



## Artigos/Articles

### Anulação da diferença ou (Mediações semióticas para além do currículo)

*Suppression of difference or (Semiotic mediations beyond the curriculum)*

Atos Paulo Rodrigues Silva<sup>1</sup>  
Guilherme de Moura Cunha<sup>2</sup>

## RESUMO

---

Neste ensaio, procuramos tratar como as políticas educacionais e curriculares foram desenvolvidas sob o ideário neoliberal no contexto brasileiro. Consideramos que existe um claro apagamento da figura do professor nos currículos, que, por sua vez, pressupõem que o papel da escola é o da formação de um sujeito preparado para as demandas de um mercado de trabalho cada vez mais dinâmico e flexível. A assimilação de aprendizagens essenciais no currículo refere-se, sob a agenda do neoliberalismo, a uma conformação de subjetividades e a um adestramento de corpos que objetivam a formação de um sujeito competente para agir diante da acumulação flexível e para o autoaprimoramento constante. Notamos que existe, no imaginário dos textos curriculares, uma coordenação de sujeitos em relação a princípios, valores e objetivos, que têm como bases a máxima da eficácia e da produtividade. No entanto, é por meio da própria prática docente, apagada pelos currículos, e das lacunas deixadas por conceitos nele presentes, tomados de assalto dos campos progressistas, que se pode resgatar a função crítica da escola e revitalizá-la como um local de luta política, em que se pode fundar modos de existência distintos dos prescritos pelo ideário neoliberal.

**Palavras-Chave:** currículo, competência, racionalidade neoliberal, outras formas de ser.

## ABSTRACT

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, GO, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1244-6865>. E-mail: [atospaulo.ufg@gmail.com](mailto:atospaulo.ufg@gmail.com).

<sup>2</sup> Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8712-2611>. E-mail: [houveraguilherme@gmail.com](mailto:houveraguilherme@gmail.com).

*In this essay, we seek to address how educational and curricular policies were developed under the neoliberal ideology in the Brazilian context. We consider that there is a clear erasure of the teacher's figure in the curricula, which, in turn, assume that the role of the school is to train a subject prepared for the demands of a labor market that is increasingly dynamic and flexible. The assimilation of essential learning into the curriculum refers, under the neoliberal agenda, to a shaping of subjectivities and a training of bodies aimed at forming a competent subject to act in the face of flexible accumulation and constant self-improvement. We note that there is, in the imagination of curricular texts, a coordination of subjects to principles, values, and objectives, which are based on the maxim of efficiency and productivity. However, it is through teaching practice itself, erased by the curricula, and through the gaps left by concepts present within it, taken by storm from progressive fields, that the critical function of the school can be rescued and revitalized as a place of political struggle, where modes of existence different from those prescribed by the neoliberal ideology can be established.*

**I Keywords:** *curriculum, competence, neoliberal rationality, otherwise.*

## 1. Introdução

Após a redemocratização do Brasil na década de 1980, um lento processo de mudança política, objetivando afastar-se da ditadura militar – ainda não superada; pelo contrário, bastante latente nos dias atuais –, buscou repensar as políticas educacionais e curriculares e, no interior delas, a prática docente. Trata-se de um período que coincide com a ascensão do neoliberalismo em diferentes lugares do mundo e que adentra no Brasil, à sua maneira, como uma forma de alinhamento aos interesses do mercado externo. O ideário neoliberal, em seu sentido mais amplo, define-se por uma reação contrária ao intervencionismo do Estado, que coloca, em primeiro plano, corte de gastos, privatização de bens, elevação de taxas de juros, políticas antissindicais, entre outros, e a educação é considerada via técnica para preparo, coordenada para o mundo do trabalho e submetida a avaliações em larga escala.

No campo da legislação, uma série de leis, resoluções, documentos e currículos são publicados com o objetivo de orientar a formação e a prática docente a partir da concepção de Estado neoliberal. A orientação dada às escolas e às atividades propostas em sala de aula traduz-se, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, Resolução n.º 3/1998) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs, Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012), os quais promulgam metas e modelos educacionais por uma “implementação vertical”, que tenta prescrever quais ações devem ser mobilizadas para o sucesso escolar. Na década de 2010, depois do golpe sofrido por Dilma Rousseff, que empossou Michel Temer na presidência do Brasil, outro importante documento surge para direcionar tais objetivos: a Base Nacional

Comum Curricular (BNCC), monitorada pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) e instituída pela Lei n.º 13.415/2017 como parte do currículo do que se tornou conhecido como Novo Ensino Médio.

Partimos da concepção de que as políticas educacionais e curriculares, como as exemplificadas acima, organizam-se com vistas a um currículo pronto, acabado e irreduzível, em que repetidos ciclos coordenam a ação dos sujeitos rumo a uma formação específica voltada à vida social, para além dos limites da escola. No contexto brasileiro mais recente, em especial após o golpe de 2016, essas políticas estão fortemente condicionadas ao ideário neoliberal, no qual a formação esperada do sujeito é aquela voltada às mais variadas formas de trabalho, que, cada vez mais, tornam-se imprevisíveis e voláteis. Na leitura de David Maciel (2020), o cenário político-econômico do Brasil após a década de 1980 é marcado por uma reorganização do mundo do trabalho direcionada à “integração passiva à ordem [...] que opera fundamentalmente para legitimar a autocracia burguesa”<sup>3</sup>. E, para tanto, caberia à escola, ao mesmo tempo, passivizar a luta de classes e servir à classe dominante mão de obra para o trabalho simples, diversificado e autônomo.

