



BNCC Computação e trabalho docente: a imposição teórico-metodológica da política neoliberal

*BNCC Computing and teaching work:
a theoretical-methodological imposition of neoliberal policy*

*BNCC Trabajo informático y docente:
la imposición teórico-metodológica da política neoliberal*

Elma Mota dos Santos Gonçalves¹
Universidade Federal de Goiás

Jhonny David Echalar²
Universidade Federal de Goiás

Resumo: Analisa-se como a BNCC-Computação e o encadeamento PNED-CNE reconfiguram o trabalho docente ao reunir currículo, conectividade, certificações e plataformas digitais. Parte-se da crítica do valor e do metabolismo social (Marx, 2013; Mészáros, 2008) e da teoria do currículo como produção de identidades, articuladas à crítica das reformas e do neoliberalismo (Apple, 2001; Silva, 2011; Harvey, 2008). O método é análise documental dialética de textos das esferas federal e do estado de Goiás (2017–2025), cotejada com evidências de implementação e intensificação do trabalho (Echalar, 2021; Peixoto; Carvalho, 2014). Argumenta-se que tais documentos funcionam como dispositivos de direção tanto da gestão quanto do trabalho pedagógico-didático que padronizam objetivos, tempos e "evidências" e deslocam decisões para as plataformas virtuais, convertendo dados em equivalente de valor pedagógico. Indicam-se frestas de recontextualização e critérios de governança para subordinar a técnica ao projeto pedagógico.

Palavras-chave: BNCC-computação; Política Nacional de Educação Digital; Trabalho docente; Plataformas Digitais; Política Educacional.

Abstract: This article analyzes how the BNCC-Computation and the PNED-CNE framework reconfigure teaching work by bringing together curriculum, connectivity, certifications, and digital platforms. The article draws on a critique of value and social metabolism (Marx, 2013; Mészáros, 2008; 2010) and the theory of curriculum as identity production, articulated with a critique of reforms and neoliberalism (Apple, 2001; Silva, 2011; Harvey, 2008). The method is a dialectical documentary analysis of texts from the federal and Goiás state spheres (2017–2025), compared with evidence of implementation and intensification of work (Echalar, 2021; Peixoto; Carvalho, 2014). It is argued that such documents function as guiding devices for both management and pedagogical-didactic work, standardizing objectives, timelines, and "evidence" and shifting decisions to virtual platforms, converting data into equivalent pedagogical

¹ Graduação em Matemática. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM- UFG), Goiânia, Goiás, (GO) Brasil. E-mail: elmamota@discente.ufg.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8261022764274317>; ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9972-7653>.

². Doutorado em Educação. Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE-UFG), Goiânia, Goiás (GO), Brasil. E-mail: jhonnyechalar@ufg.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5746522784363534>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4056-2804>.



value. Gaps for recontextualization and governance criteria are highlighted to subordinate technology to pedagogical design.

Keywords: BNCC-Computing; National Digital Education Policy; Teaching work; Digital Platforms; Educational Policy.

Resumen: Este artículo analiza cómo la BNCC-Computación y el marco PNED-CNE reconfiguran el trabajo docente al integrar currículo, conectividad, certificaciones y plataformas digitales. El artículo se basa en una crítica del valor y el metabolismo social (Marx, 2013; Mészáros, 2008; 2010) y la teoría del currículo como producción de identidad, articulada con una crítica de las reformas y el neoliberalismo (Apple, 2001; Silva, 2011; Harvey, 2008).. El método consiste en un análisis documental dialéctico de textos del ámbito federal y del estado de Goiás (2017-2025), comparado con la evidencia de implementación e intensificación del trabajo (Echalar, 2021; Peixoto; Carvalho, 2014). Se argumenta que dichos documentos funcionan como guías tanto para la gestión como para el trabajo pedagógico-didáctico, estandarizando objetivos, plazos y evidencia, y trasladando las decisiones a plataformas virtuales, convirtiendo los datos en un valor pedagógico equivalente. Se destacan las deficiencias en la recontextualización y los criterios de gobernanza para subordinar la tecnología al diseño pedagógico.

Palabras clave: BNCC-Computing; Política Nacional de Educación Digital; Trabajo docente; Plataformas Digitales; Política Educativa.

Recebido em: 30 de setembro de 2025

Aceito em: 30 de outubro de 2025

Introdução

A retomada do movimento de inserção da Computação³ no currículo da educação básica, normatizada no Brasil a partir 2017, ocorre por meio de um arranjo que integra a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Política Nacional de Educação Digital (PNED), as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) e os documentos oficiais das diferentes Unidades Federativas (UF) estaduais. Essa combinação em torno da construção de bases e orientações curriculares define competências, objetos de conhecimento, instrumentos de acompanhamento e formas de registro para o trabalho pedagógico-didático dos docentes. Nesse contexto, a tecnologia é impositivamente inserida como linguagem curricular e como dispositivo de gestão. Consequentemente, o trabalho docente é reconfigurado por metas, prazos e fluxos de dados, cada vez mais encurtados e monitorados pela concatenação de diferentes plataformas. Através destes

³ Neste texto, “Computação” aparece com inicial maiúscula para reproduzir a categoria tal como formulada nos atos normativos federais e estaduais (BNCC; PNED; pareceres e resoluções do CNE). O uso remete ao construto jurídico-administrativo que enquadra a área nos currículos e políticas, sem adesão conceitual por parte da pesquisa; é um marcador de convenção normativa que permite explicitar as críticas e disputas analisadas. Fontes: Resolução CNE/CP nº 2, de 22/12/2017; Resolução CNE/CP nº 4, de 17/12/2018; Lei nº 14.533, de 11/01/2023; e normativas estaduais correlatas.



instrumentos ocorre a manutenção e aprofundamento da precarização do trabalho docente aliado à desconfiguração de sua atividade na essência quando tais rotinas são naturalizadas e cristalizadas no cotidiano escolar (Apple, 2001; Harvey, 2008).

