

DOCÊNCIA S.A.: A IDEALIZAÇÃO DO EMPREENDEDORISMO E A FRAGMENTAÇÃO NO NOVO ENSINO MÉDIO

TEACHING INC.: THE IDEALIZATION OF ENTREPRENEURSHIP AND FRAGMENTATION IN THE NEW HIGH SCHOOL

DOCENCIA S.A.: LA IDEALIZACIÓN DEL EMPRENDIMIENTO Y LA FRAGMENTACIÓN EN LA NUEVA ENSEÑANZA MEDIA

João Batista da Silva Goulart¹

Sita Mara Lopes Sant'Anna²

RESUMO

O presente artigo analisa as tensões do direcionamento curricular brasileiro, focando na BNCC, no Referencial Curricular Gaúcho e na reforma do Ensino Médio no RS. A partir da Análise do Discurso de Michel Pêcheux, desnaturalizam-se proposições neoliberais, rompendo a ilusão de transparência que encobre suas condições de produção. Por conseguinte, demonstra-se que tal discurso, articulado por fundações empresariais, estabelece o currículo como tradição seletiva alinhada ao capital. A análise documental evidencia a idealização do docente-empresendedor e a fragmentação curricular, promovendo o “conhecimento dos poderosos” em detrimento da formação integral. Conclui-se que a reforma atua como dispositivo ideológico que sutura contradições sociais, silencia a crítica e precariza a autonomia educacional, assujeitando docentes e discentes a uma dualidade estrutural.

Palavras-chave: Análise do Discurso; assujeitamento docente; formação continuada de professores; fragmentação curricular; neoliberalismo na educação.

ABSTRACT

This article analyzes tensions in Brazilian curricular direction, focusing on the BNCC, the Gaúcho Curricular Reference, and High School reform in Rio Grande do Sul. Drawing on Michel Pêcheux's Discourse Analysis, neoliberal propositions are denaturalized, disrupting the illusion of transparency concealing their conditions of production. Consequently, such discourse, articulated by corporate foundations, establishes the curriculum as a selective tradition aligned with capital. Documentary analysis highlights the teacher-entrepreneur idealization and curricular fragmentation, promoting the “knowledge of the powerful” to the detriment of integral formation. The reform acts as an ideological device suturing social contradictions, silencing criticism, and precarizing educational autonomy, subjecting teachers and students to structural duality.

Keywords: continuing teacher education; curricular fragmentation; Discourse Analysis; neoliberalism in education; teacher subjectivation.

RESUMEN

Este artículo analiza las tensiones de la dirección curricular brasileña, enfocándose en la BNCC, el Referencial Curricular Gaúcho y la reforma de la Enseñanza Media en RS. Desde el Análisis del Discurso de Pêcheux, se desnaturalizan proposiciones neoliberales, rompiendo la ilusión de transparencia que oculta sus condiciones de producción. Se demuestra que dicho discurso, articulado por fundaciones empresariales, establece el currículo como tradición selectiva alineada al capital. El análisis documental evidencia la idealización del docente-empresendedor y la fragmentación curricular, promoviendo el “conocimiento de los poderosos” frente a la formación integral. Se concluye que la reforma actúa como dispositivo ideológico que sutura contradicciones sociales, silencia la crítica y precariza la autonomía, sujetando a docentes y discentes a una dualidad estructural.

Palabras clave: Análisis del Discurso; formación continua del profesorado; fragmentación curricular; neoliberalismo en la educación; subjetivación docente.

Submetido para publicação: 21/11/2025

Aceito para publicação: 14/07/2026

¹ Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS – Rio Grande do Sul – Brasil – <https://orcid.org/0000-0001-7335-5978> – joao-goulart5@educar.rs.gov.br

² Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS – Rio Grande do Sul – Brasil – <https://orcid.org/0000-0002-1578-9580> – sita-santanna@uergs.edu.br

Editor de seção: Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva

<https://doi.org/10.17058/rea.34.20969>

Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v. 34, p. e20969. 2026.

ISSN: 1982-9949



INTRODUÇÃO

A política educacional brasileira, particularmente a partir da consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da reforma do Ensino Médio, transformou-se em um campo de intensa disputa, em que a racionalidade neoliberal, sob a aparência de tecnicismo e eficiência gerencial, impôs uma agenda que reconfigurou tanto a organização curricular quanto a identidade e a formação do profissional docente. É crucial, ademais, reconhecer que essa intervenção sistêmica, materializada no Referencial Curricular Gaúcho (RCG/EM) pela Resolução CEEed nº 361/2021, transcende a mera adequação legal, configurando-se como um projeto de Estado que ressignifica o direito à educação em favor das demandas do capital.

O RCG/EM, em especial, ao se articular à Lei nº 13.415/2017, manifesta a tensão estrutural e irresolúvel entre o preceito constitucional da educação universal e a crescente pressão da lógica de mercado que busca reduzir a formação humana a um capital humano adaptável e flexível. Por conseguinte, a inclusão de termos como “formação continuada em regime de colaboração entre mantenedoras” (CEEed/RS, 2021) é um sintoma eloquente e não fortuito da redefinição dos limites entre o público e o privado, assinalando a infiltração de novos atores, majoritariamente ligados ao setor empresarial e a fundações, no direcionamento pedagógico e na formação continuada.

