais Goiás, cuja implementação por meio de plataformas digitais e materiais estruturados tende a restringir a autonomia docente e a submeter o trabalho pedagógico à lógica técnica e performativa.

A análise dos documentos que compõem o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO) e o Sistema de Acompanhamento do Programa AlfaMais



Goiás (SIAM) como a Lei nº 21.073/2021, Lei Estadual de Incentivo à Alfabetização (2021), Decreto nº 10.368/2023, Guia de Avaliações do Programa AlfaMais Goiás (2024), o documento “Avaliações Programa AlfaMais” (2024), a Coleção de Divulgação e Apropriação de Resultados – Revista Alfabetização (2024), bem como os Relatórios Técnicos e Boletins Pedagógicos (CAEd/UFJF, 2023–2024) e as Matrizes de Referência e Escalas de Proficiência (2023–2024), evidencia a constituição de uma política educacional de avaliação da alfabetização alicerçada na lógica neoliberal de gestão por resultados produzido em plataformas digitais, a medida em que professores e gestores são demandados a registrar dados referentes aos conteúdos, práticas e o desempenho dos estudantes.

Trata-se como pressupõe Dijck; Poell; Wall (2018) da transferência de transferirem processos pedagógicos e avaliativos para ambientes comerciais automatizados, instauram formas sutis de gestão algorítmica que afetam diretamente a autonomia docente e a formação crítica dos sujeitos.

Os documentos operacionais disponíveis na plataforma digital do SAEGO, como o *Guia de Avaliações do Programa AlfaMais Goiás*, o documento *Avaliações Programa AlfaMais* e as *Matrizes de Referência*, evidenciam o caráter técnico e gerencial que orienta a política de avaliação da alfabetização goiana. Observa-se neles uma forte ênfase na coleta, sistematização e análise de dados, realizada por meio das plataformas digitais SAEGO e SIAM. Esses sistemas centralizam o monitoramento do desempenho escolar e convertem a prática docente em um conjunto de indicadores quantificáveis, redefinindo o papel do professor, que passa de mediador do conhecimento a executor de metas preestabelecidas.

Nessa perspectiva, a dinâmica instaurada reflete o processo de plataformização da educação, conforme conceituam Poell, Nieborg e van Dijck (2020). Para os autores, a plataformização articula três dimensões fundamentais: a infraestrutura de dados, responsável pela transformação das ações em informações preditivas; os mercados, que reorganizam as relações econômicas e concentram o poder nas grandes corporações; e a governança, que controla fluxos e interações mediante algoritmos e políticas contratuais. Assim, a gestão educacional mediada por plataformas redefine as formas de produção, circulação e controle do trabalho pedagógico, deslocando o foco da formação humana para a lógica da eficiência e do desempenho.

Nesse contexto, destaca-se a atuação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF) na elaboração das avaliações, relatórios e materiais pedagógicos do SAEGO. Embora contratado pelo poder público, o CAEd desempenha funções de natureza técnica e consultiva que introduzem uma racionalidade empresarial



no interior da política educacional. Essa configuração, conforme apontam Krawczyk (2014) e Silva e Costa (2024), materializa um processo de privatização indireta da gestão, na medida em que transfere às instituições privadas a definição de parâmetros avaliativos, curriculares e pedagógicos da rede pública.

Além disso, o Programa AlfaMais Goiás por meio da gestão de dados produzidos nas plataformas digitais incorpora mecanismos típicos da lógica de mercado ao atrelar resultados educacionais à concessão de incentivos financeiros, como o prêmio LEIA e o repasse adicional de 10% do ICMS aos municípios que atingirem as metas estipuladas. Tal estrutura de recompensas fomenta a competitividade entre redes e escolas, promovendo uma cultura meritocrática que desconsidera as desigualdades sociais, econômicas e culturais entre os territórios. Dessa forma, observa-se que tanto a plataforma do SAEGO quanto o SIAM consolidam-se como instrumentos de regulação e controle do trabalho docente, sustentados por princípios de performatividade, padronização e responsabilização individual, em detrimento de uma concepção emancipadora de educação.