As políticas curriculares, no entanto, como dispositivo de controle e vigilância, nos termos de Foucault (1989), apagam os tensionamentos ideológicos que marcam toda sua idealização e tomam o currículo como uma diretriz – ou melhor, uma narrativa – consensual, em que todos os atores sociais alinharam-se em relação às mesmas práticas e aos mesmos objetivos. É nesses termos que consideramos que os movimentos contrários à hegemonia neoliberal, embora tenham resistido e encontrado forças para obter avanços, como a promoção do ensino de línguas fundamentada em práticas discursivas, essas lutas não significaram um óbice à introdução de conceitos de linguagem e sujeito alinhados à ideologia neoliberal; pelo contrário, os currículos incorporam às práticas discursivas, por meio da padronização e da atribuição de valores, os princípios e fundamentos do sujeito empreendedor de si, voltado à máxima da eficácia. Como já antecipa o ensaio de Freitas (2019: 11) sobre as “artes de governos neoliberais”,

Por mais que o tratamento dado aos chamados ‘direitos das minorias’ tenha incorporado aspectos que demonstram algum tipo de tolerância, reconhecimento e valorização, o sistema normativo vigente foi muito pouco influenciado pela compreensão dessas mesmas minorias sobre os sentidos implicados no gesto de formar o humano desde a práxis educativa.

---

<sup>3</sup> O contexto brasileiro após a redemocratização é evidentemente mais complexo que o apresentado, grosso modo, pela afirmação de Maciel (2020). O próprio autor considera que a chamada Nova República é pautada por uma série de crises e reformas – ainda que estejam todas sob o bojo do ideário neoliberal representado por uma ala política hipoteticamente centrista. Depois do golpe sofrido por Dilma Rousseff em 2016 e, mais particularmente, da eleição de Jair Bolsonaro em 2018, ele entende que houve uma transição entre a chamada “democracia de cooptação” por uma “democracia restrita”, em que elementos autoritários e fascistas redefiniram uma nova institucionalidade política no Brasil, por meio dos quais os princípios de ordem militar e social reduzem o debate político em torno dos direitos trabalhistas por exemplo.

O que procuramos defender é que, por meio do resgate das tensões e contradições que permeiam os currículos – rastros das disputas políticas –, é possível pensar uma prática docente para além dos limites das normas. Trazer as tensões que estão à margem para a superfície (como o apagamento do professor e a imprecisão de termos e concepções caras à pedagogia crítica) é uma possibilidade de mediação pedagógica (ou semiótica) contra as formas de poder institucionalizadas e contra o avanço dos grupos neoconservadores do campo educacional. Para problematizar o papel do currículo e, por consequência, da escola imaginada por ele, buscamos um diálogo mais próximo com a BNCC, elemento central no contexto das reformas ocorridas recentemente no Brasil, e com as disputas que a cercam. Embora o texto final da Base indique que tenham ocorrido “intensos e produtivos debates e embates [com a] sociedade civil organizada” (Brasil, 2018: 21), não houve, de fato, uma articulação com a classe estudantil e com profissionais da educação, havendo, inclusive, uma série de protestos durante as audiências em torno de sua aprovação e de ocupações de estudantes em escolas públicas (cf. Ramos; Paranhos, 2022).

Nos tempos atuais, em que crises, catástrofes e desastres – em diferentes escalas – passaram a ser cotidianos, sustentados pelas políticas de governos neoliberais, a sala de aula apresenta-se como um espaço do *otherwise*<sup>4</sup>, nos termos de Elizabeth Povinelli (2012; 2023). Isto é, a escola, ainda que seja um espaço institucional regulado pelo Estado, é construída, mantida e transformada, antes de tudo, por sujeitos. E são esses sujeitos que recuperam, avaliam e negociam as experiências que circulam nesse espaço. Trata-se de um meio no qual é possível recuperar, avaliar e negociar *outras formas de ser*, ou outros modos de existência, para além daqueles idealizados pelos currículos, quaisquer que sejam.

## 2. A era da pedagogia das competências

Durante a segunda metade do século XX, uma série de reformas dos sistemas de ensino foram colocadas em pauta em todo o mundo, ancoradas sobretudo no pressuposto de que o surgimento de novas tecnologias, a dinamização das trocas econômicas e os novos modelos de produção de bens de consumo e de serviço exigiam da escola a formação de um novo tipo de sujeito. Apple (1982) avalia que a reforma educacional estadunidense advém de uma aliança dos neoconservadores para selecionar e organizar os conteúdos curriculares considerados indispensáveis para aquela sociedade emergente, em que estão colocadas em xeque “questões em torno do saber, dos valores e do

---

<sup>4</sup> Como apresentado no Workshop Semiotics after Geontopower, realizado em abril de 2024 em Goiânia, ainda não existe um termo consagrado em português para o que Povinelli (2012; 2023) define como *otherwise*. Viveiros de Castro e outros autores chegaram a traduzi-lo como *diferinte* (cf. Freitas, 2019), mas, neste ensaio, preferimos intercalar o termo original em inglês com a expressão “outras formas de ser”.

corpo”. Em particular, no Brasil, esse movimento reformista é acompanhado de constantes ataques contra a educação pública, que tomam o gerenciamento do Estado como falho, incapaz de remanejar os recursos públicos sem a intervenção dos setores privados. De igual modo, porém, tanto nos Estados Unidos como no Brasil, as discussões reformistas foram conduzidas por grupos políticos de centro e de direita.

A tomada das políticas curriculares pelos grupos neoconservadores pode ser destacada, por exemplo, pelo Projeto de Lei nº 1.859/2015, assinado por representantes da Frente Parlamentar Evangélica e da Frente Parlamentar Mista Católica Apostólica Romana, que proibiu o uso de termos como *gênero* [*gender*] e *orientação sexual* nas escolas. Há uma clara intenção em salvaguardar o que Apple (1982: 214) denomina “direito sagrado da liberdade da família”, supostamente ameaçado pela educação pública no caso brasileiro, a qual estaria sendo invadida pelos fundamentos de uma pedagogia crítica e de valores progressistas. Mais especificamente em relação ao currículo, Oliveira, Assis e Lima (2017: 511) interpretam que houve, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a supressão de pautas caras às “mulheres, comunidades LGBT, minorias étnicas, associações científicas, fóruns populares, sindicatos de diversas categorias de trabalhadores, artistas e intelectuais”.