Nessa esteira, toda reforma curricular se estabelece como uma arena de disputas discursivas, na qual os enunciados normativos são permeados por ideologias que buscam estabilizar um sentido único e dominante, como a naturalização da meritocracia e a individualização da responsabilidade (Pêcheux, 2008). O currículo, portanto, transcende sua funcionalidade técnica para se configurar como um artefato sociocultural e político que expressa o equilíbrio precário entre interesses antagônicos em um determinado contexto histórico (Sacristán, 2013, p.16), e cuja análise deve desvelar o vetor de dominação.

A investigação, nesse sentido, foca nas forças que moldam a tradição seletiva (Apple, 2011) que se materializa no RCG/EM e nas políticas de formação, buscando o porquê dessa escolha ideológica. Ao adotar a estrutura de competências e a flexibilização via itinerários formativos, a política se alinha a uma racionalidade gerencial que privilegia a adaptabilidade e a autorresponsabilidade do indivíduo ao mercado em detrimento da formação conceitual.

O presente artigo, recorte da dissertação de mestrado denominada “Tensões e desafios contemporâneos no discurso pedagógico de professores do ensino médio gaúcho na formação continuada: deslocamentos possíveis”, propõe, por conseguinte, desnaturalizar essa agenda,

mobilizando a Análise do Discurso (AD) e a crítica sociológica para expor os mecanismos ideológicos do neoliberalismo e suas consequências. A crítica se apoia na desmistificação do sujeito (Pêcheux, 2006; 2008), na função estabilizadora da ideologia (Marcuse, 1964) e na análise das consequências da fragmentação curricular na desqualificação docente, conforme exhaustivamente documentado por Kuenzer (2017) e Saraiva, Chagas e Luce (2022).

Para atingir a profundidade analítica requerida, o estudo mobiliza o modelo do ciclo de políticas, de Ball (2005; 2011; 2014), que permite situar a BNCC e o RCG em seus contextos de influência, produção de texto e prática, estabelecendo uma crítica que liga o macro (agenda global) ao micro (chão da escola). Dessa maneira, será possível demonstrar que as reformas são projetos coerentes de desqualificação e adaptação do trabalho docente às exigências de um mercado precarizado. Isto posto, a análise não se restringirá ao texto prescrito, mas se voltará, sobremaneira, ao discurso que o produz, buscando o “não-dito” e o “esquecido” que Pêcheux (2008) aponta como fundamentais para a compreensão da interpelação ideológica.

A ILUSÃO DA AUTONOMIA E A INTERPELAÇÃO DO SUJEITO DOCENTE PELA IDEOLOGIA NEOLIBERAL

A investigação das políticas curriculares e de formação docente, sob a ótica da Análise do Discurso (AD) de Michel Pêcheux (2006; 2008), exige a recusa da noção ingênua de que a linguagem é transparente e o sujeito é autônomo, pois é no campo do esquecimento que a ideologia se torna mais eficaz. Pêcheux estabelece, enfaticamente, que o rigor analítico impõe a suspeição sobre o que se apresenta como simplesmente “óbvio” – como a urgência de uso das tecnologias ou a eficácia das metodologias ativas – visto que a ideologia trabalha ativamente na produção de evidências de sujeito e de sentido, naturalizando, desse modo, a agenda neoliberal no discurso pedagógico.

Nesse arcabouço teórico, o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, transformando-se em uma forma-sujeito dividida e assujeitada que, pela via do esquecimento nº 2 (ilusão da autonomia), experimenta a falsa crença de ser a fonte originária de seus sentidos. Por conseguinte, a interpelação se manifesta quando o docente, em um contexto de formação contínua, defende incondicionalmente a urgência das metodologias ativas ou o protagonismo juvenil, reproduzindo um discurso que lhe é externo, mas que internalizou como próprio, obliterando (esquecimento nº 1) as determinações ideológicas de classe que moldaram seu lugar discursivo e a precariedade de suas condições de trabalho.

A interpelação mais visível e onipresente na BNCC e, conseqüentemente, na formação continuada, é a do sujeito empreendedor e flexível, um indivíduo que, supostamente, deve se moldar à instabilidade do mercado globalizado (Laval, 2018), sendo-lhe exigida a resiliência e a autorresponsabilidade pelas políticas de mercado. O discurso formativo que valoriza as “habilidades socioemocionais” e o “protagonismo” atua, precisamente, para desviar a atenção das determinações estruturais – como a falta de investimento público e a precarização do trabalho – transferindo a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso para o indivíduo (o aluno e o professor).

Com efeito, a ilusão de que a escolha dos itinerários formativos ou a adoção imediata da tecnologia representa a liberdade plena do estudante ou do professor é um mecanismo exemplar dessa interpelação ideológica, visto que o discurso da pedagogia 4E (Empoderamento, Engajamento, Empreendedorismo na Escola) trabalha ativamente para produzir essa crença. Essa estratégia ideológica visa, sistematicamente, a negar o potencial crítico e coletivo da educação, reduzindo, assim, a formação a uma mera ferramenta de superação individual das desigualdades, sem jamais questionar o sistema que as produz e as aprofunda.

A negação da autonomia do sujeito, nesse contexto, característica da teoria pecheutiana, é estruturalmente funcional ao neoliberalismo, porquanto garante a manutenção de um sistema que demanda trabalhadores e, sobretudo, professores, flexíveis, desorganizados e assujeitados. De fato, ao produzir o sujeito criativo e gerencial no currículo e na formação, a ideologia neoliberal silencia discursivamente a contradição entre a universalidade do direito à educação e a desigualdade do acesso e do financiamento, naturalizando, então, a competição e o produtivismo como motores sociais inquestionáveis, mediando o conflito social.