Ademais, conforme disposto no Projeto de Curso do Programa AlfaMais Goiás (Goiás, 2024, p. 6), “as ações de acompanhamento e monitoramento das aprendizagens estão intrinsecamente relacionadas à formação”, sendo apresentados objetivos distintos para os diferentes atores inseridos no Programa: para a gestão, busca-se o conhecimento sobre o funcionamento e a operacionalização do Sistema AlfaMais (Siam); para os articuladores, a compreensão do Siam e o acompanhamento de sua implantação nos municípios; já para os formadores da alfabetização, o aprofundamento dos estudos sobre as avaliações internas e externas propostas pelo programa, incluindo a ficha de acompanhamento das aprendizagens, o portfólio demonstrativo, a avaliação de fluência leitora, a avaliação Saego Alfa e a avaliação institucional dos processos de alfabetização (Goiás, 2024, p. 10-12).

Esses elementos remetem a uma concepção de qualidade educacional restrita e restritiva, conforme Libâneo, Freitas e Silva (2018), uma vez que a avaliação assume um papel de controle externo sobre a educação, a partir do movimento crescente da influência de organismos multilaterais como o Banco Mundial e a Unesco, marcadas pelo neoliberalismo.

Definindo diretrizes globais, observa-se a predominância de um currículo instrumental voltado para resultados mensuráveis, caracterizado pela definição de habilidades essenciais – ou mínimas –, como se observa na matriz de habilidades avaliadas no Siam. Esse modelo se sustenta em sistemas de avaliação que, majoritariamente, recorrem a plataformas digitais para coletar e processar dados numéricos. O objetivo subjacente a essas práticas é fornecer subsídios para a chamada “correção de rota”, ajustando a educação com base nos indicadores de desempenho e garantindo conformidade com padrões preestabelecidos.



O uso das plataformas digitais ganha centralidade no desenvolvimento das estratégias adotadas pelo Programa AlfaMais Goiás para monitorar a aprendizagem dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental no que se refere à leitura e à avaliação de fluência. Essa ação tem sido amplamente divulgada nos espaços educativos, nas comunidades escolares e pela mídia, consolidando-se como um dos pilares do acompanhamento da alfabetização no estado.

Instituído em 2021, por meio da Parceria de Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC), composta por entidades sem fins lucrativos, tais como a Associação Bem Comum, a Fundação Lemann e o Instituto Natura, e firmada no documento Avaliação da Fluência em Leitura, Edição 2021, esse modelo de avaliação tem ganhado visibilidade em diversas regiões do Brasil, sendo incorporado como uma ferramenta fundamental para aferição das habilidades leitoras dos estudantes.

Alguns marcos legais contribuíram significativamente para a ampliação dessa prática avaliativa. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, reforçou a importância do trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento da fluência leitora, colocando essa competência como um eixo estruturante da alfabetização. Além disso, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), de 2019, consolidou essa abordagem ao apresentar ações de cunho instrumentalista alinhadas a modelos internacionais de ensino da leitura e incorporou a tradução do estudo norte-americano *National Reading Panel* (2000), que serviu de base para a implementação de práticas voltadas à avaliação da fluência leitora no Brasil.

A adoção desse modelo de avaliação em Goiás revela um alinhamento com diretrizes nacionais e internacionais, reforçando a centralidade da fluência leitora como indicador de desempenho escolar e da governança por plataformas como instrumento de controle e privatização estatal. A esse despeito, Frigotto (2021) alerta para a perversa utilização da emergência sanitária provocada pela pandemia como um meio de expansão do mercado de tecnologias educacionais por empresas e institutos privados. O autor ressalta que empresários da educação, respaldados por movimentos como Todos pela Educação e Escola sem Partido, buscam ampliar seus lucros por meio da privatização, intensificando a superexploração do trabalho docente e promovendo o controle ideológico sobre o que e como se ensina nas escolas, anulando a autonomia docente (Frigotto, 2021).

A centralidade metodológica deste modelo avaliativo reside no fato de o professor/aplicador, que segue as diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Educação, usar um aplicativo de celular, que grava a leitura do estudante para posterior análise e preenchimento de uma ficha de acompanhamento individual, denominada Cartão Resposta do Estudante. Os resultados obtidos nessa avaliação classificam os estudantes em diferentes níveis



de desempenho, permitindo mapear aqueles que atingiram a fluência esperada e aqueles que necessitam de maior acompanhamento pedagógico.