Talvez seja a BNCC um dos exemplos mais significativos dos últimos anos de como o currículo é apresentado no contexto educacional brasileiro (cf. Geraldi, 2015; Lins Júnior, 2018). Ela é determinada como parte do currículo do Ensino Médio segundo determinação da Lei n.º 13.415/2017<sup>5</sup>: “A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação” (Brasil, 2017). De modo geral, a BNCC apresenta-se como uma diretriz voltada a duas ordens: a) uma ordem moralizante, em que estariam dispostos valores, relações e práticas sociais apropriados; e b) uma ordem empresarial, em que a máxima da eficácia, da flexibilidade e da produtividade orienta a disposição dos conteúdos em sua divisão seriada.

A estruturação da Base Nacional em *competências* e *habilidades* remonta a um modelo que objetiva a formação de um sujeito *competente* para um mercado de trabalho cada vez mais flexível e dinâmico. Como discute Ferretti (1997), ao tratar a implementação do ensino técnico-profissionalizante na década de 1990,

o chamado “modelo de competência” surge como alternativa, no plano empresarial para orientar a formação de recursos humanos compatíveis com a organização do trabalho que lhe

---

<sup>5</sup> O primeiro ato do governo de Michel Temer, após o golpe sofrido por Dilma Rousseff, foi publicar a Medida Provisória n.º 746/2016, que se transformaria posteriormente, na Lei n.º 13.415/2017, conhecida popularmente como Lei do Novo Ensino Médio. As discussões em torno de uma reforma do Ensino Médio já haviam sido tratadas pela Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), que deram origem ao Projeto de Lei n.º 6.840-A/2013; no entanto, o movimento contrarreformista, como o caso do Escola sem Partido, reivindicou uma série de modificações, que, na interpretação de Frigotto (2016: 11), abriram espaço para a apropriação da gestão privada sobre a escola pública.

convém. Tal conceito é contraposto ao de qualificação profissional (e, às vezes, usado como seu sinônimo), mas tem conotações diferentes, na medida em que enfatiza menos a posse dos saberes técnicos e mais sua mobilização para resolução de problemas e o enfrentamento de *imprevistos* na situação de trabalho, tendo em vista a maior *produtividade* com qualidade (Ferretti, 1997: 229, grifo nosso).

A divisão em competências e habilidades, proposta pela BNCC e por outros currículos que dele derivam, pressupõe, logo de início, a educação como demanda para o sujeito, aquele que deve exercer seus deveres como cidadão e deve se integrar ao mercado de trabalho. O documento prescreve a separação da atuação dos sujeitos em campos bem definidos, como a vida pública, direcionando a constituição subjetiva às “práticas da linguagem”. O campo de atuação destinado ao mundo do trabalho aparece na BNCC ao lado de outras práticas – vida cotidiana; artístico-culturais; político-cidadã; investigativas e culturais das tecnologias de informação e comunicação –, e a chamada área de Linguagens é considerada ponto de partida e eixo transversal para a formação do sujeito: “Esses conhecimentos [da área de Linguagens] permitem mobilizar e ampliar recursos expressivos, para construir sentidos com o outro em diferentes campos de atuação” (Brasil, 2018: 29).

Ora, se interessa à sociedade neoliberal um sujeito flexível, suficientemente *competente* para se integrar a diferentes espaços da vida social e para agir frente às novas necessidades do mercado, normatizar as práticas de linguagem significa normatizar toda a vida social para além dos muros da escola. Noutras palavras, é uma forma de o Estado controlar os agenciamentos no meio educacional, selecionando aqueles elementos que devem ser contemplados e aqueles que devem ser descartados. Ao assumir uma Base que seja comum a todo o Brasil, valoriza-se o “princípio de territorialidade” (Calvet, 2007), por meio do qual há a uniformização das diferenças entre os indivíduos, *imaginando* um desenvolvimento sociocognitivo, socioemocional e sociocultural idênticos, em que todos reconhecem sua pluralidade, mas abrem mão dela para um fim maior: o desenvolvimento socioeconômico do país.

Existe, nos termos de Pratt (2013), uma concepção de uma comunidade *imaginada*, tanto na BNCC como em qualquer outro currículo normativo. Isto é, o currículo parte de uma concepção estável, fraterna, uniforme e neutra de língua, sem conflitos, em que a escola e a sala de aula definem-se como “arenas discursivas funcionando sem problemas, nas quais professoras/es e alunas/os continuam produzindo juntas/os os mesmos ordenados ciclos dia após dia” (Pratt, 2013: 443).

A escola como unitária e homogênea, além de lhe ser concedida tarefas que ultrapassam a sua própria função, como uma fábrica de mão de obra, é compreendida pelo currículo como um local de passivização, obediência e conjunção a práticas comuns. Para Motta e Frigotto (2017), o caráter de urgência

dado à reforma do Novo Ensino Médio e, por consequência, à publicação da BNCC pelos dirigentes do Ministério da Educação indica uma necessidade rápida de mudança do perfil de capital humano. Ao discutir mais especificamente a idealização da área de Linguagens, Geraldi (2015: 393) destaca que

a razão de ser da BNCC é a uniformização do ensino num país que se caracteriza por sua diversidade (linguística, cultural, econômica e social). E a uniformização do ensino, ainda que ideologicamente justificada para parecer que vivemos numa sociedade sem desigualdade social e regional, de fato atende a necessidades do projeto neoliberal de educação [...]. Ora, impor boas ideias é destruí-las, é buscar a resistência, é assumir uma posição dialógica para conceber a linguagem e não dialogar com os professores impondo-lhes o que fazer e cobrando resultados de seu trabalho (e avaliando-os) com base em provas de retenção de conhecimentos que apenas revelam um momento do aprendiz.