A consequência desta interpelação é, em suma, a submissão do saber, que se torna operacional e funcional. Com efeito, a ilusão referencial da neutralidade curricular é, conseqüentemente, perturbada, visto que o sentido de “equidade” ou “qualidade”, atrelado ao currículo, é um efeito de sentido que busca estabilizar as contradições do sistema. O analista do discurso deve, portanto, buscar o “não-dito” e o “esquecido” para expor o processo de assujeitamento e a materialidade do sentido inscrita nas diretrizes, rompendo com a transparência da linguagem, que oprime.

Nessa perspectiva do discurso educacional neoliberal, o papel do professor é transformado, já que ele deve ser, simultaneamente, um gestor de competências, um mediador tecnológico e um incentivador do empreendedorismo, perfis que pouco se coadunam com o conceito de intelectual transformador ou de profissional dotado de um saber plural (Tardif,

2002). Logo, essa multifuncionalidade é um sintoma da precarização e da instrumentalização de sua identidade profissional, uma vez que o currículo é reduzido a um mero conjunto de habilidades a serem cumpridas.

A análise do discurso, portanto, não apenas descreve o que o currículo diz, mas principalmente o que ele faz com o sujeito. Ao criar a evidência de que o professor é livre e autônomo em suas escolhas metodológicas, a ideologia neoliberal garante o esquecimento das determinações que o forçam a adotar práticas alheias à sua formação crítica, consolidando o seu assujeitamento.

O CURRÍCULO COMO TRADIÇÃO SELETIVA E A FUNÇÃO DA POLÍTICA COMO “CIMENTO” IDEOLÓGICO

A desmistificação da neutralidade curricular e das agendas de formação continuada é indissociável da sociologia crítica, que entende a educação como campo de reprodução social. Apple (2011) postula, com rigor, que o currículo não é um agregado aleatório de saberes, mas o resultado de uma tradição seletiva – uma escolha ideológica que define qual conhecimento é legítimo e, portanto, digno de ser ensinado, avaliado e, crucialmente, de ser foco da formação docente. Nesse contexto, essa seleção reflete os conflitos e as tensões no âmbito cultural, político e econômico, promovendo, invariavelmente, o saber dos grupos dominantes, o que se manifesta na BNCC e nas formações focadas em competências pela primazia do conhecimento instrumental.

Nesse cenário de dominação hegemônica, a perspectiva de Marcuse (1964) sobre a ideologia na sociedade industrial avançada complementa e robustece a crítica. Ele define a política – e, por extensão, as políticas curriculares e de formação – como um “cimento” que articula a ideologia à estrutura socioeconômica, permitindo que a dominação se perpetue de forma sutil, por meio da cooptação e da falsa consciência. A política educacional, nesse panorama, é a forma político-especulativa que agencia contradições e possibilita a movimentação de fronteiras (como a introdução de novas metodologias) sem provocar rupturas estruturais no sistema capitalista, garantindo a estabilidade.

Por conseguinte, o currículo, ao promover a coexistência de um discurso de formação cidadã com um conteúdo marcadamente utilitarista, flexível e fragmentado, e a formação continuada, ao exigir a adaptabilidade tecnológica imediata, cumprem essa função de cimento ideológico. Nessa esteira, o currículo e a formação se tornam dispositivos de controle

ideológico que, por meio da valorização da racionalidade técnica (pedagogia das competências e das metodologias ativas) e da lógica individualista (meritocracia e flexibilidade), liquidam a racionalidade crítica e dialética - que são essenciais para a emancipação e para a contestação da ordem vigente. Logo, a falsa noção de equivalência entre os saberes fragmentados e a formação conceitual é um dos pilares desse cimento, impedindo que os estudantes tenham acesso ao conhecimento poderoso - significativo e que transcende a experiência cotidiana - e limitando-os ao conhecimento dos poderosos, simplesmente, ativo ou proativo para os interesses do capital (Young, 2007).

Consequentemente, a adesão a essa lógica, mediada pela ideologia e pelo discurso, revela o poder da sociedade contemporânea, marcada pelo uso das tecnologias. Nessa perspectiva, a escola é um palco crucial para disputas discursivas, ou seja, um espaço onde diferentes ideologias, visões de mundo (do Estado, das classes sociais, dos diversos grupos étnicos) e valores (cultura, poder, moral) são negociados, resistidos e (re)produzidos por meio de linguagens e práticas pedagógicas, como o currículo, as interações e até os conflitos, formando sujeitos e influenciando a sociedade. Por conseguinte, é frequentemente cooptada por atores discursivos que (re)introduzem elementos de “inovação”, “diversidade”, “empreendedorismo”, “empoderamento”, “projeto de vida”, “mundo do trabalho” dentro da própria estrutura curricular e dos programas de formação, neutralizando, assim, seu potencial de criação de autoria e autonomia dos sujeitos, conforme o pensamento unidimensional.

