

A Privatização da Política Educacional Curricular no Rio Grande do Sul - RS: Uma Análise do Referencial Curricular Gaúcho¹

*The Privatization of Curricular Educational Policy in Rio Grande do Sul - RS:
An Analysis of the Gaucho Curricular Referential*

*La Privatización de la Política Educativa Curricular en Rio Grande do Sul-RS:
Un Análisis del Referencial Curricular Gaúcho*

LEONARDO DORNELES GONÇALVES²

MARCOS VINICIUS FRANCISCO³

POLIANA HRECZYNSKI RIBEIRO⁴

ROSIARA MARIA FRANCISCA DA SILVA CHAVES⁵

Resumo: A materialização das políticas educacionais reflete o contexto social, político e econômico no qual fazem parte. Com base em notícias publicadas no sítio eletrônico da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, entre 2017 e 2022, e fundamentado no método histórico-dialético, o artigo objetiva analisar as ações dos últimos três governos do estado do Rio Grande do Sul na implementação do Referencial Curricular Gaúcho (RCG). Os dados indicam que o RCG busca preparar os estudantes para o mercado, tratando os docentes como formadores de empreendedores, em sintonia com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), fenômeno que caracteriza este período histórico.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Referencial Curricular Gaúcho (RCG); Formação; Currículo.

1 O artigo apresenta resultados parciais de pesquisa intitulada “A BNCC e as políticas educacionais em diferentes estados brasileiros: materialização nos currículos e intervenção formativa de gestores/as escolares”, financiada pelo Edital Universal do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

2 Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8093-8493>. Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande, RS, Brasil.

3 Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5410-2374>. Universidade Estadual de Maringá (UEM), Pró-Reitoria de Ensino, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, PR, Brasil.

4 Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9389-7931>. Rede Municipal de Ensino da Cidade de Maringá; Universidade Estadual de Maringá (UEM), Departamento Teoria e Prática da Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, PR, Brasil.

5 Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-8570-2371>. Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio Grande; Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Instituto de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Rio Grande, RS, Brasil.

Abstract: *The implementation of educational policies reflects the social, political, and economic context in which they occur. Based on news published on the official website of the Rio Grande do Sul Education Department between 2017 and 2022 and grounded in the historical-dialectical method, this article analyzes the last three governments of Rio Grande do Sul state in the implementation of the Gaucho Curricular Referential (RCG). The data indicate that the RCG seeks to prepare students for the market, positioning teachers as entrepreneurial trainers in line with Digital Information and Communication Technologies (DICT), a phenomenon that characterizes this historical period.*

Keywords: *Common National Curriculum Base (BNCC); Gaucho Curricular Referential (RCG); Teacher Training; Curriculum.*

Resumen: *La implementación de políticas educativas refleja el contexto social, político y económico en que se insertan. Con base en noticias del sitio web de la Secretaría de Educación de Rio Grande do Sul (2017–2022) y mediante el método histórico-dialéctico, el artículo analiza las acciones de tres gobiernos estatales en la aplicación del Referencial Curricular Gaúcho. Los datos muestran una orientación al mercado, con docentes formadores de emprendedores alineados a las tecnologías digitales.*

Palabras clave: *Base Curricular Nacional Común (BNCC); Referencial Curricular Gaúcho (RCG); Formación; Currículo.*

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o Brasil tem convivido com reformas estruturais em sua política educacional, as quais vêm sendo conduzidas sob diferentes prismas da privatização, seja pela forma, relacionada ao modo de gerir e ofertar as políticas públicas e instituições de ensino, seja pelo conteúdo, especialmente no que se refere ao controle privado sobre as condições de seleção dos conhecimentos escolares, invocados pelo conjunto de competências e habilidades socioemocionais a serem construídas enquanto finalidade restrita do processo educativo.

Em que pese a crescente atuação do setor privado sobre a totalidade da educação pública brasileira, em especial, no que tange às políticas destinadas ao nível básico, ao envolver os aspectos sobre a gestão educacional e escolar, o financiamento e a formação de professores, neste texto, analisa-se a condução da política relacionada ao currículo, isto é, ao conteúdo da educação escolar, buscando responder: como os três últimos governos do Rio Grande do Sul (RS) conduziram as ações relacionadas ao processo de materialização do Referencial Curricular Gaúcho?

De modo especial, o objetivo reside em analisar as ações dos últimos três governos do estado do Rio Grande do Sul (RS) na implementação do Referencial Curricular Gaúcho (RCG). É oportuno esclarecer que, entre 2015 e 2018, o estado supracitado foi governado por José Ivo Sartori, filiado ao partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB). De 2019 a 2022, a gestão esteve a cargo de Eduardo Leite, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), o qual foi reeleito para o período de 2023 a 2026.