A centralidade conferida à área de Linguagens advém do pressuposto de que é possível controlar o sujeito a partir do controle da língua e do que fazem com ela. De fato, o ensino de língua portuguesa no decorrer da história da educação brasileira sempre ocupou uma posição central no aspecto formativo das escolas. Nos mais variados currículos e planos de ensino, como instrumento para a formação de tipos de sujeitos pré-definidos pelas necessidades sociais e econômicas vigentes, o ensino de língua portuguesa esteve, com o passar dos anos, voltado, por exemplo, à catequização e ao extermínio de povos indígenas com a pedagogia jesuítica, às aulas régias e à instrução para uma cultura letrada de filhos homens.

Tomado o recorte mais recente da Lei n.º 13.415/2017 como baliza do ideário neoliberal, nota-se que a formação dos sujeitos está associada ao que Kuenzer (2017) denomina “pedagogia da acumulação flexível”. O domínio das práticas de linguagem – assim anseia o currículo – e de sua transversalidade a outras áreas do conhecimento tem como fim o desempenho profissional. A pedagogia da acumulação flexível, que se insere na esteira do modelo (ou da pedagogia) das competências, ancora-se em uma “superficialização do processo educativo, reduzindo-se o conhecimento a narrativas sobre a realidade cotidiana”. Não importa aos atores da escola tratarem sobre os conflitos que sócio-historicamente se desenrolaram até chegarem àquela sala de aula; importa-lhes dispor de mecanismos suficientes para a resolução de problemas da ordem neoliberal, como a fabricação de potenciais trabalhadores e empreendedores de si mesmos para as demandas que surgem a cada dia por meio da exploração constante dos recursos naturais e do desenvolvimento de novas tecnologias (cf. Dardot; Laval, 2016).

Os currículos que servem ao neoliberalismo (cf. Apple, 1982), como é o caso da BNCC, geralmente postulam a autonomia do estudante em

desempenhar certas atividades. No entanto, tal autonomia e tais atividades estão bem definidas: não se trata de um *sujeito autônomo* para agir diante das desigualdades sociais, das violências epistêmicas e das estruturas de poder que gerenciam a escola, mas de um *sujeito autônomo* para produzir e consumir. Os conteúdos programáticos do currículo tratam o conhecimento como algo pré-concebido, consensual, linearmente construído, em que o papel da escola resume-se a apresentá-lo de tal modo. Trata-se de uma tônica definidora da pedagogia da acumulação flexível e da pedagogia das competências, por meio das quais, segundo Ramos e Paranhos (2022: 83), existe uma acepção do “conhecimento como verdade [...] no plano da linguagem, do discurso e das narrativas”.

Repetidos à exaustão, termos como *práticas*, *processo*, *competências* e *habilidades* (cf. Brasil, 2017; 2018) traduzem a formação de um sujeito capaz de mobilizar conhecimentos de distintas áreas e integrá-las na vida cotidiana – e o cotidiano, no ideário neoliberal, resume-se ao mundo do trabalho e à máxima da eficácia e da produção. Ideias como protagonismo juvenil, controle, responsabilização e autoaprimoramento contínuo convergem para uma lógica flexível dos sujeitos. A redefinição do currículo na nova ordem neoliberal consiste em dar ao indivíduo as possibilidades para ele próprio definir-se como capital humano – um sujeito “empreendedor de si” (Dardot; Laval, 2016) –, e, portanto, responsável por seu próprio sucesso ou fracasso.

Ser *protagonista*, ser *autônomo* é ser *competente*. O currículo permite a esse novo sujeito adequar-se às “regras do jogo” (Apple, 1982: 141), que consiste em assimilar regras básicas (competências sociocognitivas, socioemocionais etc.) compostas por um conjunto de parâmetros suficientes para agir em meio à nova ordem do mundo.

### 3. A racionalidade neoliberal e a conformação de subjetividades

A organização do currículo e, em especial, a centralidade dada às competências linguísticas surgem como instrumento fundamental para o avanço de uma nova forma de pensar e agir sobre o mundo, uma “racionalidade neoliberal”, segundo a concepção de Dardot e Laval (2016). À medida que o ideário do neoliberalismo redefine a formação de novas subjetividades, a racionalidade neoliberal funciona como uma lente que se coloca à frente dos sujeitos, orienta sua visão de mundo, desde a formação escolar, a uma lógica de produção e consumo e condiciona suas possibilidades de ação.

Para a definição dos currículos orientados por grupos neoconservadores, como a BNCC, existe uma recontextualização de conceitos que, reinterpretados pela ótica hegemônica, recebem um verniz democrático – que mascara e invisibiliza os movimentos contra-hegemônicos simultâneos – para aceitabilidade na esfera pública. Apple (2003) dá como exemplos que “esses conceitos incluem democracia, liberdade, cultura e uma série de outros

conceitos-chave [...] ligados a toda uma série de pressupostos sobre instituições, valores, relações sociais e políticas ‘apropriadas’”, caros à pedagogia crítica e a campos progressistas. É como se essas expressões intercambiáveis fossem capturadas dissimuladamente para servir ao paradigma neoliberal, em um movimento duplo de defesa contra os movimentos de luta e resistência e de esvaziamento de sentido desses termos.