Para construção de uma compreensão que se aproxime da realidade de tal movimento, neste trabalho toma-se como ponto fundante da análise a compreensão do trabalho como mediação teleológica no metabolismo social (Lukács, 2018; Marx, 2013; Mészáros, 2008). A escola, enquanto instituição social, organiza tempos, sistematiza e media o conhecimento científico, coordena atividades e certifica aprendizagens, exigência da lógica liberal para organização e função desta instituição. Essa organização não é constituída de neutralidade: expressa condicionantes produtivas, econômicas e políticas que incidem sobre o trabalho pedagógico, currículo, avaliação e uso de recursos didáticos. Sob a ótica do neoliberalismo, observa-se que metas e objetivos parametrizados alinhados à responsabilização reordenam a gestão estatal e nesse cenário o docente passa a administrar “encontros” pedagógicos e planilhas de resultados.

Nesse quadro, a BNCC institui um quadro comum de competências que favorece a padronização e a mensuração, ao que paralelamente a PNED entrelaça conectividade, certificações de formações aligeiradas e plataformas digitais, além de estruturar um ciclo permanente de monitoramento. Em movimento semelhante de reestruturação articulada, a Resolução CNE/CEB nº 2/2025 define procedimentos e rotinas verificáveis (por instrumentos quantificativos) para o uso pedagógico de tecnologias, assim como programas dos sistemas de ensino da educação básica efetivam a contratação e implementação de sistemas destinados a materialização de tais instrumentos e processos (Brasil, 2017, 2022, 2023; Brasil, 2025), resultando deste movimento a plataformação do trabalho docente, principalmente no que tange ao planejamento, registro e avaliação.

Uma análise de fundo marxista possibilita a compreensão de dois movimentos. O primeiro deles é a conversão do currículo em contrato de desempenho, em que o mensurável tende a definir valor pedagógico (Apple, 2001; Marx, 2013). Já o segundo diz respeito à intensificação do trabalho por tarefas de registro, devolutivas e auditorias, frequentemente sem condições materiais equivalentes (Echalar, 2021; Peixoto; Carvalho, 2014). O “pseudoconcreto” descrito por Kosík (1976) ajuda a ler a aparência recoberta de uma totalidade alienante dos *dashboards*⁴, que encobrem recortes e escolhas dos tomadores de decisão acerca da intencionalidade do movimento gerencialista de plataformação.

⁴ Paineis de controle que visualiza informações importantes de forma gráfica (como gráficos e tabelas) em uma única tela para facilitar o monitoramento e a tomada de decisões. Ele reúne dados de diversas fontes e os apresenta de maneira clara e concisa, mostrando indicadores-chave de desempenho e métricas relevantes para que os gestores possam acompanhar o progresso, analisar tendências e agir rapidamente.



Este artigo objetiva tecer análise conjuntural sobre em que medida a BNCC-Computação, articulada à PNED e às diretrizes do CNE, impõe um modelo teórico-metodológico de inserção tecnológica que aprofunda as determinações do sistema hegemônico de produção ao trabalho docente, e quais mediações sustentam tal direção. Objetiva-se: (i) mapear o encadeamento normativo que vincula currículo, conectividade, certificações e plataformas; (ii) identificar unidades temáticas operacionais — padronização, mensuração, responsabilização e platformização; (iii) examinar efeitos sobre tempo, tarefa e reconhecimento docente; (iv) indicar critérios de governança e recontextualização.

O processo analítico parte da análise documental à luz dos pressupostos da perspectiva dialética, de textos oficiais produzidos entre 2017 e 2025, com cotejo de achados empíricos sobre implementação em redes públicas. A leitura considera elementos da crítica da economia política e da teoria do currículo, articulando totalidade, mediação e teleologia (Apple, 2001; Lukács, 2018; Marx, 2013; Silva, 2011). A base de dados empírica inclui estudos sobre PROINFO⁵ e trabalhos que tiveram como objeto de pesquisa a formação e uso de aparatos digitais no estado de Goiás como casos singulares reveladores de uma totalidade constituída assimetrias e sobrecargas ao trabalho docente (Echalar, 2021; Peixoto; Carvalho, 2014).

O argumento central deste estudo sustenta que os documentos da BNCC-Computação e diretrizes do CNE funcionam como instrumentos de direcionamento hegemônico da Política Nacional de Educação Digital. Ao instituir metas curriculares, conectividade e certificações, tais instrumentos normativos condicionam dados digitais em critério de valor e deslocam a autoria docente para *scripts* e *checklists*.

Neste cenário, convém reafirmar que a prática docente, mesmo sob prescrições normativas, pode produzir recontextualizações, abertura ao contraditório e decisões teleologicamente orientadas. É dessa relação entre a potência da prática docente e o conjunto de normativas sobre Computação e educação digital que emerge a questão orientadora deste ensaio: em que medida e por quais mediações BNCC-Computação, PNED, diretrizes do CNE e normativas afins se articulam à manutenção do metabolismo de reprodução da lógica das relações sociais de produção neoliberal no trabalho docente?