Neste artigo, as atividades de elaboração e implantação do RCG são tomadas como expressão de mudanças sociais que caracterizam o atual estágio do capitalismo em escala global, com modos específicos de conduzir, em âmbito legal, os efeitos da crise do sistema (Harvey, 2021). Significa dizer que as políticas operadas pelos últimos governos do RS, relativas ao currículo escolar, encontram sentido quando analisadas em um contexto mais amplo.

A elaboração de uma agenda econômica restritiva ao papel social do Estado, direcionada à aprovação de reformas estruturais orientadas no princípio da austeridade (Mattei, 2023), confere nova roupagem ao velho receituário neoliberal de “fazer mais com menos”. Em termos conceituais, compreende-se que a educação, em geral, e a política educacional, em particular, expressam a forma social engendrada pelas contradições inerentes ao capitalismo e, no limite, atendem hegemonicamente às suas necessidades.

Além disso, a política educacional modifica-se a partir das mudanças dinamizadas pelas lutas de classes, sejam elas travadas na arena social propriamente dita ou na superestrutura política e ideológica do Estado. Nesse sentido, a definição de Poulantzas (1977, p. 147) é fecunda, ao conceber o Estado como “[...] condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classe”, cuja atuação, em certo sentido, acaba por acomodar a estruturação das próprias relações sociais capitalistas. Assim, a política educacional pode ser entendida como o conjunto de ações destinadas à área da educação que um determinado Estado desenvolve enquanto expressão e síntese do estágio atual das relações e lutas entre classes e grupos sociais.

Ocorre que as dinâmicas exercidas pela crise do capitalismo, na particularidade social brasileira, têm favorecido a adoção de políticas condizentes com os interesses de sujeitos privados, ao corroborar processos substanciais de privatização da educação escolar. A crise 2008-2009 ocorrida, fundamentalmente, no epicentro do capitalismo internacional com consequências globais, decorre da mundialização do capital especulativo, que exigiu do Estado uma função salvacionista a fim de evitar a hecatombe do sistema financeiro mundial e, ao mesmo tempo, abrir possibilidades para rupturas radicais com o modo de produção capitalista (Tonelo, 2021).

Em poucos anos, os efeitos econômicos e, principalmente, políticos foram sentidos em todo o mundo, inclusive naqueles países cujas economias eram consideradas “sólidas” naquele momento, a exemplo do caso brasileiro. Ao contrário, por aqui, as dinâmicas da crise produziram consequências graves, cuja expressão

máxima, em termos políticos, foi a destituição de uma presidenta da República e, na economia, a adoção de um conjunto de reformas⁶ sob a justificativa da modernização do Estado⁷.

Em síntese, as consequências da crise econômica internacional no Brasil ensejaram a restrição da face social do Estado, sobretudo das redes de proteção que tinham papel preponderante na mitigação dos efeitos da pobreza e desigualdade social; a introdução de mecanismos que flexibilizaram a relação entre capital e trabalho, os quais ofereceram ao empresariado maior liberdade para contratar e demitir trabalhadores, com diminuição de ônus e risco processual; o aumento do tempo de serviço e, por consequência, da contribuição previdenciária em relação à aposentadoria dos trabalhadores; e a aceleração de duas reformas educacionais tratadas como prioritárias pelo empresariado brasileiro: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio⁸.

É importante destacar que, para uma compreensão mais justa desse momento histórico e das reformas implementadas, não se deve proceder a uma cotejada de cada uma das medidas, tampouco analisá-las de forma isolada, mas, sim, assegurar uma análise em sua totalidade, a fim de assegurar uma compreensão da aparência à essência do objeto investigado (Evangelista; Shiroma, 2019). Isso significa que o caráter reformista pós-2016, no Brasil, teve um direcionamento comum e claramente neoliberal, entendido como restritivo nas dimensões sociais e do trabalho, ao provocar recuos danosos aos parcos sinais de bem-estar social possíveis em um país desigual como o Brasil e ao fortalecer, como a história mostra, o velho patrimonialismo rentista que marca a formação social brasileira (Castelo, 2017).

Ao tomar por base as ações no campo da política educacional, pode-se dizer que tanto a BNCC quanto a Reforma do Ensino Médio (Lei. n.º 13.415/2017) carregam em si elementos de identidade com os propósitos reformistas mais amplos e difundidos pós-2016 (Caetano, 2020; Freitas; Silva, 2023). Inicialmente, dar-se-á atenção a três desses elementos, os quais serão abordados ao longo do artigo. O primeiro refere-se ao empreendedorismo como horizonte da formação escolar básica, com destaque para o Ensino Médio. A crise econômica criou condições para uma nova racionalidade, calcada naquilo que Puella-Soccaraz (2008) denomina como *homo redemptoris*, isto é, o homem empreendedor. Para o autor, a noção vigente de

6 Entre tantas, destaca-se a Emenda Constitucional n.º 95/2016, conhecida como Emenda do Teto de Gastos, por limitar, durante vinte anos, os investimentos em direitos sociais à variação da inflação.