Josiane Toledo (2023), doutora em Educação (PUC-Rio) e Supervisora de Apoio à entrega de resultados de avaliações educacionais, no CAEd/UFJF, em uma apresentação de PowerPoint disponibilizada pela Undime e também utilizada durante as formações continuadas no estado de Goiás, citou a definição da leitura fluente apresentada no *National Reading Panel* (NRP, 2000), que o define relacionado à “velocidade, precisão e expressão adequada”. Deu ênfase a ideia de que

Velocidade e precisão geralmente aumentam junto com o esforço e a falta de intenção ou consciência. Quando a leitura é fácil, os leitores não lutam para reconhecer as palavras. Como eles não dedicam todos os seus recursos mentais ao reconhecimento de palavras, os leitores fluentes conseguem se concentrar na compreensão como resultado (Toledo, 2023, p. 21).

Josiane Toledo sistematiza a discussão sintetizando os aspectos envolvidos na fluência como: velocidade + precisão + prosódia = automaticidade, o que dialoga com o conceito de Rasinski sobre fluência apresentado nas formações do programa AlfaMais Goiás:

Fluência não pode ser confundida com a decodificação, mas é primordial que a decodificação esteja consolidada e automatizada para que se possa avançar no caminho do desenvolvimento de uma leitura fluente e hábil. Isto é, uma leitura em que não se gaste esforço cognitivo nos processos de reconhecimento de palavras, mas sim nas estratégias de construção de sentidos do e no texto (Rasinski, 2004 *apud* Toledo, 2023, p. 14).

Essa concepção de fluência leitora reforça a ideia de que o bom leitor é aquele que lê com automaticidade, ou seja, de maneira rápida e precisa. Dessa forma, a avaliação de fluência tem como principal objetivo conferir a capacidade de os alunos lerem com velocidade e precisão (automaticidade), sendo composta por três tarefas: leitura de 60 palavras dicionarizadas, leitura de 40 pseudopalavras e leitura de um texto narrativo. Cada uma dessas atividades deve ser realizada em um tempo máximo de um minuto.

A pesquisa realizada por Medeiros, Manfré e Shimazaki (2024), fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, faz um recorte de uma dissertação de mestrado que investiga a avaliação de fluência em leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os autores argumentam que esse modelo de avaliação enfatiza a decodificação e a compreensão linguística, sem abranger a complexidade das múltiplas competências envolvidas no ato de ler.

Os pesquisadores destacam que, embora os testes revelem defasagens na aprendizagem da leitura, as limitações do instrumento utilizado – um aplicativo de celular – levantam questionamentos sobre sua adequação para avaliar a capacidade leitora dos estudantes. Concluem que essa ferramenta não contempla plenamente os aspectos essenciais



da leitura, pois este é um processo complexo que “envolve diferentes habilidades cognitivas e deveria considerar o processamento de aspectos gráficos, sintáticos e semânticos do texto, bem como o conhecimento de mundo que o discente possui” (Medeiros; Manfré; Shimazaki, 2024, p. 17). Ademais, problematizam a impossibilidade de refazer o teste, mesmo diante de situações atípicas que possam comprometer o desempenho do estudante.

Nesse contexto, os autores recorrem a Vigotski (2017) para ressaltar que o erro deve ser compreendido como uma oportunidade de aprendizagem mediada, e não apenas como um critério classificatório que ranqueia os estudantes com base no que ainda não sabem. Por fim, questionam o papel das parcerias sem fins lucrativos, como a Associação Bem Comum, na condução da educação pública, evidenciando a diminuição da participação estatal e a abertura para coparticipações privadas, que acabam por reforçar a desqualificação da educação pública como patrimônio cultural, utilizando os resultados das avaliações como justificativa para tais intervenções.

Além deste instrumento avaliativo com governança por plataforma, o Guia AlfaMais Goiás apresenta as Avaliações Externas (Saego Alfa) como outra principal avaliação para diagnóstico e acompanhamento da alfabetização das crianças goianas: Avaliação de Fluência de Leitura e Avaliações Externas. O documento Avaliações Programa AlfaMais (2024)<sup>5</sup> apresenta a Avaliação Saego Alfa como uma avaliação de caráter somativa, anual e censitária, dos componentes de Língua Portuguesa e Matemática para todos os estudantes matriculados nas turmas de 2º e 5º ano do Ensino Fundamental no território goiano. Conta também que a prova é executada pelo Centro de Apoio à Educação a Distância (CAEd). Todos os dados referentes ao processo de aplicação encontram-se disponibilizados na Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação de Goiás<sup>6</sup>.