O texto organiza-se em quatro seções analíticas: (1) *Trabalho docente e neoliberalismo como motor hegemônico* (que situa o trabalho escolar no metabolismo social do capital e na

⁵ Programa Nacional de Tecnologia Educacional, foi uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) criada em 1997 para promover o uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs) nas escolas públicas de educação básica do Brasil. Seus objetivos incluíam a implantação de laboratórios de informática, a capacitação de professores e a oferta de conteúdos educacionais digitais.



racionalidade concorrencial); (2) *Documentos orientadores da política neoliberal de inserção da tecnologia no trabalho docente* (que mapeia BNCC-Computação, PNED, CNE e normativas estaduais como encadeamento normativo-técnico); e (3) Considerações sobre a *BNCC-Computação e trabalho docente* (que discute a imposição teórico-metodológica e suas mediações sobre tempo, tarefa e reconhecimento docente).

Trabalho docente e neoliberalismo como motor hegemônico

O trabalho docente pode ser percebido dentro do metabolismo social do capital, como parte de uma engrenagem que forma sujeitos e regula tempos e tarefas sob determinada lógica produtivista. Já a escola organiza a passagem do tempo abstrato, distribui tarefas e certifica aprendizagens, sendo tal estrutura permeada de finalidades e intencionalidades resultantes de determinações econômicas e políticas, assim como de disputas e conflitos de classe (Marx, 2013; Mészáros, 2008). O lugar do professor aparece nessa intersecção entre as necessidades dos grupos sociais e os interesses que emergem dentro da gestão do aparelho estatal.

No horizonte neoliberal, o Estado redefine as mediações pautado por contratos, métricas e responsabilizações, em um modo de gestão definido e orientado por resultados que adentram na rotina escolar materializada por avaliações externas e relatórios contínuos, integralizando o metabolismo social capitalista. Ao olhar especificamente o currículo, identifica-se que este passa a ser constituído por competências e instrumentos de evidenciação, enquanto os sistemas de ensino definem índices de ranqueamento e comparação, de sistemas, escolas e sujeitos (Apple, 2001; Harvey, 2008). Como resultado deste processo, o docente atua como mediador entre o pedagógico-didático e a planilha alimentada por dados de diferentes plataformas, observando-se que a aula não se encerra no ato pedagógico; ela continua em registros e *uploads*, agora baseados nas plataformas digitais com possibilidade de monitoramento em tempo real.

Ao ser orientada por esta lógica, a educação e as estruturas e relações de produção fazem parte de um mesmo mecanismo metabólico de reprodução social da lógica do capital. Dialeticamente, a partir da dimensão ontológica do trabalho, o trabalho docente não constitui um apêndice neste cenário, mas sim uma atividade singular de uma totalidade em movimento histórico que carrega uma dupla face: reprodução da ideologia dominante e condição de atuação contra-hegemônica através da práxis revolucionária. A primeira, porque integra a formação de força de trabalho e de comportamentos funcionais ao capital; e a segunda porque toda prática envolve teleologia, escolha e cooperação (Lukács, 2018; Marx, 2013;). Essa



possibilidade não nasce de um ato voluntarista; nasce da organização social, estudo sistematizado e vínculo com a comunidade, e a forma escolar hegemônica participa da formação de disposições para o trabalho assalariado, para o tempo cronometrado e para a aceitação de hierarquias (Mészáros, 2008).

Além disso, o “pseudoconcreto” (Kosík, 1976) aparece quando tomamos gráficos e painéis como realidade concreta, a totalidade do fenômeno da qualidade e do resultado do trabalho docente na fenomênica demoninada “sociedade digital”. Efetivamente ocorre que estes elementos gráficos mascaram escolhas e interesses do mercado, com mediações entre política, financiamento, mercado editorial e vida escolar.

Nesse sentido, cada decisão de currículo, avaliação e tecnologia precisa responder a duas perguntas: que relação essa decisão estabelece com a lógica da mais-valia e do tempo abstrato? Que relação essa decisão estabelece com a construção de tempo social livre, cooperação e controle consciente do metabolismo reprodutivo? Se a resposta se dirige à primeira, temos reprodução. Se se aproxima da segunda, temos ensaio de travessia. É nessa dobra que o trabalho docente encontra sentido e projeto (Mészáros, 2008).

Assim, analisar o neoliberalismo como um “motor hegemônico” permite compreender a direção que atualmente move a escola e o trabalho docente, uma vez que ele redefine seus fins por meio de contratos, métricas e competição, ao mesmo tempo em que transforma os meios em critérios de valor pedagógico. Como consequência, quando resultados padronizados passam a orientar as decisões cotidianas, a forma escolar se ajusta ao tempo abstrato e à lógica da produtividade (Apple, 2001; Harvey, 2008). A hegemonia se consolida no momento em que essa estrutura teórico-metodológica parece natural e necessária, ainda que produza tensões na prática docente, e é nesse ponto que as duas perguntas formuladas acima ganham força: a quem servem tais decisões e que tempo social constroem?

Os efeitos dessa lógica recaem diretamente sobre o tempo e o reconhecimento do professor, cuja rotina passa a ser marcada por vigilância da execução das tarefas delegadas e controle de desempenho em diferentes dimensões. A gestão educacional, ao priorizar metas e resultados, transforma o trabalho docente em atividade gerida por indicadores. Nesse sentido, Kawamoto (2023, p. 104) observa que “aumentaram as tarefas administrativas de professores, coordenadores e diretores. A ação relega a efetividade das atribuições pedagógicas”, revelando que o foco em resultados converte o planejamento em mera execução técnica e fragiliza a dimensão formativa do ensino.



Documentos orientadores da política neoliberal de inserção da tecnologia no trabalho docente

Os documentos centrais que organizam essa agenda no Brasil são: BNCC (2017); a Lei nº 14.533/2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED) e organiza seus eixos de ação; a Resolução CNE/CEB nº 2/2025, que estabelece diretrizes para o uso de dispositivos digitais em espaços escolares e para a integração curricular da educação digital e midiática; Computação na Educação Básica: dos princípios à prática (BNCC-Computação) (2022); Documento Curricular para Goiás (DC-GO) (SEDUC GOIÁS, 2020); Política de Educação Digital nas Escolas – Cidadania Digital de Goiás implementada pela Lei nº 21.790/2023 (Goiás, 2023). Tais documentos constituem um encadeamento normativo que integra currículo, conectividade e plataformas, certificações e governança por dados, convertendo os diferentes aparatos tecnológicos em eixo estruturante do trabalho docente.