7 As aspirações de “modernização” do Estado foram sintetizadas em um documento publicado em outubro de 2015 pela Fundação Ulisses Guimarães, denominado “Uma Ponte para o Futuro”. Nele, o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), partido de Michel Temer, tornou público o que viria a ser implantado nos anos posteriores, ao abrir espaço para um dos períodos mais obscuros da história brasileira.

8 Inicialmente tramitou como Medida Provisória n.º 746/2016 e, após a sua aprovação, materializou-se na Lei n.º 13.415/2017.

empreendedorismo retoma os postulados da escola liberal austríaca, a qual concebe o ser humano como um empreendedor, um empresário criativo, individual, alheio e hostil à relação com o Estado, suficientemente responsável pelos riscos de sua atividade laboral.

O segundo elemento refere-se à incorporação das dinâmicas que caracterizam a Indústria 4.0 aos processos educativos, seja no âmbito da educação escolar, seja na formação de professores. Para Tonelo (2021), em ritmo cada vez mais célere, a plataformização das atividades profissionais tem sido um modo encontrado para burlar a formalização do trabalho e, ao mesmo tempo, ampliar seus níveis de exploração. Nessa lógica, a automatização das atividades educativas formais apresenta-se como mais um caminho para minimizar os investimentos públicos em educação, controlar seu conteúdo, precarizar o trabalho docente e, ao mesmo tempo, reeditar o consenso entre o setor público e o privado, dadas a dependência e as condições sabidamente desiguais de produção tecnológica do primeiro em relação ao segundo.

Arelado a isso, o terceiro elemento corresponde à inserção de crianças e jovens em idade escolar, mas também os professores, na lógica das competências socioemocionais e habilidades requeridas pelo mercado de trabalho, principalmente no domínio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), enquanto linguagem básica e universal (Albino; Silva, 2019; Caetano, 2020). Para Pereira e Evangelista (2019, p. 78), o principal objetivo dessas políticas (principalmente a BNCC), seria a assimilação das competências e habilidades socioemocionais no contexto da totalidade da política educacional, o que “[...] concretizaria a educação para o século XXI ou a sociedade do conhecimento ou a ‘educação 4.0’”.

Tomados em conjunto, o empreendedorismo, as dinâmicas a partir da Indústria 4.0, as competências e habilidades socioemocionais e as TDIC impõem um novo *modus operandi* à política educacional, atrelando-a às consequências da crise capitalista que geraram as reformas caracterizadas pela ampla atuação de sujeitos privados, tanto na formulação quanto na implantação das políticas relacionadas à BNCC e à Reforma do Ensino Médio.

Nesse bojo, retoma-se o questionamento inicial: Como as ações organizadas pelos últimos três governos do estado do RS conduziram o processo de implementação do RCG? E, ainda: Qual formação se almeja para as crianças e os jovens a partir da implementação desse referencial? Para responder a tais questionamentos, tem-se como princípios teóricos e contextuais a análise do RCG, contemplada no percurso metodológico adotado e nas seções que constituem este texto. Com base nos trabalhos de Evangelista e Shiroma (2019) e de Shiroma, Campos e Garcia (2005), toma-se o RCG em seu contexto, a fim de que seja possível compreender o conteúdo do documento em perspectiva e totalidade.

Foram, assim, mapeadas⁹ 106 notícias junto ao sítio eletrônico oficial da Secretaria da Educação do estado do RS, publicadas entre os anos de 2017 e 2022¹⁰, no sítio eletrônico oficial da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, as quais mencionam atividades que tematizaram a BNCC e/ou o RCG. Dentre essas notícias, destacam-se as ações desenvolvidas, os temas abordados, o público prioritário, as datas das atividades, os objetivos e, quando houver, as instituições privadas tratadas como parceiras. A síntese do material coletado é apresentada na segunda seção do trabalho. A terceira seção constitui o esforço analítico sobre o RCG, ocasião em que são extraídos e analisados alguns pontos-chave que caracterizam o documento. Ao enfatizar o conteúdo dos principais conceitos, busca-se, à luz do contexto de sua elaboração e implementação, produzir uma síntese interpretativa capaz de revelar o tipo de formação escolar almejada pelo governo do estado desde a aprovação do RCG. Nas linhas finais, ensaiam-se algumas possibilidades para pensar a formação escolar sob bases efetivamente democráticas, cuja clara delimitação das fronteiras entre público e privado se configure como princípio inquestionável.

ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO RCG PARA O ENSINO MÉDIO

Para uma melhor aproximação contextual do processo de elaboração e implantação do RCG, é importante saber que: a) conforme dados do Censo Escolar (2023), o estado do RS conta com 9.899 escolas, por meio das redes estadual, municipal e privada. São 115.109 docentes em serviço, os quais trabalham desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e atendem 2.230.150 estudantes matriculados nas redes supracitadas; b) o RCG é a versão estadual da BNCC. No RS, optou-se pela elaboração de um documento próprio que contemplasse a produção da parte diversificada da base, valendo-se, para isso, de consultas junto às comunidades escolares. Assim, como ocorreu no processo da BNCC, cujo documento do Ensino Fundamental fora anteriormente aprovado, o processo de finalização do RCG do Ensino Médio seguiu o mesmo cronograma e foi entregue ao Conselho Estadual de Educação (CEEd) em dezembro/2021; c) por orientação do CEEd, por meio da Portaria n.º 01/2019 desse conselho, as redes municipais foram convidadas a integrar o Sistema Estadual de Ensino, com a finalidade de articular a implantação do RCG. Por conta disso, a materialização do RCG tornou-se uma ação que abarcou

9 O mapeamento foi realizado na página oficial da Seduc/RS (www.educacao.rs.gov.br), por meio da aba “buscar” e dos seguintes descritores: “BNCC”, “Base Nacional Comum Curricular”, “Referencial Curricular Gáúcho”, ao considerar o período já mencionado.

10 A definição do período se deu por duas razões: a) início das atividades relativas à implantação da BNCC; b) finalização do RCG para o Ensino Médio e o começo de sua materialização nas redes de ensino.

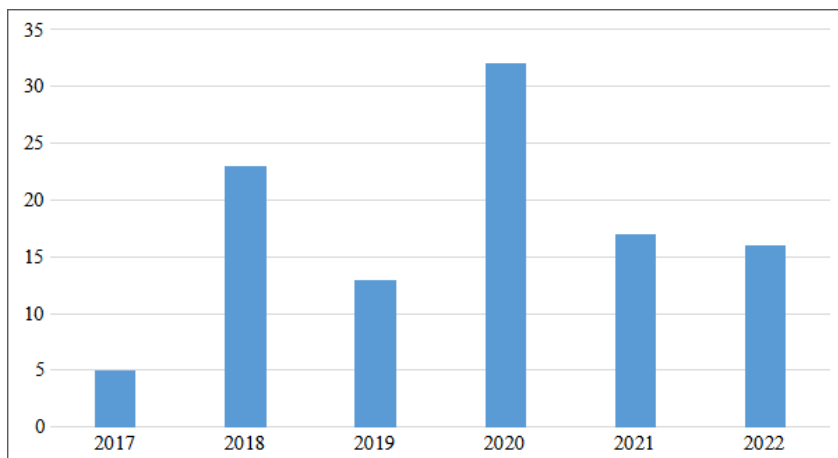
três instituições vinculadas às diferentes redes: a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Sindicato do Ensino Privado (Sinepe) e a própria Secretaria da Educação do estado do Rio Grande do Sul (Seduc/RS).

Cabe salientar que o Sinepe e a Undime têm parcerias com instituições ligadas ao setor privado¹¹, sobretudo aquelas vinculadas ao Movimento pela Base¹², organização principal e estratégica que garantiu o viés privatista do documento. A atuação da Undime e do Sinepe foi decisiva para que os governos abrissem as portas da implantação do RCG em outras redes, principalmente junto aos municípios.

É importante lembrar que a emergência do Movimento pela Base, de acordo com Caetano (2020, p. 66), ocorreu em 2013, “[...] durante um seminário internacional que reuniu algumas instituições brasileiras do setor educacional, organizado pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed) e Fundação Lemann”. Em linhas gerais, todas essas instituições mencionadas, conforme Peroni e Oliveira (2020), atuam na defesa das relações público-privadas, ao reforçarem o modelo gerencial de gestão para as escolas.

Para além dos aspectos mais gerais, o levantamento dos dados contidos nas 106 notícias junto ao sítio eletrônico oficial da Seduc/RS possibilitou conhecer as principais ações relacionadas à BNCC e ao RCG. O Gráfico 1 oferece uma noção sobre como foram distribuídas as atividades durante o período pesquisado.