As provas do Saego Alfa para o 2º ano são compostas por três instrumentos de avaliação: Língua Portuguesa (Leitura), Língua Portuguesa (Escrita) e Matemática. O exame é aplicado em dois dias, ocorrendo, no primeiro, as provas de leitura e escrita e, no segundo, a de matemática. Na correção da prova de escrita, a ortografia dos estudantes é classificada em cinco níveis: ortográfico, alfabético, silábico-alfabético, silábico e pré-silábico. Já a avaliação da produção textual considera sete critérios: adequação à proposta, tipologia textual, uso da página, ortografia, pontuação, coesão e segmentação.

<sup>5</sup> Este documento foi enviado às escolas no final do ano de 2024, próximo ao período de aplicação da Avaliação Saego Alfa. O documento é composto por 29 páginas e traz, de forma sintética, as características das avaliações promovidas pelo programa AlfaMais Goiás.

<sup>6</sup> Os resultados das avaliações são disponibilizados na Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação de Goiás, sendo acessados apenas por agentes que tenham senha e login. Informações gerais sobre Saego estão disponíveis em:

<https://avaliacaoemonitoramentogoiias.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 2 mar. 2025.



Com base nos resultados das provas de leitura e escrita, são calculadas as médias de proficiência nesses domínios para cada estudante, turma, escola, município e para o Estado como um todo. Esse sistema de monitoramento e ranqueamento reforça a interdependência entre currículo, avaliação e políticas de incentivo financeiro no contexto educacional de Goiás.

A despeito da centralidade da plataformização no primeiro instrumento avaliativo, este destina às plataformas o papel de instrumentalizador de divulgação do ranqueamento entre as instituições. Nesse sentido, cabe questionar se o aprofundamento do controle sobre o desempenho dos estudantes e, consequentemente, dos professores – por meio da avaliação de fluência leitora realizada via aplicativos, testes em larga escala, plataformização dos processos educacionais e ênfase no uso de materiais estruturados – realmente dialoga com uma perspectiva discursiva e multidimensional da alfabetização.

Dessa forma, a análise dos documentos oficiais e do levantamento bibliográfico realizado evidencia que a plataformização do processo de avaliação da alfabetização em Goiás produz tensões entre o público e o privado, bem como novos mecanismos de controle sobre o trabalho docente. Ao transferir para ambientes digitais a coleta, o tratamento e a interpretação dos dados educacionais, o Estado delega às instituições com interesses privados como, o CAEd/UFJF, a Fundação Lemann e o Instituto Natura, funções estratégicas de gestão, monitoramento e formação. Esse movimento redefine as fronteiras entre as esferas pública e privada, instaurando uma governança algorítmica que subordina a prática pedagógica a indicadores de desempenho e metas predefinidas. Assim, o professor passa a ser visto menos como sujeito de saber e mais como executor de tarefas padronizadas, mediadas por plataformas que regulam tempos, práticas, métodos e resultados. Os efeitos dessa dinâmica vão além da dimensão técnica: implicam a reconfiguração da autonomia docente e da própria concepção de qualidade da educação, deslocando o foco da formação integral e crítica para a eficiência e a produtividade mensurável.

### **O trabalho docente em tempos de *Plataformização*: ainda há espaço para a autonomia?**

Conforme Adrião (2018), o fenômeno da plataformização da educação não deve ser entendido apenas como a incorporação de tecnologias digitais, mas como parte de um processo mais amplo de transferência da gestão educacional para o setor privado. Tal processo envolve a utilização de sistemas digitais para o monitoramento do trabalho docente e da administração escolar, implicando a reestruturação do tempo e do espaço do trabalho, a fragilização das relações pedagógicas, a ampliação de mecanismos de controle e a redução da autonomia profissional dos professores. Nesse contexto, as plataformas educacionais deixam de ser meros recursos pedagógicos e assumem centralidade na estrutura administrativa, mediando o acompanhamento do desempenho estudantil, o controle das práticas docentes e a imposição de metas e indicadores.