Enquanto política nacional curricular, a BNCC prescreve competências e habilidades e as vincula à formação docente, à elaboração de materiais e à avaliação. Ao homogeneizar a unidade currículo-trabalho docente em uma gramática única de mensuração, cria-se a base necessária à lógica performativa e comparativa. Como afirmam Zajac e Cássio (2023, p. 12), “o indivíduo foi posicionado literalmente no centro da política curricular oficial”, o que revela o deslocamento de um projeto educacional coletivo para um projeto de natureza individualizante e gerencial, orientado por indicadores e resultados.

No contexto recente das políticas educacionais que tomam a tecnologia como eixo de implementação, destaca-se a Política Nacional de Educação Digital (PNED), organizada em quatro eixos: inclusão digital, educação digital escolar, capacitação e pesquisa e desenvolvimento. Essa política estabelece um circuito contínuo de metas e certificações voltadas à conectividade e à construção de trilhas formativas e repositórios digitais. Como afirmam Zajac e Cássio (2023, p. 3), “a BNCC se tornou a grande política educacional do país, com as alegadas intenções de corrigir distorções e de alavancar a qualidade da educação, além de garantir o direito de aprender dos estudantes”, revelando a centralidade do paradigma curricular gerencialista que também orienta a PNED, consolidando a dependência das plataformas digitais como referência de valor pedagógico e critério de eficácia institucional.

Esse desenho legal desloca o foco da reflexão pedagógica para a conformidade técnica, a certificação torna-se critério real de qualificação, ainda que as condições de trabalho docente permaneçam precarizadas e desiguais. Ademais, a avaliação pedagógica incorpora cumprimento da execução das trilhas formativas, do acesso



(cliques e tempo de tela) a recursos digitais e de *uploads* de informações burocrático-administrativas. O resultado é a integração de política educacional e política industrial de dados, e o trabalho passa a responder a prazos e registros definidos fora da sala de aula. A PNED, assim, consolida o circuito BNCC–plataformas digitais–auditorias da gestão dos sistemas de ensino, em um arranjo que reforça e consolida a equivalência entre dados e qualidade da educação.

Além disso, a Resolução CNE/CEB nº 2/2025 opera a ponte entre currículo e tecnologia, definindo procedimentos de uso, guarda de dispositivos, formação e acompanhamento (CNE, 2025). Ela também converte práticas pedagógicas em objetos de verificação com protocolos claros, além de ampliar o escopo da auditoria pedagógica e estabilizar rotinas de coleta de dados. A orientação aparece na forma de responsabilidade distribuída por escolas e redes e a plataforma vira instância de validação do trabalho.

Enquanto isso, no plano estadual, o Documento Curricular para Goiás territorializa a BNCC (Goiás, 2020), distribuindo habilidades por ano e componente, orientando planejamento e avaliação. Essa tradução habilita contratos, formações e materiais alinhados ao padrão, e a política é operacionalizada em calendários e relatórios.

A Lei nº 21.790/2023 do estado de Goiás institui uma política de tecnologias e cidadania digital (Goiás, 2023), integrando currículo, ética digital e segurança on-line, com metas e adesões ao cumprimento relacionado à utilização segura de tecnologia e à cidadania digital. Ademais, ela define responsabilidades e prazos para redes e escolas, além de sustentar compras e formações que resultam na centralidade às plataformas digitais. A orientação se materializa em cláusulas e fluxos. O resultado é a estabilização da plataforma como meio obrigatório.

O histórico do PROINFO em Goiás evidencia mediações e limites deste programa em relação à inserção de aparelhos e conectividade aos ambientes escolares. Laboratórios de informática e essa conectividade à rede mundial de computadores, por exemplo, chegaram de forma desigual, contribuindo assimetricamente para que a formação continuada variasse em foco e aprofundamento (Echalar, 2021). Ademais, a prática reconfigurou os usos desses recursos segundo conjunturas e condições locais, e a intensificação do trabalho emergiu sem redução de tarefas anteriores ao processo de informatização dos espaços e tempos escolares, tendo as pesquisas sobre o programa desvelando contradições entre os objetivos e as condicionantes materiais para sua implementação (Echalar, 2021).

Observa nesses textos, um encadeamento vertical, onde currículo define metas; lei organiza conectividade e certificações; diretriz regula procedimentos; documento técnico



detalha sequências; normativas estaduais territorializam e contratam. O encadeamento produz *pipeline* de dados, que alimenta a comparação e o ranqueamento. Nesse sentido, a equivalência entre dado e valor pedagógico se consolida (Apple, 2001) e a rotina docente passa a seguir a lógica encadeada e gerida pelos sistemas de ensino.

Essa equivalência é sustentada por uma aparência que mascara e desarticula a totalidade, onde os *Dashboards* parecem espelhar e representar o movimento real das atividades inerentes à educação escolar, mas, como indica Kosík (1976), o que se apresenta como totalidade imediata é apenas uma aparência que fragmenta e distorce o real. Para o autor, o pensamento cotidiano tende a tomar o fenômeno como se fosse a própria essência das coisas, confundindo o concreto vivido com o concreto pensado. Assim, os *dashboards* mostram recortes do real — representações parciais e descontextualizadas —, nas quais a política se oculta sob a forma técnica do gráfico e do item.