Além disso, uma abordagem da língua segundo competências linguísticas desempenha uma função explícita de adestramento de corpos, tomada a prescrição de condutas e práticas consideradas legítimas ou ilegítimas de acordo com as situações de uso. Essa postulação pode ser entendida como um controle dos corpos por meio da “gestão das mentes” (de uma “racionalidade neoliberal”), ou seja, um corpo capaz de se flexibilizar a distintos contextos. A definição de legitimidade, marcada pelo dito e não dito dos currículos, pode ser expressa segundo a crítica bourdieusiana das trocas linguísticas: o currículo reproduz certos valores consolidados e legitimados por grupos hegemônicos, e existem regras que definem que práticas podem ser ou não manifestadas por certos grupos (cf. Bourdieu, 1977).

Ao dialogar com Bourdieu, Apple (1982: 53) avalia que as políticas curriculares tomam a escola como um “filtro eficaz na reprodução de uma sociedade hierárquica”. E, para tanto, os conteúdos dispostos no currículo são ali colocados como uma vigilância do capital cultural e linguístico, da divisão do trabalho e das práticas de linguagem válidas para cada sujeito.

A racionalidade neoliberal toma como base “fortalecer o eu, adaptá-lo melhor à realidade [...] aumentar a eficácia da relação com o outro” (Dardot; Laval, 2016: 336). Para um futuro bem-sucedido, portanto, basta dar ao sujeito as informações e conteúdos necessários para sua relação *com* o outro – sempre voltada à produção *para* o outro, independentemente de suas diferenças, pois elas se anulam em busca da produção –, e, com isso, o próprio sujeito é responsável por suas escolhas diante das possibilidades ofertadas pela escola.

Se, como defende Rivas Rivas (2005: 10), a linguagem seria o “mecanismo ideológico de disciplinamento e consentimento dos trabalhadores”, a centralidade das competências linguísticas no currículo marca também uma gestão de ordem e disciplina, em que os sujeitos alinham-se a um regime de acumulação e a um silenciamento de possíveis movimentos de resistência. Existe uma clara conformação de subjetividades, que considera a escola um laboratório e uma fábrica de sujeitos potencialmente aptos para o dinamismo de um mundo globalizado. Interessa à ordem neoliberal o princípio de acumulação, em que o sujeito se encontra disposto a se autoaprimorar constantemente. Em outras palavras,

a racionalidade neoliberal produz o sujeito de que necessita ordenando os meios de governá-lo para que ele se conduza realmente como uma entidade em competição e que, por isso,

deve maximizar seus resultados, expondo-se a riscos e assumindo inteira responsabilidade por eventuais fracassos (Dardot; Laval, 2016: 323).

Para a agenda neoliberal, a “gestão de mentes” se dá via controle de corpos, uma vez que é preciso “torná-los [os sujeitos] mais dóceis” (Dardot; Laval, 2016: 322). Atores sociais agressivos ou transgressores são uma ameaça para o neoliberalismo e, portanto, a escola deve contê-los. Apenas a título de ilustração, vale trazer uma das competências encontradas no currículo da BNCC:

Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (*modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.*) e à cinestesia (*postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.*) (Brasil, 2018: 531, grifo nosso).

Grosso modo, a competência acima expressa na BNCC indica uma forma de adestramento dos corpos, ou seja, a escola seria responsável por coordenar até mesmo o modo como os sujeitos se comportam (por meio de prescrições sobre sua modulação de voz, postura corporal, contato com o outro etc.). O sujeito é avaliado, segundo a racionalidade neoliberal, por aquilo que *performa*. O processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa é reduzido ao desenvolvimento de capacidades *performáticas* em diferentes *contextos de uso*. Mas é claro: contextos alinhados à ordem neoliberal. A performance passa a ser medida de produtividade e avaliação de desempenho, como se a escola tivesse que antecipar a inserção do aluno no mundo do trabalho.

Todos os sujeitos, por mais distintos que sejam, estão submetidos ao mesmo processo de avaliação. A diferença entre eles – reconhecida pelos currículos, por exemplo, ao contemplar diferentes manifestações linguísticas<sup>6</sup> – é deixada de lado para que todos se unam rumo a um mesmo objetivo-comum. Para Dardot e Laval (2016), é colocado à prova na escola a capacidade de os alunos converterem os distintos capitais que dispõem em potencial capital econômico.

É por essa coadunação dos sujeitos, em que se espera conformidade em troca da diferença, que consideramos que todo currículo é, antes de tudo, um dispositivo de controle ancorado em interesses coloniais. Toda sua organização está sedimentada em um terreno histórico de extrativismo de matérias-primas e bens de consumo que servem a um grupo hegemônico no cenário internacional

---

<sup>6</sup> Seguindo uma perspectiva foucaultiana, até mesmo essa contemplação pode ser problematizada: o currículo, ao reconhecer distintas manifestações linguísticas, antes desprivilegiadas, agora pode monitorá-las de perto e controlar sua ocorrência na vida social.

(cf. Apple, 1982; Bonfante, 2023; Povinelli, 2023). Ao mesmo tempo, o currículo desconsidera como se dá a trajetória de distintas formas de exploração e de desigualdades sociais a elas relacionadas e da distribuição desigual de poder e recursos entre exploradores e explorados.

Existe, além disso, no ideário neoliberal, uma intensificação da dinâmica do geontopoder<sup>7</sup>, na definição de Povinelli (2023). Quer dizer, a máxima da eficácia e da produtividade acompanha a exploração desmedida de recursos naturais, tomando como pressuposto que seres vivos e não vivos são distintos, independentes entre si, e a ausência de um não implicaria necessariamente a ausência do outro. Existe, para a autora, um “imaginário do carbono”, que sustentou as mais variadas formas de exploração no mundo ocidental: a matéria inorgânica, desprovida de vida, poderia ser degradada, em troca de um avanço econômico dos Estados modernos, sem que fôssemos impactados por desastres ecológicos cada vez mais constantes e intensos.