A plataformação, portanto, transcende a dimensão técnica, configurando-se como uma reorganização das práticas pedagógicas, das estruturas institucionais e das formas de atuação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. No caso da rede estadual de Goiás, Vieira, Teixeira e Assis (2024) identificam a adoção crescente de práticas gerenciais por meio de plataformas e sistemas digitais, orientadas pelos princípios de accountability, eficiência e eficácia. Esse modelo limita a concepção de qualidade educacional ao desempenho acadêmico, desconsiderando as trajetórias individuais dos estudantes, as demandas regionais, os aspectos intraescolares e o contexto histórico-social.

Tais políticas requerem do professor um registro detalhado de dados — frequência mensal de docentes e discentes, informações institucionais, presença de alunos com necessidades especiais, média de livros lidos e níveis de proficiência em língua portuguesa e matemática — alinhando conteúdos curriculares, habilidades e materiais didáticos às avaliações estaduais, à BNCC, ao DC-GO e às diretrizes internacionais. Gestores escolares também alimentam sistemas com informações sobre estratégias de ensino e aprendizagem, visando à melhoria do desempenho em exames externos.

Bortolazzo (2022) argumenta que esse modelo se insere na lógica neoliberal, promovendo flexibilidade, mobilidade, conectividade e individualização, resultando em um modelo docente que ultrapassa os limites físicos da escola e exige disponibilidade permanente. Nessa dinâmica, conforme Standing (2014), instaura-se um mercado global “que nunca descansa”, submetendo o professor a um regime de trabalho intensificado e instável.

Afonso (2021) ressalta que, associadas ao regime de accountability digital, as plataformas promovem padrões hegemônicos de qualidade e responsabilização por meio de avaliações e rankings, reconfigurando ações e relações no espaço escolar e silenciando vozes de professores e alunos. O autor adverte para a presença de interesses mercadológicos privados, que influenciam diretamente a educação pública. Zanata (2024) complementa apontando para o risco de hiperburocratização, que sobrecarrega docentes e gestores, reduzindo o tempo para atividades pedagógicas e intensificando a padronização curricular.

Fontana (2003) observa que, nesse cenário, professores são tratados como consumidores de conhecimento, e não como produtores, reforçando uma divisão hierárquica sustentada por controle estatal e mercadológico. A escola passa a ser concebida como prestadora de serviços, avaliada por critérios competitivos, o que ameaça a construção de um conhecimento complexo, criativo e autônomo, além de enfraquecer a participação coletiva na tomada de decisões e uniformizar práticas educacionais, de gestão, currículo e formação docente.

Segundo Bortolazzo (2022), atores privados globais assumem protagonismo no estabelecimento de parâmetros de eficiência e qualidade para a escola pública, detendo capital,



ferramentas, produtos e tecnologias. Quando orientada por uma lógica gerencial e tecnocrática, a plataformação subordina o trabalho docente a algoritmos, metas e sistemas de ranqueamento, reduzindo-o a tarefas mecanizadas e controladas, em detrimento da complexidade pedagógica.

Pires (2023), por sua vez, alerta que o direcionamento de recursos públicos ao setor privado não garante melhoria na qualidade educacional, mas contribui para a concentração de lucros. O neotecnocentrismo, nesse sentido, mantém a educação subordinada às ideologias do modo de produção capitalista. Em contraponto, torna-se imprescindível adotar uma perspectiva contra-hegemônica, que evite reduzir o professor a um simples mediador de aprendizagens e reconheça a educação como processo histórico-cultural orientado à transformação social.

A preservação dos direitos docentes, a defesa da autonomia profissional e a construção de uma gestão educacional democrática exigem que a incorporação das tecnologias digitais seja guiada por princípios éticos, diálogo com a comunidade escolar e respeito às especificidades locais. O desafio contemporâneo é assegurar que a inovação tecnológica vá além da busca por eficiência e contribua efetivamente para a qualificação dos processos de ensino-aprendizagem, valorizando o trabalho docente e reconhecendo a complexidade do cotidiano escolar.