Gráfico 1 - Quantidade e período em que as 106 atividades noticiadas foram realizadas



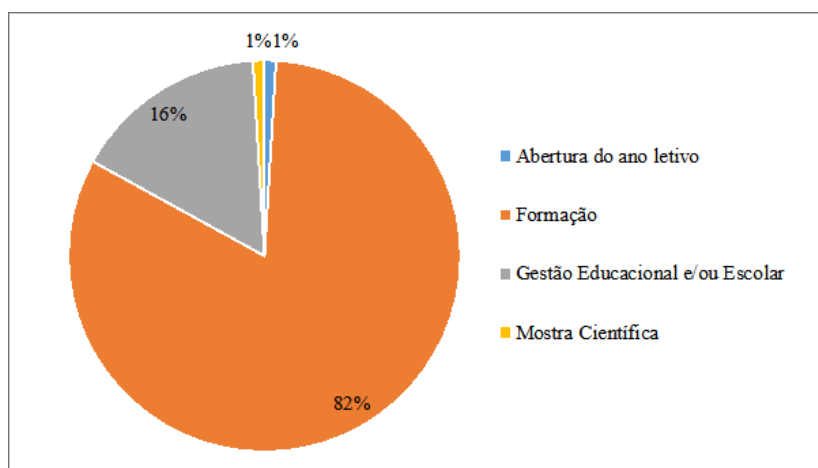
Fonte: Elaboração própria com base nos dados da Seduc/RS (2024).

11 Os parceiros institucionais da Undime são apresentados no site <https://undime.org.br/noticia/sobre-a-undime>

12 <https://movimentopelabase.org.br/>

Pode-se perceber que as ações envolvendo a BNCC e o RCG ocorreram, majoritariamente, nos anos de 2018 e 2020. Em geral, foram atividades que buscaram ampliar o conhecimento sobre a base e o RCG, sua construção e o papel dos docentes na materialização da política curricular. Posto isso, o foco central foi a formação, conforme o Gráfico 02.

Gráfico 2 - Natureza das atividades promovidas



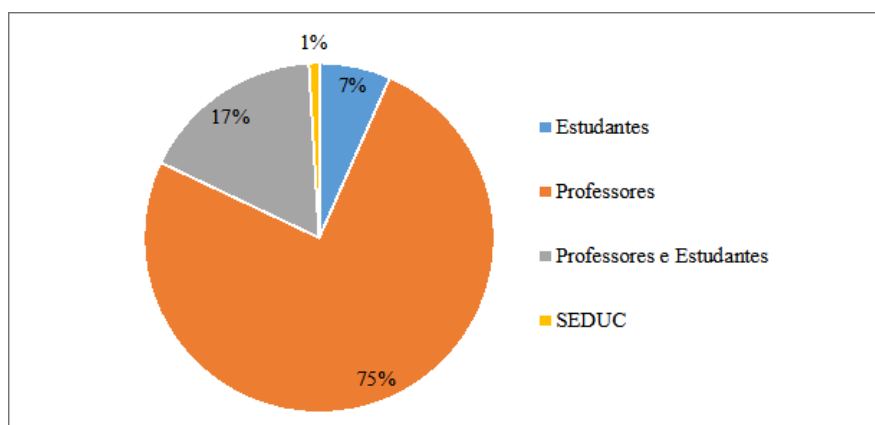
Fonte: Elaboração própria com base nos dados da Seduc/RS (2024).

Na maioria dos casos, as formações priorizaram os professores das redes estadual e municipal, sobretudo após 2019, quando as escolas municipais passaram a integrar o Sistema Estadual de Ensino de modo excepcional, a fim de participar da implantação do RCG. Contudo, apenas 24 atividades (cerca de 24% do total) contaram com a participação de estudantes e, do número total de ações mapeadas, apenas 8 atividades (7% do total) foram direcionadas exclusivamente aos alunos.

Cabe destacar a ausência de participação efetiva das comunidades escolares e da sociedade civil ao longo do processo de construção das três versões da BNCC, embora o discurso governamental à época apontasse o oposto (Brasil, 2017, 2018). Fritsch, Leite e Lima (2022) reiteram que tal processo não diferiu na produção do documento curricular estadual do RS, o que ficou marcado pela ausência de participação democrática, restrita a entidades sem interlocução com as comunidades escolares, bem como de representantes da sociedade civil e dos estudantes. Em outras palavras, tratou-se de um processo de participação restrita, conduzido com poucas representações e consultas públicas.

Ao tratar do RCG voltado para o Ensino Médio, *Bairros et al.* (2022) problematizam que a participação das comunidades escolares, dos professores e dos estudantes não pode ser simbólica nem restrita a amostragens. *Bairros et al.* (2022, p. 108) identificaram, ainda, que o documento foi apresentado “[...] à comunidade escolar de forma superficial, sem estudos, sem discussão e, pior, sem incentivo para que fosse analisado, investigado com a devida seriedade com que uma política pública merece”. No caso do Ensino Médio, o prazo para discussão foi de apenas cinco dias, durante a pandemia de Coronavírus, por meio de uma plataforma virtual. O gráfico 03 apresenta a distribuição dos públicos ao longo da implementação do RCG.