Como podemos avaliar, segundo a leitura de Povinelli (2023: 265)<sup>8</sup>, os currículos estão inseridos em um contexto político em que “formas de governar a diferença e os mercados est[ão] organizadas de modo a convencer a governança liberal e a acumulação de valor entre as classes sociais e os grupos sociais dominantes”. Os dispositivos de governança da diferença e dos mercados, como os currículos, emergem após a década de 1970 –, não linear e silenciosamente, mas, cada qual à maneira, perpassados por movimentos de luta e resistência –, com o que Povinelli (2021) chama de “liberalismo tardio”. Ao dialogar com as ideias de Povinelli, Freitas (2019: 13) entende que as “artes de governos neoliberais [buscam] gerir a invisibilidade”, ou seja, considerar o diferente – o subalterno, o minorizado, como uma “exceção ontológica” –, que deve se padronizar em relação às operações de produção e consumo. O currículo funciona, pois, como um mecanismo de educação de corpos tanto para controle ético-moral, como para controle das mentes alinhadas aos agenciamentos neoliberais.

#### 4. A prática docente volta à superfície

A “mediação pedagógica”, termo corrente no campo das psicologias educacionais, pode ser compreendida como o conjunto de ações tomadas pelo

<sup>7</sup> O termo *geontopoder* [*geontopower*] é uma releitura do termo *biopoder*, cunhado por Michel Foucault. Para Povinelli (2023), existe uma divisão entre vida e não vida, em que as matérias inorgânicas, desprovidas de agência e intencionalidade, são consideradas inertes, dispensáveis, e, portanto, suscetíveis à exploração desmedida.

<sup>8</sup> Salvo engano, ainda não existem trabalhos publicados em língua portuguesa para debater a relação do currículo com o chamado liberalismo tardio ou com outras noções trabalhadas por Povinelli (2022; 2023). O ensaio de Freitas (2019) problematiza, de certo modo, o papel da escola como reguladora de artes de governo neoliberal, mas sem aproximar a discussão com as políticas curriculares. Não nos aprofundaremos na interlocução do currículo com as noções desenvolvidas por Povinelli. Interessa-nos aqui provocar reflexões em torno da centralidade dada às competências linguísticas como eixo das reformas educacionais recentes no contexto brasileiro e, mais adiante, problematizar o apagamento da figura do professor no interior do currículo e convocar esforços para uma (re)educação linguística. No entanto, vale ressaltar que o aporte teórico-metodológico de Povinelli pode ser bastante produtivo para pensar, em trabalhos posteriores, na organização das políticas curriculares, sobretudo nas formas de governar a diferença e nos jogos de poder e desejo nele incrustados.

professor a fim de coparticipar do encontro entre o sujeito/aluno e o objeto/conteúdo. Ela é o “centro da atividade docente” na concepção de Libâneo (2011), em que a mediação se dá, necessariamente, através dos signos, dotados de significados sociais e culturais que, em contato com o sujeito, provocam a construção de sentidos individuais, constituídos por aspectos afetivos e cognitivos, que contribuem com o processo de formação humana. Desse modo, considera-se que a relação professor-conteúdo-aluno está permeada por conexões simbólicas; em todo processo de construção do conhecimento, há um dinâmico sistema de produção, circulação, negociação e avaliação de sentidos e seus valores.

Como procuramos destacar aqui uma discussão para além da escola – para voltarmos a ela –, preferimos o termo “mediação semiótica”, que concentra, ao mesmo tempo, a mediação pedagógica (dentro da escola) e os atravessamentos ideológicos e artefatos semióticos que cercam a idealização e a imposição dos currículos (fora da escola).

Embora os currículos apaguem a figura do professor, nenhuma diretriz normativa é capaz de controlar o que ocorre em sala de aula. Ainda que existam pressões institucionais para seguir as orientações curriculares, existem outros modos de existência para pensar a escola. A formulação de leis e currículos, como o Novo Ensino Médio e a BNCC, não é destituída de movimentos de resistência de grupos de oposição aos neoconservadores, e o tratamento da diferença, das manifestações linguísticas e da pluralidade cultural, por mais que tenham sido anulados pelo alinhamento à formação para o mercado, podem ser recuperadas pela escola.

O professor é o agente das mediações semióticas e, portanto, das decisões pedagógicas e da avaliação dos alunos. O contexto de interação, que envolve o ambiente escolar como um todo – os materiais e recursos disponíveis, a sala de aula, os funcionários da instituição, o contexto socioeconômico e familiar dos discentes etc. –, constitui o espaço pedagógico, muito mais complexo que o imaginado pelo currículo. É, segundo a pedagogia freiriana (cf. Freire, 1996), um espaço de aprendizagem para além do conteúdo formal, é um ambiente de reflexão e de trocas, a ser construído e reconstruído a todo instante pelos educadores e educandos.

Todos os eventos e práticas envolvidas no contexto escolar ecoam ao mesmo tempo em que moldam trajetórias singulares de sujeitos, construídos por uma cultura letrada não só em sala de aula, mas também no contato com outros grupos, inclusive em sua posição de resistência e luta identitárias. Cada sujeito, por ser historicamente situado, tem contato com práticas distintas de outros, a depender do acesso de recursos no interior de suas manifestações linguísticas. A complexidade dos usos de linguagem não se sustenta por diretrizes curriculares que desconsideram a desigualdade sócio-histórica e homogeneizam os sujeitos como instrumentos do mercado.