Ademais, a reconfiguração do Ensino Médio, ao fragmentar o saber e priorizar a aplicabilidade imediata, é uma manifestação direta dessa cooptação e desqualificação. A ideologia do mercado, como um mito contemporâneo, exige que a ciência e a técnica sejam despidas de seu potencial crítico para servir unicamente aos interesses do capital. Logo, a análise discursiva da política curricular permite compreender que a BNCC e o RCG são produtos de uma escolha ideológica que busca reconfigurar o sistema para melhor atender às demandas do capital e dos reformadores empresariais, disfarçando essa intenção sob a linguagem sedutora da inovação, da necessidade de adequação ao século XXI e da modernidade.

A IMPOSIÇÃO DO IMEDIATISMO E A INSTRUMENTALIZAÇÃO TECNOLÓGICA NA FORMAÇÃO CONTÍNUA

A política de formação continuada de professores do Ensino Médio se encontra, na contemporaneidade, sob a intensa e coercitiva pressão de um discurso institucional imediato e fugaz que se desvela, sob a lupa crítica da AD, como intrinsecamente frágil em sua base pedagógica, embora socialmente poderoso em sua capacidade de assujeitar. Essa coerção opera, primariamente, na tentativa de suturar as profundas lacunas pedagógicas e infraestruturais que foram acentuadas pela crise pandêmica, um momento histórico que, ao exigir respostas céleres e adaptações tecnológicas compulsórias, consolidou a lógica do fazer mais com o menos que se tem (equipamentos, tempo, rede de internet, formação).

Com efeito, a BNCC, ao inserir em sua quinta competência geral a exigência de que os estudantes “Compreendam, utilizem e criem tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética” (BRASIL, 2018, p. 07), estabelece, implicitamente, uma premissa discursiva de competência tecnológica no corpo docente. Essa prescrição, contudo, é emitida de uma posição-sujeito hegemônica que desconsidera a diversidade de contextos e a carência de formação, interpelando o professor a se adequar a uma demanda de mercado e a abandonar os paradigmas pedagógicos pré-formados, conforme ironiza Imbernón (2011).

A memória histórica docente, nesse processo, é estrategicamente mobilizada e ressignificada, visto que o discurso da tecnologia na educação não é novo (o Manifesto dos Pioneiros, em 1932, já enunciava a necessidade de utilizar o rádio e o cinema); entretanto, o novo enunciado (as tecnologias digitais e as metodologias ativas) atualiza a rede de memória, revestindo-se de uma urgência capitalista que demanda a instrumentalização imediata. Logo, essa mobilização do já-dito traz consigo novos sentidos que se revestem de um mecanismo de naturalização do discurso neoliberal.

A interpelação desse discurso imediato sobre o docente-sujeito, nesse cenário, é estratégica, visto que ela o coloca sob a pressão constante de solucionar problemas contextuais sem questionar a raiz estrutural da precarização e da falta de investimento. A urgência tecnológica, por conseguinte, não se destina a produzir sujeitos reflexivos e autônomos, mas a instrumentalizar o professor para o trabalho e a adaptar o estudante para um mundo midiaticado, reforçando, desse modo, o discurso tecnicista, típico de regimes neoliberais.

A formação continuada, nesse contexto, tende a ser reduzida a uma mera transmissão de técnicas e ferramentas, falhando em cumprir seu papel de instigar a reflexão na ação e a prática crítica sobre as condições materiais do trabalho docente e sobre os objetivos sociais da educação. Isso porque a formação, ao ser pensada como solução rápida, acaba se tornando

insuficiente ou “rasa”, não sendo “palatável” à concepção de ensino do professor (Tardif, 2002).

Essa dinâmica de pasteurização metodológica, promovida pelas plataformas de formação rápida, materializa na cotidianidade escolar a engrenagem que aqui denominamos de “Docência S.A.”. Sob o verniz discursivo da modernização e da eficiência digital, o trabalho do professor é reconfigurado segundo a lógica corporativa de uma sociedade anônima. Isto é, fragmenta-se o saber pedagógico em metas operacionalizáveis e transfere-se para o docente o risco do fracasso ou o mérito do sucesso mercantil da instituição. Desse modo, a ideologia neoliberal, ao apagar as condições históricas e materiais de precarização da escola pública, interpela o docente não mais como um intelectual crítico e transformador, mas como um gestor de si, um operador de sistemas digitais cuja eficácia é medida pela docilidade e pela capacidade de adaptar-se, acriticamente, às demandas flutuantes do mercado educacional.

Indursky (2011), ao inferir que o excesso de dizer, discursivamente, mascara a falha ideológica do sistema, assevera que a repetição de enunciados utilizada nas campanhas publicitárias de divulgação do o Novo Ensino Médio (NEM), embora busque a cristalização de um sentido de “novidade” e “modernidade”, esconde um não-dito que sinaliza a movimentação ou alteração dos sentidos, a saber: a substituição da formação crítica pela instrumentalização. Desse modo, a imposição de um currículo por habilidades e competências, mediado por tecnologias, novidades e modernidades, exige do professor uma “pseudoautoafirmação” diante da necessidade imperiosa que se faz presente nos discursos formativos, evidenciando o seu assujeitamento à demanda produtiva. Em suma, o que se quer é uma formação que atenda ao utilitarismo, indo além da simples e fracassada transmissão de conteúdos curriculares, mas, agora, potencializada pela ausência de reflexão crítica.