Gráfico 3 - Público prioritário das atividades

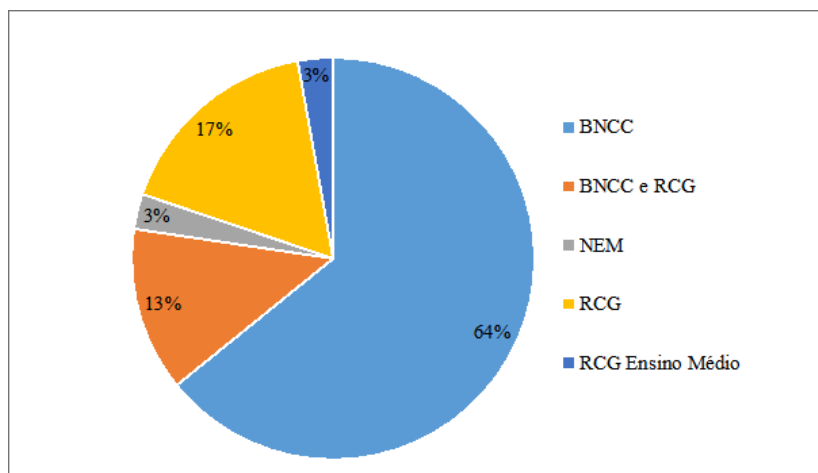


Fonte: Elaboração própria com base nos dados da Seduc/RS (2024).

A partir das notícias oficiais veiculadas pela Seduc/RS, verifica-se que a baixa participação dos estudantes não esteve relacionada ao desinteresse, mas sim ao caráter das atividades, as quais, ao longo do processo de implantação, trouxeram temas da seara profissional, isto é, focalizados naqueles sujeitos prioritários e responsáveis pela materialização do RCG. Embora, entre as notícias, haja um discurso que prioriza os resultados da aprendizagem – o que, em tese, deveria favorecer a presença dos alunos –, a participação estudantil foi diminuta (*Bairros et al.*, 2022; *Fritsch; Leite; Lima*, 2022).

A seguir, apresentam-se os principais temas abordados nas atividades noticiadas. É certo que, durante as ações, os temas expostos no gráfico abaixo foram desmembrados em outros; contudo, a análise aqui se limita ao conteúdo das mensagens e aos seus enunciados. De acordo com o Gráfico 04, um percentual expressivo esteve relacionado à BNCC.

Gráfico 4 - Principais temas abordados nas atividades noticiadas



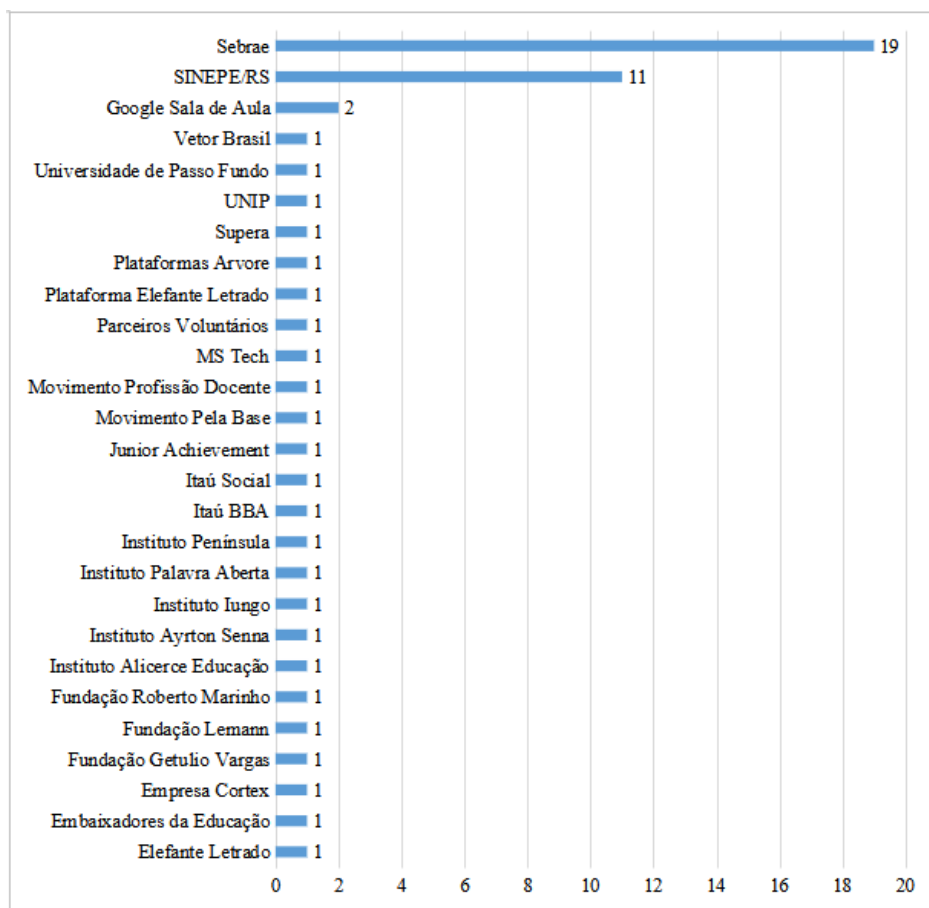
Fonte: Elaboração própria com base nos dados da Seduc/RS (2024).