O adestramento de corpos, como preconizado pelos currículos, imaginam corpos abstratos, irrealis, desprovidos de afetividade. Ao contrário, é preciso (e inevitável, no contexto da sala de aula) que devemos nos posicionar como parte integrante daquele lugar. Essa postura, para resgatar Povinelli (2022: 15), define-se por “manter modos semioticamente mediados de pertencimento afetivo entre humanos e lugares que surgem melhor quando o corpo humano se desdobra em relação a eles”.

Em revisão bibliográfica feita por Bonfante (2023: 419), interessada em compreender como o neoliberalismo é lido pelos estudos linguísticos, destaca-se que “a *educação*, sobretudo a *linguística*, [comporta-se] como viabilizadora de transformação a partir do letramento crítico e da responsabilidade político-econômica da linguagem”. De fato, toda a linguagem é performance, como já havia assinalado Austin (1990), mas estamos diante de uma performance distinta daquela proposta pelos currículos. Está aí outro termo intercambiável que teve seu sentido esvaziado, e cabe à prática docente revesti-lo novamente. A visão performativa da linguagem não se resume a um desempenho ensaiado, mecanizado e direcionado a fins de produção; pelo contrário, a linguagem é uma forma de ação, meio de criar, mobilizar, desenvolver e transformar o mundo. Não há como conceber o sujeito sem seu “objeto-fala” nem os “efeitos perlocucionários” que o seguem na avaliação dos discursos (cf. Austin, 1990).

As lacunas deixadas pelo caráter amplo, vago e impreciso dos currículos precisam ser preenchidas pelo professor em sala de aula, de modo a destacar a diversidade linguística e os distintos graus de diferenciação e hierarquização dos sujeitos na vida social. Uma (re)educação linguística deve trazer como aspecto central as forças que tensionam o funcionamento da linguagem, centralizando e descentralizando os discursos a partir de disputas ideológicas. Essa perspectiva, quando *des-coberta* em sala de aula, possibilita práticas sociolinguísticas que nos fazem recuperar os preceitos de uma pedagogia crítica, roubados pelos neoconservadores para a limitação de um currículo que se autointitula – e dissimula – ser verdadeiramente democrático.

Os currículos falham em tomar como pressuposto que as salas de aula operam dentro de uma lógica espacial aparentemente estável, em que inexistem conflitos, mal-entendidos e situações inesperadas. A escola é um local de luta política, em que diferentes formas de ver o mundo coexistem e confrontam-se, e cujo controle – de cima para baixo – das políticas curriculares não se sustenta por completo. Existem possibilidades de resistência à forma de vida neoliberal e de ativação a *outras formas de ser*, isto é, de reconhecimento de conhecimentos distintos daqueles valorizados pelo mundo ocidental e moderno e pelo ideário neoliberal.

Se a escola é um espaço do *otherwise* (cf. Povinelli, 2012) por excelência, é possível subverter certos preceitos caros ao neoliberalismo, que estão marcados explícita ou implicitamente nos currículos. O pensamento moderno-

ocidental que confere excepcionalidade ao humano e aos modos de existência dos povos europeus e de seus descendentes pelos territórios colonizados rejeita e inferioriza aquilo que é distinto: a não vida, espécies não humanas, cosmologias de povos indígenas etc. Uma mediação semiótica ativa, por parte do professor, que busca contemplar também o diferente – *outras formas de ser* além do sujeito empreendedor de si, do sujeito que serve ao outro, do sujeito que produz e consome à exaustão –, permite resistir diante do sofrimento cotidiano e das ameaças de catástrofe. Partindo da leitura de Povinelli (2012: 461), a escola pode servir como espaço de experimentação a dois tipos de sujeitos: “a pessoa que se descobre eticamente ser de outra forma [*otherwise*] e busca perseverar em ser assim, e a pessoa que busca eticamente ser de outra forma [*otherwise*] e age e persevera nesse desejo”.

Enquanto as crises são gestadas pelos governos neoliberais por uma série de políticas impositivas como os currículos, cabe aos professores gerir as crises de outra maneira – de baixo para cima –, com o desmascaramento das raízes do sofrimento. Para “construir o *otherwise*”, Kerfoot e Stroud (2024: 4) entendem que é preciso descortinar as fronteiras sombrias que contornam as zonas de tensão pelas quais habitamos, e, para tanto, precisamos “exercer agência dentro de estruturas setoriais, nacionais e institucionais para propósitos transformadores”. Uma política de resistência traz à tona o papel do professor como mediador dos afetos, que constrói sentidos em torno das crises e busca contê-las ao assumir agências coletivas.

Por agências coletivas, entendemos que uma contenção das crises passa necessariamente por uma descentralização de formas do conhecimento dominante, que sustentam a agenda neoliberal. Como destacam Kerfoot e Stroud (2024: 17), essa coletividade passa, de um lado, por um envolvimento direto com aqueles que habitam espaços *otherwise* e, de outro, por uma resistência ao fascínio pelas narrativas e paradigmas hegemônicos. Nas palavras de Freitas (2019: 14), a “dignidade ontológica aos seres vivos e não vivos”, almejada por Povinelli, exige a prática do “desdramatizar o humano”, isto é, reconhecermos que não somos tão excepcionais, exclusivos e únicos, como supõe o pensamento colonial e suas variadas ressignificações.

Ora, se, para a lógica neoliberal, tudo é produto, seja vida ou não vida, e tudo pode ser explorado por completo, as políticas de resistência assumem um compromisso ético de desafiar o cenário catastrófico e alarmante da história recente e as estruturas de poder a ele associadas. Trata-se também de rejeitar uma concepção imaginada de comunidade, como aquela definida por Pratt (2013), e propor uma “reimaginação radical do conceito tradicional de bem comum” (Kerfoot; Stroud, 2024: 18). Enquanto os currículos fazem os sujeitos se unir homogeneamente para o mundo do trabalho e da exploração irrestrita de recursos naturais e bens de consumo e serviço, cabe ao professor reconhecer na multiplicidade de formas de sociabilidade alternativas a reversão de contínuos

atos de violência e destruição no decorrer da história e, por conseguinte, a proteção das condições de vida humana.