Além disso, a seleção do conhecimento expressa disputas que não se resolvem apenas em indicadores, mas no modo como se define o próprio estatuto do saber educacional. Como afirma Saviani (2017, p. 5), “as políticas educacionais se formulam no cruzamento de duas ciências práticas, a política e a pedagogia”, o que implica compreender que a produção e circulação dos conteúdos escolares resultam dessa articulação dialética entre teoria e prática. Nesse sentido, a política educacional não se reduz a metas mensuráveis, pois envolve escolhas teóricas e valores pedagógicos que determinam o que se reconhece como conhecimento válido.

Relacionado a isso, a avaliação externa encontra um ambiente favorável, no qual itens, escalas e relatórios circulam com rapidez e orientam o planejamento pedagógico, reorganizando inclusive o calendário escolar em função das janelas de aplicação. Nesse processo, o valor atribuído à escola passa a ser comunicado prioritariamente por indicadores agregados, que também se convertem em referência para o reconhecimento docente (Apple, 2001), de modo que a forma do exame tende a direcionar a própria forma da aula. Como consequência, o trabalho docente se intensifica e se fragmenta, uma vez que relatórios, *uploads* e rubricas passam a ocupar grande parte do tempo extraclasse (Peixoto; Carvalho, 2014), enquanto reuniões pedagógicas são pautadas por curvas e metas impostas. O vínculo pedagógico, assim, disputa espaço com a alimentação sistêmica e o ritmo da plataforma redefine o ritmo da própria aula, ampliando a mediação administrativa e expandindo o escopo da tarefa docente.

Nesse mesmo movimento, a formação prevista nos documentos normativos tende a restringir-se à adesão técnica, pois as trilhas propostas certificam apenas competências operacionais e de conformidade. Como observa Kawamoto (2023, p. 63), “a BNCC balizará o



currículo das licenciaturas, com alteração imposta às universidades e demais espaços dessa qualificação”, o que evidencia o deslocamento da formação docente de um espaço de reflexão crítica para uma lógica de padronização curricular e instrumentalização técnica. Assim, a qualificação passa a ser avaliada pelo cumprimento de protocolos e certificações, e não pela construção coletiva do conhecimento.

Além disso, as desigualdades materiais tensionam a execução da política, uma vez que conectividade, manutenção e suporte variam significativamente entre redes e escolas (Echalar, 2021). Assim, a mesma norma pode produzir efeitos distintos, pois a plataforma, longe de equalizar as condições, tende a reproduzir e ampliar as diferenças já existentes. Diante desse cenário, torna-se imprescindível que a política enfrente de forma concreta os custos e a logística da implementação. Caso contrário, o circuito tecnológico apenas reforçará as assimetrias.

Embora os direitos digitais estejam assegurados nos textos normativos, sua efetividade depende da capacidade de cada rede local de ensino em estabelecer formas de governança transparentes, com regras claras e auditáveis sobre o acesso, a guarda e a exclusão de dados. Como observa Kawamoto (2023, p. 83), “há planilhas e sistemas de monitoramento de dados, como se esses transparecessem a realidade da aprendizagem”, indicando que o discurso de modernização tecnológica frequentemente encobre a substituição da gestão democrática por mecanismos técnicos de controle e vigilância. Nessa perspectiva, quando os conselhos escolares deixam de atuar como instâncias deliberativas e o tema da transparência se mantém apenas em declarações formais, reforça-se a orientação neoliberal que transforma a coleta de dados em dispositivo de controle, padronização e hierarquização das práticas pedagógicas.

A leitura dialética, por sua vez, recoloca teleologia e decisão no centro da análise, partindo do reconhecimento de que toda prática envolve fins, meios e avaliação (Lukács, 2018). Embora os documentos normativos orientem o trabalho docente, eles não esgotam a ação pedagógica, uma vez que recontextualizações curriculares podem deslocar usos e prioridades e, em articulação com projetos construídos junto à comunidade, reorganizar tempos e formas de trabalho. Dessa maneira, a contradição deixa de ser um dado externo e abstrato e passa a constituir matéria de escolha cotidiana, marcada pelas mediações concretas da prática escolar (Mészáros, 2008).

Dito isso, critérios públicos podem limitar o fetiche documental ao inverter a lógica que o sustenta: em vez de subordinar as finalidades pedagógicas às especificações de produto, é necessário que essas finalidades orientem previamente qualquer definição técnica. Além disso, auditorias de uso e de efeito devem ocorrer de modo aberto e transparente, de modo que



as escolhas pedagógicas não sejam encobertas pela forma técnica dos instrumentos. Para tanto, custos e cláusulas contratuais devem ser divulgados de maneira acessível, e os indicadores precisam servir prioritariamente ao diagnóstico interno, e não ao ranqueamento entre escolas ou docentes (Saviani, 2017). Em última instância, o parâmetro a ser preservado é o projeto político-pedagógico, e não o painel estatístico.

Nesse horizonte, uma agenda de investigação pode apoiar as decisões ao mapear cadeias normativas e contratos associados, identificar fluxos de dados e pontos de decisão, estimar o impacto do registro sobre o tempo de aula, confrontar métricas com processos reais de aprendizagem e documentar táticas docentes de recontextualização (Saviani, 2017). O critério político, contudo, permanece como crivo essencial, pois cada prescrição deve ser confrontada com duas perguntas: reforça a lógica da mais-valia e do tempo abstrato (Marx, 2013)? Ou cria condições de tempo social livre e cooperação consciente (Mészáros, 2008)? As respostas orientam a aceitação, a recusa ou a reescrita local das políticas, pois o conflito se materializa tanto nas microdecisões cotidianas quanto nos arranjos institucionais. É nesse espaço de disputa que a escola pode deslocar sentidos por meio de organização e estudo crítico.