Legenda: Base Nacional Curricular Comum (BNCC); Referencial Curricular Gaúcho (RCG); Novo Ensino Médio (NEM)

De acordo com o conteúdo das notícias, outros temas correlatos ganharam destaque, tais como inovação, empreendedorismo, tecnologias digitais, gerenciamento de riscos, plataforma da formação docente, inteligência artificial e emocional, entre outros. São assuntos que orbitam a concepção formativa presente nos documentos curriculares, possibilitando relacioná-la aos objetivos almejados, ao se considerar os sujeitos que estiveram à frente da elaboração e implantação do referencial.

Alinhados aos fundamentos neoliberais e com explícito estímulo à iniciativa privada, os governos do RS, conforme Bairros *et al.* (2020, p. 110), traçaram “[...] uma linha de descompromisso com a educação pública, conhecida nacionalmente nestes tempos obscuros de não políticas públicas educacionais e de não valorização da educação pública”. No caso do RCG, subsidiado pelas diretrizes neoliberais, o documento indica uma conexão direta entre a educação escolar, em seus diferentes níveis da educação básica, e as necessidades do mercado. Isso se evidencia na participação de diversos sujeitos privados, alguns com maior protagonismo na concepção da proposta do RCG, como o Sinepe. Outros atuam diretamente na implantação da política junto a professores e estudantes, o que pode ser verificado no Gráfico 05, por meio da marcante presença do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae).

Gráfico 5 - Instituições privadas atuantes na efetivação do RCG



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da Seduc/RS (2024).

Entre as 106 notícias analisadas, 48 (45,28%) evidenciam a participação de instituições ligadas ao setor privado na consecução da proposta em algum nível, seja na elaboração e implantação ou em processos formativos e eventos. Algumas dessas instituições se destacam por terem participado da elaboração do documento da BNCC, como a Fundação Lemann¹³ e o Itaú Social. Em âmbito regional, observa-se a forte presença do Sebrae nas atividades promovidas pela Seduc/RS, principalmente

13 A Fundação Lemann tem atuado desde o início da primeira gestão de Eduardo Leite (PSDB), no período de 2019 a 2022, no governo do estado do RS, ao operar como uma espécie de curadoria do conteúdo na área educacional e, inclusive, ao patrocinar viagens internacionais do governador, conforme noticiado pelo próprio site oficial do governo em 06/09/2019. Disponível em <https://estado.rs.gov.br/em-miami-governador-conhece-modelo-de-escolas-comunitarias>. Acesso em: 22 abr. 2024, 13:46.

nos projetos denominados “CER com você, professor” e “Trilha Online Gestão na Educação”, os quais visam “ampliar, promover e disseminar o empreendedorismo nos currículos do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional”¹⁴.

Com base no conteúdo relativo às notícias, sobretudo nos objetivos das ações promovidas pelo governo estadual e na ampla participação de sujeitos privados ao longo do processo que envolveu o RCG, não é difícil depreender como foram conduzidas as discussões em torno do documento, os diferentes papéis assumidos por secretarias, instituições privadas, professores, gestores e estudantes, bem como a linha conceitual priorizada. Como seria impossível transcrever aqui todas as notícias, optou-se por destacar, ao menos, dois conjuntos categóricos que contemplam os conteúdos das atividades mapeadas e se aproximam significativamente das aspirações do setor privado.

Quando se trata de apresentar uma perspectiva formativa para a educação escolar, as ações revelam-se uníssonas, ao considerar o mercado de trabalho e suas demandas enquanto referência para o ensino e a aprendizagem, como pode ser observado em outros estudos (Bairros *et al.*, 2022; Marsiglia *et al.*, 2017). Ao fazê-lo, valoram atributos do empreendedorismo e da inovação tecnológica como horizonte de um fazer educacional proativo, capaz de produzir soluções viáveis e de baixo custo para solucionar problemas sociais cotidianos. Isso prova, também, que a condução das ações reedita a *accountability* como princípio estruturante da materialização do RCG, pois sustenta uma perspectiva formativa individualista e dependente de competências subjetivas, as quais a educação escolar, sozinha, não reúne as condições para construir. E, talvez, nem seja o seu objetivo.

Então, se o horizonte formativo se alinha às demandas do mercado de trabalho, o domínio das TDIC e de tudo o que as envolve, desde a relação com as plataformas de aprendizagem e o uso da inteligência artificial até a robótica, os primeiros passos em programação, as mídias digitais e outros fenômenos ligados à Indústria 4.0, passa a ser visto como a chave de acesso ao futuro. Como se trata de competências requeridas pelo atual estágio do capitalismo, preparar crianças e jovens, moldando suas subjetividades para atender a tais exigências, torna-se, também, a razão de existência da instituição escolar e a finalidade precípua das políticas educacionais (Caetano, 2020).