RUPTURAS HISTÓRICAS E A CONSTRUÇÃO DO DOCENTE COMO AGENTE SOCIAL ASSUJEITADO

O processo histórico da formação docente no Brasil tem sido uma sucessão de pontos críticos, retrocessos e cisões, em que a tensão entre tradição e mudança é sistematicamente resolvida em favor de agendas as quais historicamente promovem a desprofissionalização e a precarização. A análise dos seis momentos da formação docente, mapeados por Saviani (2017), culmina na atual configuração pós-LDBEN (1996), que, apesar de exigir a formação em nível

superior, convive com a trágica realidade da escassez de investimentos integrados à carreira, à remuneração e às condições dignas de trabalho (Kuenzer, 2017).

Essa narrativa de falta de investimentos e inadequação, que culminou na Lei nº 13.415/2017 e na sua maciça campanha publicitária, evoca um discurso que tenta naturalizar a reforma e impedir a resistência às ideologias dominantes que lhe subjazem. A reforma, ao ser apresentada com letras iniciais maiúsculas – Novo Ensino Médio – é transformada em uma marca fantasia, um produto educacional atraente que busca, discursivamente, estabelecer efeitos de novidade. No entanto, fá-lo no regime de repetição, retomando conteúdos e discursos da reforma da década de 1990 e de estatutos autoritários, configurando, assim, um poderoso mecanismo de controle e remetendo a uma memória discursiva (Indursky, 2011, p. 67-89).

A formação docente, nesse contexto, é tensionada pela necessidade de ser, ao mesmo tempo, reflexiva e instrumental, o que gera o assujeitamento do professor. Se, por um lado, Freire (2002; 2013) postula a necessidade de uma postura crítico-reflexiva, que perceba o professor como agente de transformação social, capaz de pensar criticamente sobre a prática; por outro, as políticas estatais e os documentos como a Base Nacional Comum para Formação de Professores (2018) impõem uma perspectiva conservadora, tecnicista e utilitarista.

Essa dualidade se manifesta nas três dimensões de competência profissional exigidas pela BNCC-Formação: o conhecimento, a prática e o engajamento. O termo engajamento, aqui, é fulcral, pois atualiza teorias funcionalistas que compreendem o sujeito como “alvo” do capitalismo e das políticas neoliberais. Consequentemente, exigir o “engajamento docente” não é um convite à ação política, mas uma interpelação ideológica que busca esvaziar os sentidos originais do termo, esterilizando o potencial teórico-conceitual e transformando o professor em um mero “usuário engajado” no produto do capital, conforme a máxima da empresa de si (Laval, 2018).

Apesar do esforço em políticas pós-LDBEN para a valorização docente (como PIBID, PARFOR e o FUNDEB), Kuenzer (2017) ressalta que houve um silenciamento intencional no tocante aos investimentos integrados à carreira, à remuneração e às condições dignas de trabalho. De fato, essa ausência de investimento estrutural, aliada à expansão de vagas e à contratação emergencial de profissionais não oriundos de licenciaturas para o exercício do magistério, gerou a triste realidade da desprofissionalização e da precariedade, afetando severamente a qualidade do ensino e a possibilidade de o professor assumir-se como protagonista.

É importante ressaltar que a prática docente, nessa conjuntura, exige a reflexão na ação (Ghedin *et al.*, 2008), o que se alinha aos saberes experienciais e à construção da identidade profissional que se dá na escola e na interação com os pares (Nóvoa, 1992; Tardif, 2002). No entanto, o discurso da inovação e das parcerias público-privadas desloca o foco do trabalho do professor e das práticas escolares para a inserção de produtos e soluções alheias à realidade pedagógica. O dilema final se consubstancia na pergunta sobre a quem servem as mudanças curriculares: se elas promovem a adequação ao contexto social, econômico e político do neoliberalismo, visando unicamente à formação de sujeitos úteis ao modelo econômico vigente, ou se elas resgatam o potencial de emancipação.

Destarte, o que se percebe é que a articulação entre a formação instrumentalizada e o currículo fragmentado revela que a educação, como parte integrante dessas políticas sociais, reflete, primariamente, os interesses econômicos, políticos e ideológicos daqueles que administram o Estado sob a lógica do capital. No entanto, a formação continuada deve ser compreendida não como uma atividade passiva de acumulação de informações, mas como um projeto de transformação que envolva a reflexão crítica, a pesquisa e a partilha de saberes, superando a visão de que ela é apenas um fardo ou uma tábua de salvação, e assumindo o compromisso com o projeto político democrático (Imbernón, 2011).

A GÊNESE NEOLIBERAL DA BNCC E O SETOR PRIVADO NO CONTEXTO DE INFLUÊNCIA

A BNCC não pode ser analisada isoladamente, mas como o ponto culminante de uma agenda global de reformas educacionais impulsionada pelo neoliberalismo, cujos pressupostos de mercado, privatização e austeridade fiscal são características das políticas de organismos multilaterais como a OCDE e o Banco Mundial (Oliveira, 2007). Nesse contexto, a BNCC surge como a resposta normativa à suposta crise de qualidade, pautada em mecanismos de gerenciamento e padronização que transferem, de modo velado, o modelo de gestão empresarial para o setor público, desonerando o Estado de seu papel social.