## Conclusões

A análise realizada evidencia que a plataformação da educação, no contexto brasileiro, não pode ser compreendida apenas como um movimento tecnológico, mas como expressão de um projeto político-pedagógico alinhado ao neoliberalismo contemporâneo. Como aponta Harvey (2008), o neoliberalismo redefine as funções do Estado, deslocando para o setor privado a responsabilidade pela gestão de políticas públicas e consolidando mecanismos de mercado no interior das instituições educacionais. Nesse sentido, a expansão das plataformas digitais no campo da avaliação educacional se inscreve na lógica do “Estado-avaliador”, em que a responsabilização e o ranqueamento assumem centralidade, conforme já problematizado por Grohmann (2020) e D’Andréa (2020).

O caso do Programa AlfaMais Goiás torna visível essa dinâmica, ao estruturar processos avaliativos padronizados e mediados por plataformas como o Saego e o Siam. Essas ferramentas não apenas registram e monitoram dados, mas, sobretudo, produzem indicadores que orientam decisões curriculares, pedagógicas e financeiras, reconfigurando a escola como espaço submetido à lógica de eficiência e produtividade. Tal processo, como observam Silva e Costa (2024), intensifica a dependência tecnológica e reforça práticas de ranqueamento que aprofundam desigualdades entre instituições escolares.



Dessa forma, a política de alfabetização e formação de professores alfabetizadores instituída pelo Programa AlfaMais Goiás alinha-se a uma perspectiva neotecnica, ao enfatizar a ideia de que a melhoria da qualidade da educação é uma responsabilidade individual dos professores, desconsiderando fatores estruturais mais amplos. Com o objetivo de qualificar a prática pedagógica, espera-se que esses professores se apropriem de procedimentos didáticos e técnicas que estruturam os processos avaliativos padronizados e mediados pelas plataformas digitais.

Do ponto de vista do trabalho docente, o cenário descrito por Antunes (2020) sobre a intensificação e a precarização se atualiza de forma contundente. A plataformação impõe metas, burocratiza práticas e reduz a complexidade pedagógica a métricas numéricas, comprometendo a autonomia profissional e invisibilizando dimensões qualitativas da docência, como a criatividade, a historicidade e a construção coletiva do conhecimento. Sob a retórica da inovação, o professor e a professora passam a ser tratados como meros executores de protocolos padronizados, o que fragiliza a dimensão formativa da avaliação e desumaniza os processos de ensino e aprendizagem.

Conclui-se, portanto, que a plataformação da educação em Goiás, ao mesmo tempo em que intensifica a privatização e os mecanismos de controle sobre o trabalho docente, fragiliza a construção de uma escola pública democrática e crítica. Frente a esse contexto, torna-se necessário afirmar perspectivas contra-hegemônicas que compreendam a educação como direito social e que resgatem a centralidade do trabalho docente em sua dimensão humana, criativa e emancipadora.

## Referências

AFONSO, Almerindo Janela. *Educação, políticas públicas e accountability*. Lisboa: Edições Pedago, 2021.

ADRIÃO, Theresa. *Educação e privatização: estratégias de controle na gestão escolar*. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

ANTUNES, Ricardo (org.). *Uberização, trabalho digital e indústria 4.0*. São Paulo: Boitempo, 2020.

BORTOLAZZO, André. *Plataforma e neoliberalismo na educação básica*. Porto Alegre: Editora Crítica, 2022.

D'ANDRÉA, Carlos Frederico de Brito. *Pesquisando plataformas online: conceitos e métodos*. Salvador: EDUFBA, 2020.

FERREIRA, Weslene Martins da Silva. *Formação continuada dos professores alfabetizadores no território goiano: o Programa Alfamais Goiás*. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Goiânia, 2025.



FONTANA, Roseli. *A formação de professores e a divisão do trabalho escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Pandemia, mercantilização da educação e resistências populares. *Germinal: marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 13, n. 1, p. 636–652, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/44442>. Acesso em: 7 jan. 2025. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i1.44442>.

GOIÁS. *Projeto de Curso do Programa AlfaMais Goiás: Planejamento docente e de gestão no processo de alfabetização*. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação (Seduc-GO), 2024.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Documento Curricular para Goiás: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Goiânia: Seduc-GO, 2018. Disponível em: <https://sites.educacao.go.gov.br/documentocurricular>. Acesso em: 09 ago. 2025.