Sendo assim, BNCC, PNED, Resolução CNE/CEB nº 2/2025, o documento *Computação na Educação Básica*, o Documento Curricular para Goiás e a Lei GO nº 21.790/2023 funcionam como orientadores porque acoplam currículo, conectividade, certificações e auditoria de práticas. Essa acoplagem estabiliza a inserção tecnológica na forma de metas, métricas e contrato. A hegemonia se consolida quando tais dispositivos regulam tempo e tarefa; a crítica, por sua vez, reconstrói mediações e propõe governança. Cabe ao trabalho docente, portanto, reordenar prioridades por meio da recontextualização, pois a travessia rumo a outra racionalidade exige organização coletiva e critérios públicos (Mészáros, 2008).

Considerações sobre a BNCC Computação e o trabalho docente

A BNCC-Computação não inaugura a inclusão da agenda digital na educação básica, ela adensa este processo como linguagem curricular e como dispositivo de gestão. Nesse sentido, a BNCC formaliza os ideários do “pensamento computacional”, do “mundo digital” e da “cultura digital” como dimensões articuladas às competências gerais e aos componentes específicos, tornando-as referência para objetivos e habilidades para cada uma das etapas de ensino (Brasil, 2018). Em escala federativa, a PNED (Lei 14.533/2023) organiza a política nacional por eixos: Inclusão Digital, Educação Digital Escolar, Capacitação e P&D, e define a



articulação entre currículo, conectividade, repositórios e certificações, com metas e processos de avaliação externa (Brasil, 2023).

A Resolução CNE/CEB nº 2/2025 integra essa arquitetura à rotina das redes ao determinar que as diretrizes nacionais orientem decisões internas, processos de revisão curricular e mecanismos de monitoramento diretamente vinculados à BNCC (CNE, 2025). Nesse mesmo movimento, o documento *Complemento à BNCC – Computação* (BRASIL, 2022a) operacionaliza o arranjo ao organizar quadros de competências, objetos de conhecimento e exemplos de atividades por ano e série, em formato já compatível com as plataformas de registro e acompanhamento, reforçando a lógica de padronização e mensuração.

Nos sistemas de ensino, essa engrenagem normativa se materializa em disposições locais. Em Goiás, por exemplo, a Lei nº 21.790/2023 prevê a adesão obrigatória das escolas e a formalização de convênios com entidades públicas e privadas, conectando formação docente, suporte técnico e filtros de uso à execução cotidiana (GOIÁS, 2023). Desta forma, o efeito imediato sobre o trabalho docente aparece na reconfiguração do planejamento, das evidências e da avaliação, que passam a ser definidos por políticas de uso e procedimentos incorporados a regimentos e Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) (CNE, 2025).

A Política Nacional de Educação Digital (PNED) define, em seu eixo Educação Digital Escolar, objetivos explícitos de inserção da educação digital em todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo dimensões como pensamento computacional, programação e robótica. Ao detalhar e normatizar os próprios termos “pensamento computacional”, “mundo digital” e “cultura digital”, o documento cria um vocabulário oficial que dá lastro para que as redes reorganizem tempos, conteúdos e instrumentos de trabalho docente segundo metas de uso e de competência digital.

Complementando esse arranjo, a Resolução CNE/CEB nº 2/2025 incorpora tais diretrizes à rotina dos sistemas educacionais ao estabelecer normas operacionais sobre o uso de dispositivos digitais e ao determinar que elas sejam observadas na organização da rotina escolar e curricular. Assim, a resolução fundamenta decisões internas, processos de revisão curricular e mecanismos de monitoramento e avaliação, consolidando os três eixos centrais — cultura digital, mundo digital e pensamento computacional — como estruturantes da prática escolar.

Nesse mesmo movimento, a BNCC institui a semântica que vincula tecnologia ao currículo, ao fixar “pensamento computacional”, “mundo digital” e “cultura digital” como dimensões articuladas às competências gerais e às habilidades de cada componente e etapa. Dessa forma, ao definir “cultura digital” como participação mediada e uso crítico



e ao relacionar essas competências ao “mundo do trabalho” e à organização escolar, o documento estabelece uma gramática normativa que conduz à padronização de objetivos, tempos e instrumentos (Brasil, 2018).

O “Complemento à BNCC – Computação” traduz a gramática da BNCC em quadros por ano/série com objetos de conhecimento e exemplos de atividades. De tal modo, essa tradução técnica sustenta roteiros, rubricas e integração com plataformas de registro e, nessa passagem, o planejamento docente passa a seguir parâmetros comuns enquanto a avaliação adota evidências padronizadas (Brasil, 2017, 2018, 2022, 2023; CNE, 2025).

Do ponto de vista crítico, a racionalidade neoliberal reorganiza o trabalho docente por três vias, pela: 1) normatividade, observa-se que leis e diretrizes definem eixos, competências e obrigações de planejamento e acompanhamento; pela 2) tradução técnica, nota-se que documentos e plataformas convertem prescrições em tarefas e indicadores; e 3) gestão, percebe-se que a responsabilização transforma resultados em critérios de mérito e em mecanismos de correção de práticas sem enfrentar desigualdades de base.

Essa dinâmica não decorre do acaso, pois resulta da engenharia institucional que conecta lei, resolução, currículo e sistemas, em que a PNED prevê conectividade, repositórios e política de dados. Assim, a Resolução de 2025 institui processos de decisão e revisão de currículo, e a BNCC define a linguagem de competências e habilidades, de modo que a soma dessas peças incide sobre tempos, conteúdos e formas de registrar o ensinar. Como explica Harvey (2008, p. 3), “o papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas”, o que significa que a racionalidade neoliberal se materializa na organização normativa, articulando políticas, contratos e dispositivos legais que moldam o próprio funcionamento da educação pública.