O motor dessa agenda foi o Movimento pela Base Nacional Comum, um ator crucial no Contexto de Influência (Ball, 2005), em que os discursos e os propósitos sociais da política são definidos. Coordenado e financiado por fundações e institutos como a Fundação Lemann e o Todos pela Educação - esse movimento representa a manifestação mais eloquente do capitalismo social - a atuação do setor privado no espaço público sob o manto da filantropia e

da responsabilidade social. Logo, essa rede de influência não apenas financiou a agenda, mas atuou diretamente na pressão política e na elaboração dos documentos, garantindo que o texto final estivesse alinhado aos seus anseios ideológicos, especificamente a redução do currículo à lógica das competências e a valorização do empreendedorismo.

Nesse contexto, a presença dessa interpelação empresarial se conta às entidades privadas e ditas filantrópicas que promovem prescrições gerenciais na (e por meio da) educação ofertada; destarte, torna-se necessário compreender os processos que potencializam a atuação de sujeitos coletivos, que visivelmente estão vinculados ao mercado, nas instituições educativas públicas.

A interpelação empresarial se concretiza na ênfase da BNCC na pedagogia por competências, uma tendência tecnicista e utilitarista que pavimenta o caminho para a pedagogia 4E (Empoderamento, Engajamento, Empreendedorismo na Educação). O currículo, por conseguinte, transforma-se em um espaço para o desenvolvimento de valores e de comportamentos favoráveis à lógica corporativista, utilizando o ensino público como um campo de formação de capital humano para o mercado (Costola; Borghi, 2018), esvaziando a dimensão política e crítica da cidadania.

Assim, o discurso da “equidade” e da “qualidade” é, na verdade, um efeito ideológico que busca legitimar a inserção da lógica empresarial na gestão e na prática pedagógica. A atuação desses grupos no contexto de influência - caracterizada pelas influências internacionais, nacionais e locais presentes na política educacional oficial - e no contexto da produção de texto - caracterizada tanto pelos documentos escritos quanto pelo formato e conteúdo que a política foi tomando no decorrer do tempo - segundo Ball (2005), é o mecanismo pelo qual a ideologia se materializa, garantindo que a BNCC não seja apenas uma política curricular, mas uma política de mercado, estruturando o campo da educação como um novo espaço de acumulação e controle, sob o domínio dos CEOs da educação. Desse modo, consoante o autor, tais contextos inscrevem a educação e seus atores à subordinação do discurso econômico e transformam a educação em mercadoria.

Ainda para Ball (2014), no livro “Educação Global S.A: novas redes políticas e o imaginário neoliberal”, aduz que a *Atlas Economic Research Foundation*, instituída pelo empreendedor britânico Antony Fisher e com sede em Washington, defende as ideias neoliberais por todo o mundo, mantendo 484 parceiros em 92 países, com a “missão” de fortalecer o movimento de liberdade mundial, cultivando, assim, uma rede eficaz e expansiva que inspira e incentiva os indivíduos e as organizações a alcançar um impacto duradouro. No

Brasil, durante o percurso da pesquisa, foram identificadas algumas fundações e institutos parceiros para essa “empreitada” educacional, inclusive, mantenedores e apoiadores do Movimento Todos Pela Educação, a saber: a Fundação Bradesco, a Fundação Lemann, a Fundação Telefônica Vivo, o Instituto Natura, o Instituto Península, o Instituto Unibanco, o Itaú BBA, o Itaú Social, o Canal Futura, a Editora Moderna, a Fundação Educar, a Fundação Roberto Marinho, a Gol, o Instituto Cyrela, o Instituto MRV, o Instituto Votorantim, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Gerdau, a Microsoft e outras empresas “fomentadoras”.

Nesse panorama, o processo de elaboração da BNCC - tanto em relação à influência recebida quanto à contextualização de forma e conteúdo - demonstra o poder dessa hegemonia em deslocar as posições-sujeito, integrando a oposição formal e neutralizando o potencial de resistência, absorvendo a crítica na estrutura. Assim, o fato de a BNCC ter sido aprovada por meio de um processo que sufocou o diálogo com os profissionais da educação e desrespeitou os princípios da gestão democrática, confirma a natureza impositiva e verticalizada da política, na qual os reformadores empresariais assumiram o protagonismo nas decisões, cooptando o aparato estatal para seus fins, o que culmina na precarização da formação docente. Portanto, a BNCC, ao centralizar o currículo em competências, não visa à universalização do conhecimento poderoso, mas sim à padronização da força de trabalho adaptável, conforme as exigências globais de produção, caracterizando-a como um projeto de desqualificação programada do saber crítico.

RECONTEXTUALIZAÇÃO GAÚCHA: A FRAGMENTAÇÃO CURRICULAR E A DUALIDADE ESTRUTURAL

O RCG/EM, ao traduzir e contextualizar a BNCC para a realidade estadual, realiza um processo de recontextualização (Bernstein, 1996) que, na prática, reproduz e acentua a ideologia de classe e o modelo de controle centralizado. A arquitetura dos Itinerários Formativos (IFs) e das Unidades Curriculares Eletivas acentua, dramaticamente, a dualidade estrutural na educação, conforme a crítica de Kuenzer (2017). A flexibilização e a diversificação, prometidas como protagonismo juvenil, se convertem em uma forma de exclusão includente, aprofundando a desigualdade entre as escolas ricas e pobres.