Se, portanto, os currículos anulam as diferenças entre os sujeitos para que todos se unam em torno da produção e da eficácia, é preciso resistir e trazer à tona outros modos de existência, em que formas de vida distintas sejam não só reconhecidas ou toleradas, mas cuidadas, prestigiadas e preservadas.

## 5. Considerações finais

Nos tempos atuais, em que a agenda neoliberal direciona não só as relações econômicas, mas toda a vida social dos sujeitos, o papel da escola não difere muito do papel da escola tradicional, do modelo moderno-colonial, em relação à formação do aluno pautada pelas necessidades produtivas apresentadas pelos grupos hegemônicos no controle dos meios de produção. É possível identificar um currículo que atribui à escola o papel de formadora de mão de obra adequada às necessidades do ideário neoliberal em um contexto de flexibilização das relações sociais de produção e consumo. O currículo anseia a conformação de subjetividades voltadas ao ideal do sucesso, em que toda a vida cotidiana seria orientada à capitalização do existir.

Por meio de uma mediação semiótica crítica, que contempla as camadas estratificadas e a distribuição desigual de poder, cada vez mais agravada pela agenda neoliberal, pode-se pensar em práticas que recuperam o aspecto da diferença e como essa diferença é sócio-historicamente afetada pelas disputas pelo poder. O currículo constrói uma imagem da escola reprodutora de valores e princípios caros à manutenção da racionalidade hegemônica, mas desconsidera que a escola nem sempre consegue manipular as variáveis colocadas por ele. Não há como reduzir o que acontece na escola a uma repetição de ciclos, como se todos os atores presentes nela pudessem ser facilmente controlados como num laboratório ou numa fábrica. Às professoras e aos professores, cabe repensar uma (re)educação linguística, por meio da qual *outras formas de ser*, distintas daquelas previstas pelos currículos, podem ser construídas.

## Referências

APPLE, M. 1982. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense.

AUSTIN, J. L. 1990. *Quando dizer é fazer*. palavras e ação. Porto Alegre: Artes Médicas.

BONFANTE, G. M. 2023. Linguagem e neoliberalismo na América Latina: uma revisão bibliográfica. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, 62(3): 407-424.

<https://doi.org/10.1590/01031813v62320238671590>.

BRASIL. 2017. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação [...]. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm).

Acesso em: 10 set. 2023.

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

CALVET, L. 2007. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial

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

FERRETTI, C. J. 1997. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. *Educação & Sociedade*, 18(59): 225-269.

FOUCAULT, M. 1989. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes.

FREIRE, P. 1996. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

FREITAS, A. S. 2019. Gerontologia e as artes neoliberais de governo: educar os corpos para além do imaginário do carbono. *Pro-Posições*, 30, e20170136: 1-21. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0136>.

FRIGOTTO, G. 2016. Escola sem Partido: imposição da mordida aos educadores. *e-Mosaicos*, 5(9): 11-13. <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2016.24722>.

GERALDI, J. W. 2015. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. *Retratos da Escola*, 9(17): 381-396. <https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.587>.

KERFOOT, C; STROUD, C. 2024. Towards a sociolinguistics of potentiality: linguistic citizenship, quasi-events, and contingent becomings in spaces of otherwise. *International Journal of the Sociology of Language*, 51(287): 1-22. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2024-0012>.

KUENZER, A. 2017. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação & Sociedade*, 38(139): 331-354. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177723>.

LIBÂNEO, J. C. 2011. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: Libâneo, J. C.; Suanno, M.; Limonta, S. (orgs.). *Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a didática*. Goiânia: CEPED/Editora da PUC Goiás.

LINS JÚNIOR, J. R. 2018. Políticas linguísticas: entre a construção da BNCC e a obrigatoriedade do inglês no Ensino Médio. *Conexões*, 12(2): 63-73. <https://doi.org/10.21439/conexoes.v12i2.1448>.

MACIEL, D. 2020. Mudanças políticas e institucionais na crise da Nova República: rumo a uma nova institucionalidade política. *Projeto História*, 68: 218-248.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. 2017. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória n.º 746/2016 (Lei n.º 13.415/2017). *Educação Social*, 38(139): 355-372. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606>.

OLIVEIRA, D.; ASSIS, L. M.; LIMA, D. 2017. Educação pública em risco em um cenário político de instabilidade e retrocessos. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 33(3): 507-520. <https://doi.org/10.21573/vol33n32017.79293>.

POVINELLI, E. A. 2012. The will to be otherwise/the effort of endurance. *South Atlantic Quarterly*, 111(3): 453-475. <https://doi.org/10.1215/00382876-1596236>.

POVINELLI, E. A. 2022. Sobre mediação semiótica: as condições corporais da comunicação humana e mais-que-humana. [Entrevista concedida a Joana Plaza Pinto]. *Signótica*, 34: 1-20. <https://doi.org/10.5216/sig.v34.74018>.

POVINELLI, E. A. 2023. *Geontologias: um réquiem para o liberalismo tardio*. São Paulo: Ubu Editora.

PRATT, M. L. 2013. Utopias linguísticas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 52(2): 437-459

RAMOS, M. N.; PARANHOS, M. 2022. Contrarreforma do Ensino Médio. *Retratos da Escola*, 16: 71-88. <https://doi.org/10.22420/rde.v16i34.1488>.

RIVAS RIVAS, A. M. 2005. El liberalismo como proyecto lingüístico. *Política y Cultura*, 24: 9-30.