Desta forma, a escola que temos hoje é um projeto que desloca o eixo da educação de um direito social e uma formação humana integral para um arranjo político-administrativo definido e orientativo a partir da gestão por resultados, cuja medida central são metas, usos e competências. Essa reorganização redefine o sentido público do trabalho docente, que passa a responder a prazos, protocolos e reportes contínuos, sendo o professor condicionado a converter o processo histórico e imaterial do ensino em dados digitais interoperáveis.

Complementando a engrenagem do motor gerencialista globalizado, no plano federativo, pode-se citar como materialização deste movimento a atual Política de Educação Digital, implementada no estado de Goiás. Para além do que já foi apresentado, a referida política possibilita a formalização de convênios pela Parceria-Público-Privada (PPP), tanto para formação quanto para suporte técnico. Este processo é a continuidade



do que Echalar (2021) constata e evidencia acerca da inserção de tecnologias na rede estadual de ensino de Goiás, ou seja, a continuidade da utilização das políticas de inserção de tecnologia como instrumento de manutenção e aprofundamento da lógica empresarial.

No mesmo sentido, Kawamoto (2023, p. 98) afirma que “empresários e economistas decidem o que querem sobre as escolas públicas, pois implantam um modelo de ensino com plataformas educativas e propostas de governos que não dialogam com os responsáveis dos estudantes”, evidenciando que a incorporação de tecnologias digitais no sistema estadual de ensino expressa a racionalidade empresarial que subordina a educação aos imperativos do mercado.

A crítica não implica recusa da técnica ou da tecnologia, implica disputa pelo sentido do uso e pelo controle pedagógico dos meios e recursos educacionais. Isso se dá porque elas carregam finalidades sociais, e o problema emerge quando a técnica se torna critério de valor e comando da prática. Por essa razão, conectividade e dispositivos previstos em lei e em resolução precisam subordinar-se a fins formativos definidos no projeto político-pedagógico (Saviani, 2017). Compreendemos que, deste modo, no trabalho escolar, intensifica-se a separação entre concepção e execução. Isso ocorre pois o currículo desenhado fora da escola, a formação por convênios e os materiais alinhados à BNCC deslocam decisões sobre meios e sequência e interpela-se o docente a executar tarefas e produzir evidências, de modo que a autoria pedagógica cede lugar à governança de dados.

Do ponto de vista estatal, a Política Nacional de Educação Digital (PNED) e a Resolução CNE/CEB nº 2/2025 articulam coerção normativa e indução. Assim, enquanto a primeira fixa obrigações e parâmetros, a segunda condiciona recursos e suporte técnico, fazendo com que a política digital se infiltre em regimentos, PPPs e avaliações. Para operacionalizar essa direção, o “Complemento à BNCC – Computação” cumpre uma função de manualização, organizando objetos de conhecimento por ano/série e facilitando o acoplamento às plataformas. Tal documento permite a gestão converter a aula em sequências auditáveis e a experiência pedagógica em tarefas monitoráveis, gerando o risco de uma inversão entre meios e fins (Brasil, 2023; CNE, 2025; Silva, 2011).

Surge, então, uma tensão evidente, pois a promessa de participação crítica, presente na BNCC, contrasta diretamente com o controle de uso previsto na Resolução, que determina políticas de monitoramento e orientação às famílias. Portanto, é crucial que essa contradição entre o discurso e a materialização da política seja enfrentada no planejamento e na avaliação escolar, para que a tecnologia não se torne uma regra de conduta e um dispositivo de vigilância, em vez de uma genuína mediação para a aprendizagem.



Na conjuntura atual, o trabalho docente torna-se vetor de implementação, porque metas e plataformas funcionam como instrumentos de comando a distância do processo pedagógico. Ademais, a disputa por condições de trabalho e por sentido formativo exige recentrar o projeto político-pedagógico como instância de decisão e reabrir espaço para seleção de conteúdos, organização de tempos didáticos e avaliação formativa sob controle da comunidade escolar. No plano da pesquisa, a agenda se desdobra em três frentes conectadas. É preciso analisar contratos e fluxos de dados das plataformas, estudar tempos de trabalho e impactos à saúde docente e investigar traduções entre BNCC/PNED e práticas em redes como a de Goiás, de modo que a crítica opere na escala tanto das decisões e quanto da aula (Echalar, 2021; Peixoto; Carvalho, 2014).

À luz da crítica ao capitalismo e das formas de gestão, o neoliberalismo na educação opera como direção que alinha Estado, empresas e currículo. O seu objetivo é ordenar comportamentos e administrar a preparação da força de trabalho. Diante disso, os movimentos de resistência precisam enfrentar a engenharia institucional disputando o quê, como e com quais meios se ensina (Harvey, 2008; Mészáros, 2008).

Portanto, essa disputa demanda recompor a autoria e autonomia docente, ampliar a deliberação coletiva à luz da lógica democrática de gestão e reorientar a inserção da tecnologia digital a partir de finalidades educativas definidas pelos sujeitos da escola. Enquanto isso, em termos de política e trabalho, implica subordinar conectividade e plataformas ao projeto pedagógico e reconhecer o tempo de planejamento, os coletivos escolares e a avaliação não padronizada como instrumentos de análise da qualidade da educação pública.

Conclusões

Diante do cenário exposto, a análise evidenciou que a inserção da computação e das plataformas no cotidiano escolar resulta de um encadeamento normativo que converte metas curriculares em contratos de desempenho. Para exemplificar, a BNCC, a PNED e as diretrizes do CNE, territorializadas por normas estaduais, estabilizam padrões de mensuração e responsabilização. Por consequência, o dado passa a operar como equivalente de valor pedagógico, enquanto o trabalho docente é reconfigurado por registros, uploads e auditorias recorrentes.