A reforma do Ensino Médio Gaúcho opera uma profunda fragmentação curricular e o consequente esvaziamento da Formação Geral Básica (FGB). A redução da carga horária de disciplinas essenciais e a sua substituição pela proliferação de unidades curriculares nas 24

trilhas de aprofundamento são a expressão cabal de uma política que abandona a formação humanista e conceitual em favor do utilitarismo e da formação rápida de mão de obra. Essa fragmentação é o instrumento material da desqualificação, pois exige um professor generalista, facilmente substituível ou instrumentalizado por plataformas, evidenciando o ataque à identidade profissional.

O cerne da análise discursiva reside, portanto, na construção do perfil docente idealizado pelo neoliberalismo para operar esse currículo fragmentado. O discurso oficial utiliza enunciados como “sair da zona de conforto”, “vender o peixe” e “tirar o professor da rotina disciplinar” (Saraiva; Chagas; Luce, 2022). Tais expressões atuam como ferramentas de interpelação ideológica (Pêcheux, 2008), buscando transformar o professor-intelectual, crítico e disciplinar, em um docente-empREENDEDOR ou docente-gestor, que internaliza a lógica da flexibilidade e da autorresponsabilidade.

Essa imposição, disfarçada de “escolha”, reforça a lógica de que o currículo é um produto das relações de classe: os filhos da classe trabalhadora são direcionados para o conhecimento utilitário (trilhas de empreendedorismo ou tecnologias aplicadas), que os prepara para a inserção precária no mercado, enquanto a elite mantém o foco na FGB robusta, essencial para o acesso à universidade e às carreiras de prestígio. O “projeto de vida”, em suma, se torna a aceitação resignada do lugar que a estrutura social já lhes reservou, mediada pelo esquecimento ideológico (Pêcheux, 2008) da determinação de classe.

A precarização do trabalho docente se manifesta, ainda, no aumento de turmas, na obrigatoriedade de assumir disciplinas sem formação específica e na utilização das horas-atividade para orientação não remunerada, intensificando a jornada (Kuenzer, 2017). A formação continuada, entregue a fundações privadas (Lemann, Ânima, Itaú), consolida o alinhamento da política de formação aos interesses do capital, criando um mercado rentável para o ensino EAD e resultando na desqualificação generalizada do professorado, cuja identidade é atacada tanto pela fragmentação curricular quanto pela instrumentalização de sua formação. Ademais, o jogo político, que mobiliza a língua e o Estado, busca regular “como” e “o que” se deve estudar. Assim, a noção de “ensino de qualidade”, forjada por ideólogos do FMI e do Banco Mundial, reduziu o ensino à mercadoria e o aluno a consumidor, pavimentando o caminho para a BNCC e, posteriormente, para a reforma, demonstrando a intencionalidade histórica em subordinar a educação aos fins do capital.

Além disso, os atores de “fomento” - FMI e Banco Mundial - promovem a descentralização gerencial e a autonomia escolar apenas no nível da execução, mas,

paradoxalmente, visando a um controle centralizado dos resultados por meio de metas e indicadores de desempenho e de uma lógica de *accountability* corporativa, o que é um dos eixos centrais do neoliberalismo. Nesse panorama, os processos de avaliação, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, e o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul - SAERS (RS, 2007), desvelam sentidos discursivos diferentes daqueles que deveriam representar (qualidade de toda a educação básica brasileira, qualidade do ensino e autonomia da escola), tornando-se instrumentos de cultura de avaliação e mecanismos de controle de qualidade, bem como reforçando o caráter tecnicista e produtivista da educação, no qual o sucesso é medido pela capacidade de adaptação dos alunos aos testes padronizados, e não pela sua formação integral e crítica.

Considera-se que discutir políticas de avaliação, em larga escala, exige analisá-las do ponto de vista do controle, como meio para mudança e na perspectiva de performatividade associada à objetividade dos números e índices. Ball (2005) infere, sobre a “performatividade”, que ela funciona como cultura, tal qual a tecnologia é alcançada mediante a construção e a publicação de informações e de indicadores. Dessa maneira, as avaliações em grande escala alinham-se à perspectiva das tecnologias voltadas ao desempenho, à performance e ao gerencialismo, articuladas por meio de discursos políticos “recheados” de não-ditos, porém, sob marcadores que, senso comum, inferem preparação e transparência; no entanto, produzem uma lógica de ordem e classificação, isto é, quem ganhará e quem perderá no projeto de suas vidas.

A lógica da avaliação atua, dessa forma, como uma força regulatória que coage as escolas e os professores a se alinharem às competências e habilidades mensuráveis, muitas vezes em detrimento do trabalho pedagógico mais complexo e da formação crítica e dialética. A centralidade da avaliação transfere a responsabilidade pelos resultados para a escola e o professor, mas não questiona as determinações estruturais da desigualdade social e do financiamento inadequado, perpetuando o ciclo da culpabilização individual e da falta de investimento público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise conjunta das políticas de formação continuada e da reforma curricular no Rio Grande do Sul demonstra, de forma inequívoca, que a política educacional neoliberal brasileira opera como um aparelho ideológico de Estado que busca, de forma coerente e coordenada, o assujeitamento do profissional docente e a fragmentação do saber. Essa engenharia discursiva

corporifica o que aqui denominamos de “Docência S.A.”. Ou seja, um projeto de privatização do éthos docente, no qual o professor deixa de se ver como um intelectual crítico e passa a se compreender como uma empresa de si, um gestor individual de metas, competências e habilidades mensuráveis que, em vez de focar apenas em ensinar, gasta horas preenchendo planilhas, diários de classe e plataformas digitais. Assim, esse acúmulo de tarefas administrativas reduz o tempo de planejamento e aumenta o esgotamento.