GOIÁS. *Lei nº 21.073, de 9 de agosto de 2021*. Institui o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás – SAEGO, cria o Programa de Incentivo à Alfabetização – LEIA e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado de Goiás*, Goiânia, 9 ago. 2021. Disponível em: <https://legisla.go.gov.br>. Acesso em: 05 ago. 2025.

GOIÁS. *Decreto nº 10.368, de 3 de abril de 2023*. Regulamenta os procedimentos e critérios de aplicação do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO) e de concessão de premiações às escolas públicas. *Diário Oficial do Estado de Goiás*, Goiânia, 3 abr. 2023. Disponível em: <https://legisla.go.gov.br>. Acesso em: 03 ago. 2025.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Relatórios técnicos e boletins pedagógicos: Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO)*. Goiânia: Seduc-GO / CAEd-UFJF, 2023–2024. Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentogoiás.caeddigital.net>. Acesso em: 09 ago. 2025.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Matrizes de Referência e Escalas de Proficiência: SAEGO e Programa AlfaMais Goiás*. Goiânia: Seduc-GO / CAEd-UFJF, 2023–2024. Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentogoiás.caeddigital.net>. Acesso em: 09 ago. 2025.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Guia de Avaliações do Programa AlfaMais Goiás*. Goiânia: Seduc-GO, 2024. Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentogoiás.caeddigital.net>. Acesso em: 04 ago. 2025.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Avaliações Programa AlfaMais*. Goiânia: Seduc-GO / CAEd-UFJF, 2024. Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentogoiás.caeddigital.net>. Acesso em: 02 ago. 2025.

CAED. Universidade Federal de Juiz de Fora. *Coleção de Divulgação e Apropriação de Resultados – Revista Alfabetização*. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2024. ISSN 2238-0086. Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentogoiás.caeddigital.net>. Acesso em: 29 out. 2025.



GROHMAN, Rafael. Plataformização do trabalho: entre a dataficação, a financeirização e a racionalidade neoliberal. *Revista Eptic*, São Cristóvão, SE, v. 22, n. 1, p. 106-122, 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/eptic/article/view/12188>. Acesso em: 15 out. 2024.

HARVEY, David. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Loyola, 2008.

KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan./mar. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000100002>.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. Madeira; SILVA, Eliane. Políticas educacionais baseadas em resultados e seu impacto na qualidade do ensino: a visão de professores e gestores sobre a reforma educacional no estado de Goiás. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. Madeira (orgs.). *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. p.88-130.

MEDEIROS, Fábia Cristina Mortean de; MANFRÉ, Ademir Henrique; SHIMAZAKI, Elsa Midorei. Avaliação da fluência em leitura: análise e discussão para a escola atual. *Revista Educação e Formação*, Fortaleza, v. 9, p. e12695, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/12695>. Acesso em: 2 ago. 2025.

PIRES, Élida Graziane. *Educação pública e setor privado: implicações e contradições*. São Paulo: Cortez, 2023.

POELL, Thomas; NIEBORG, David; VAN DIJCK, José. Plataformização (Platformisation, 2018 – Tradução: Rafael Grohmann). *Revista Fronteiras – estudos midiáticos*, v. 22, n. 1, p. 2-10, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.4013/fem.2020.221.01>.

SILVA, Adriana Barbosa da; COSTA, Regis Eduardo Coelho Argüelles da. Tecnologias digitais e plataformização do trabalho e da educação: desafios para a classe trabalhadora. *Trabalho Necessário*, Niterói, v. 22, n. 48, 2024. Entrevista. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v22i48.63098>.

STANDING, Guy. *O precariado: a nova classe perigosa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TOLEDO, Josiane. *A importância da fluência em leitura: por que avaliar? [Ensaio de PowerPoint]*. Juiz de Fora: CAED/UFJF, 2023. Disponível em: <https://www.undimesp.org.br/wp-content/uploads/2023/pdf/seminario1611/1.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2025.

VIEIRA, João; TEIXEIRA, Maria; ASSIS, Lucas. *Accountability e gestão educacional na Rede Estadual de Goiás*. Goiânia: Editora UFG, 2024.

VIGOTSKI, Lev. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colihue, 2017.

ZANATA, Larissa. *Hiperburocratização e padronização curricular na educação digital*. Curitiba: Appris, 2024.