O fetiche técnico, descrito pela aparência de totalidade dos painéis, sustenta a naturalização de escolhas políticas como se fossem imperativos neutros. Essa aparência encobre desigualdades de infraestrutura, assimetria de suporte e variação de condições de



trabalho. Relacionado a isso, a crítica ao “pseudoconcreto” convida a repor processos e mediações no centro da leitura, substituindo o imediatismo do indicador pela reconstrução do percurso formativo (Kosík, 1976).

Já do ponto de vista do trabalho, verificou-se intensificação: ampliação do tempo extraclasse, acúmulo de tarefas administrativas e convergência de planejamento para janelas de avaliação. A separação entre concepção e execução tende a crescer quando o currículo é parametrizado por trilhas e *checklists*. Nessa dinâmica, a autoria pedagógica perde espaço para a governança de dados, com efeitos sobre reconhecimento e saúde docente (Peixoto; Carvalho, 2014; Echalar, 2021).

Além disso, as categorias da crítica da economia política e da ontologia do trabalho sustentam um crivo para decisões curriculares e tecnológicas: a relação com a mais-valia e o tempo abstrato, de um lado; a criação de tempo social livre e a cooperação consciente, do outro. Esse crivo permite distinguir reprodução e ensaio de travessia no interior da mesma rotina escolar sem recorrer ao voluntarismo ou ao tecnicismo (Lukács, 2018; Marx, 2013; Mészáros, 2008).

Enquanto isso, no plano da escola, a recontextualização curricular e a deliberação coletiva recolocam a autoria docente. Pactos com a comunidade sobre avaliação, tempos e usos do digital abrem espaço para investigação, autoria estudantil e documentação de processos, não apenas de resultados. Assim, tal técnica pode servir à cooperação quando acompanhada por tempo protegido de estudo e planejamento, suporte estável e formação como pesquisa-ação.

Sendo assim, a imposição teórico-metodológica identificada não é o destino. Trata-se de uma direção hegemônica sustentada por normas, contratos e métricas, passível de disputa por meio de critérios públicos e organização do trabalho. Por outro lado, a reconstrução das mediações permite recolocar o projeto pedagógico como centro de decisão. Nessa dobra entre reprodução e travessia, o trabalho docente encontra sentido e horizonte.

Referências

APPLE, Michael Whitman. *Educação e poder*. Tradução de João Menelau Paraskeva. Porto: Porto Editora, 2001. 243 p. Título original: *Education and Power*.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 out. 2025.



BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 21 de março de 2025. Diretrizes operacionais sobre o uso de dispositivos digitais e integração curricular de educação digital e midiática*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 24 mar. 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/marco/rceb002_25.pdf Acesso em: 15 out. 2025.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 2/2022, aprovado em 17 de fevereiro de 2022 – Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC/CIEB, 2022. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=235511-pceb002-22&category_slug=fevereiro-2022-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 15 out. 2025.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED)*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 jan. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/lei/114533.htm Acesso em: 15 out. 2025.

ECHALAR, Jhonny David. *Políticas de inserção de tecnologias digitais como instrumento de reforma na rede estadual de ensino de Goiás (2007–2017)*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

GOIÁS (Estado). *Lei nº 21.790, de 2 de fevereiro de 2023. Institui a Política de Educação Digital nas Escolas – Cidadania Digital*. Goiânia: Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, 2023. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/106720/pdf> Acesso em: 15 out. 2025.

GOIÁS. *Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Fundamental*. Goiânia: SEDUC-GO, 2020. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2020/08/80d3d5d8ac56f920562e29f5ef9785df-2cf.pdf> Acesso em: 15 out. 2025.

HARVEY, David. *O neoliberalismo: história e implicações*. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008. 256 p. Título original: *A brief history of neoliberalism*.

KAWAMOTO, Roberta dos Santos Piedras. *A gestão da rede pública de ensino no Estado de Goiás, frente às políticas neoliberais entre 2011 a 2021*. 2023. 115 f. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2023. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4972>. Acesso em: 15 out. 2025.

KOSÍK, Karel. *Dialética do concreto*. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 230 p. (Rumos da cultura moderna, v. 26). Título original: *Dialektika Konkrétního*.

LUKÁCS, György. *Para uma ontologia do ser social*. Tradução de Sergio Lessa; revisão de Mariana Andrade. 1. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2018. 1457 p. (Obras de Georg Lukács, v. 14). Edição bilíngue. ISBN 978-85-92836-31-3.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro I – O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. Apresentação de Jacob Gorender; advertência de Louis Althusser; considerações sobre o método de José Arthur Giannotti. São Paulo: Boitempo, 2013. 894 p. (Marx-Engels, Obras escolhidas).



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

PEIXOTO, Joana; DE CARVALHO, Rose Mary Almas. Formação para o uso de tecnologias: denúncias, demandas e esquecimentos nos depoimentos de professores da rede pública. *Revista Educativa-Revista de Educação*, v. 17, n. 2, p. 577-603, 2014. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/3961> Acesso em: 15 out. 2025.

SAVIANI, Dermerval. Epistemologias da política educacional: algumas precisões conceituais. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 2, p. 1-5, 2017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10477> Acesso em 15 Out. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 156 p. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

ZAJAC, Danilo Rodrigues; CÁSSIO, Fernando. A aprendificação da pedagogia das competências na BNCC. *Educação & Sociedade*, v. 44, p. e270962, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MJFV5YdC3q8xdNWxnkdLd9d/> Acesso em: 15 out. 2025.