Nesse contexto, o discurso da flexibilização, da inovação tecnológica e do protagonismo, sob a ótica da AD, é o mecanismo pelo qual a ideologia neoliberal interpela o sujeito, produzindo a evidência de que a adaptação e a formação instrumental são a única via racional, camuflando a desestruturação do sistema. A “Docência S.A.” opera, portanto, na ilusão do esquecimento nº 2, fazendo com que o docente-empREENDEDOR sinta-se autor de uma autonomia metodológica que, em realidade, apenas executa as prescrições gerenciais das fundações empresariais que cooptaram o espaço público.

Ademais, o currículo, enquanto tradição seletiva, foi reconfigurado para privilegiar o conhecimento dos poderosos e para aprofundar a dualidade estrutural, precarizando o trabalho docente e a formação humanista. De fato, a fragmentação curricular, a imposição tecnológica imediata e a interpelação do professor em um sujeito empreendedor e flexível são os pilares dessa desqualificação. O discurso da reforma cumpre, assim, a função de cimento ideológico, suturando as contradições sociais e impedindo a irrupção da consciência crítica e dialética, que é essencial para o trabalho pedagógico. Desse modo, se a expansão do ensino superior privado e EAD como mercadoria ainda era pouco evidente nos governos do regime ditatorial brasileiro, hoje trata-se de algo plenamente manifesto na vigência das escolhas neoliberais.

A luta pela educação, nesse cenário, deve incidir sobre a materialidade do discurso, rejeitando a redução do ensino a mercadoria e confrontando a hegemonia por meio da crítica radical. O limite da interpelação ideológica reside na própria incompletude da linguagem, na falha que impede o discurso de abarcar o “todo” social, no real que circunscreve a impossibilidade de tudo dizer. Logo, é neste espaço de indeterminação que reside a potência da resistência e a possibilidade de resgatar a função social do currículo: fornecer o saber sistematizado para a emancipação.

Por fim, a rearticulação da Formação Geral Básica, a valorização do professor como intelectual crítico e a exigência de formação continuada que priorize a reflexão na ação e a prática crítica coletiva, em vez da instrumentalização, são as vias necessárias para dismantelar a lógica neoliberal no Ensino Médio. Por conseguinte, a resistência, articulada em movimentos

no chão de escola, na ação reflexiva dos professores, equipes diretiva e pedagógica bem como da comunidade escolar devem demonstrar que a falha ideológica permite a emergência de um contradiscurso que busca a ruptura com a lógica do capital, priorizando a formação para a consciência de classes e a transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael Whitman. **Educação e poder**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BALL, Stephen John. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. ISSN:0100-1574. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/abstract/?lang=pt> Acesso em: 24 abr. 2024.

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

BALL, Stephen John. **Educação Global S. A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do Discurso Pedagógico:** classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf Acesso em: 24 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). Brasília, DF: MEC/ SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 nov. 2023.

COSTOLA, Andresa; BORGHI, Raquel Fontes. Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do movimento todos pela base nacional comum. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. n. esp. 3, p. 1313-1324, dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v22iesp3.11889>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11889>. Acesso em: 18 nov. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GHEDIN, Evandro *et al.* **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2011.

INDURSKY, Freda. A memória na cena do discurso. *In*: INDURSKY, Freda.; MITTMANN, Solange; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (orgs.). **Memória e história na/da análise do discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 67-89.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2018.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. DOSSIÊ. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 38, n 139, abr-jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177723>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 abr. 2024.

MARCUSE, Herbert. **Ideologia da sociedade industrial**: O Homem Unidimensional: estudo sobre a ideologia da sociedade industrial avançada. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1964.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto Latinoamericano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio-agosto, 2007. ISSN: 0101-7330. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313705004>. Acesso em: 28 mai. 2024.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento?** Campinas: Pontes Editores, 2006.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

RIO GRANDE DO SUL, Assembléia Legislativa; Gabinete de Consultoria Legislativa. **Decreto nº 45.300, de 30 de outubro de 2007**. Institui o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul – SAERS. Diário Oficial Estadual nº 207. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/atoslegais_decreto_45300.pdf. Acesso em: 17 jul. 2026.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho**: Ensino Médio. Secretaria de Estado da Educação: Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/24135335-referencial-curriculargaucho-em.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. CEEed/RS. **Resolução CEEed nº 361 de 20 de outubro de 2021.** Institui o Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio – RCGEM, etapa final da educação básica e suas modalidades. Porto Alegre, RS: Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, 2021. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/202110/21100842-resolucao-rcgem-0361-2021.pdf> Acesso em: 18 nov. 2023.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? *In: SACRISTÁN, Jose Gimeno. O Currículo: uma reflexão sobre a prática.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013. p. 16-35.

SARAIVA, Carla; CHAGAS, Marcelo; LUCE, Maria Beatriz. Não está calado quem peleia: debate sobre o ensino médio no Rio Grande do Sul. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 419–442, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i35.1544. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1544>. Acesso em: 3 dez. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação:** significado, controvérsias e perspectivas. 2. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

YOUNG, Michael Frederick. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, set./dez. 2007. DOI:<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2023.