Assim, de acordo com Bairros *et al.* (2022) e Freitas e Silva (2023), em um contexto de forte presença do setor privado e de baixa participação estudantil, tendo o mercado de trabalho como “lugar comum” para a formação escolar básica e o domínio das TDIC como competência requerida, o RCG foi elaborado e conduzido

14 Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/cer-com-voce-professor-e-trilha-online-gestao-na-educacao-alcancam-a-marca-de-200-mil-visualizacoes>. Acesso em: 23 abr. 2024.

à implantação no estado do RS. Se os governos e a influência privada mobilizaram, ao menos, seis anos para introduzir suas pautas no currículo das escolas do estado, cabe, a seguir, desenvolver breve análise da estrutura e conceituação fundante do RCG.

REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO (RCG): FORMAÇÃO OU (DE)FORMAÇÃO?

O discurso governamental enfatiza que o RCG foi criado para orientar a Educação Básica no estado do RS, a fim promover melhorias na formação dos estudantes, por meio de diretrizes objetivas alinhadas à BNCC e que também primem pelas características e necessidades da região (Rio Grande do Sul, 2018a; 2018g). Nesses termos, o objetivo do documento é fornecer um guia sólido e consistente para a elaboração e implementação de currículos nas instituições de ensino do estado, com a finalidade de garantir uma formação integral aos estudantes e promover o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a vida pessoal e profissional.

É oportuno esclarecer que o Movimento Nacional pela Base Curricular (MNBC) ou, como se definem, “[...] um conjunto de pessoas físicas e jurídicas que influenciaram a maneira gerencialista do Estado mínimo e da educação por competências tecnicistas” teve papel fundante no contexto de formulação da BNCC (Fritsch; Leite; Lima, 2022). Inclusive, tal lógica, tem se refletido intencionalmente no RCG.

O RCG, por sua vez, foi produzido no governo de José Ivo Sartori (2015-2019), pertencente ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB), e está sendo implementado no mandato de Eduardo Leite (2019-2022) (Governador do RS), pertencente ao Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) e com posicionamento de centro-direita, apresentando uma forma de ação muito semelhante à dos atores privados no processo de implementação da RCG (Fritsch; Leite; Lima, 2022, p. 11).

Destarte, cabe apresentar as intencionalidades da equipe organizadora do RCG, isto é, da Seduc/RS, em articulação com o movimento empresarial. O currículo em tela foi formulado no contexto da Nova Governança Pública no Brasil, a qual sucede a Nova Gestão Pública (NGP). Enquanto a NGP se inspira em práticas do setor privado para aumentar a eficiência e a eficácia do setor público, a Nova Governança Pública centra-se na parceria entre múltiplos sujeitos, públicos e privados, considerados protagonistas no enfrentamento dos desafios postos pelas múltiplas determinações do capital. Ou seja, entende-se “[...] que a governança surge como elemento de continuidade das características e princípios da NGP” (Parente; Villar, 2020, p. 6).

Tais princípios fundamentam-se no argumento da inovação e da modernização da gestão dos serviços públicos, sendo gerenciados pelo empresariado, sobretudo nas formulações das políticas educacionais (Oliveira, 2004; Parente; Villar, 2020). Dessa forma, questiona-se: qual formação é almejada para as crianças e os jovens que ingressam na Educação Infantil e finalizam o Ensino Médio no estado do RS? Como destacado anteriormente, a formação prevista no RCG pauta-se no desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos, conforme previsto na BNCC, e não necessariamente no amplo acesso ao conhecimento.

Nesse sentido, de acordo com o discurso governamental, as competências na BNCC são definidas “[...] como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

Assim, apresentam-se aspectos relativos à organização do documento, que incluem a apresentação dos fundamentos pedagógicos, as diretrizes para a formação dos estudantes, as metodologias de ensino recomendadas e orientações para a implementação do referencial nas escolas. O RCG é composto por três grandes volumes, o primeiro contempla a Educação Infantil; o segundo o Ensino Fundamental, com a separação entre as áreas previstas na BNCC; e o terceiro volume abarca o Ensino Médio, como se explicita na sequência:

O Referencial Curricular Gaúcho está estruturado em seis cadernos pedagógicos: o primeiro que reúne princípios orientadores, concepções, tempos e espaços do currículo na Educação Infantil. Os demais organizados por Áreas do Conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Os seis cadernos apresentam os fundamentos pedagógicos, a caracterização de suas áreas e componentes curriculares, bem como o quadro organizacional do currículo construído, contendo unidades temáticas, objeto do conhecimento, competências e habilidades da BNCC e habilidades acrescidas das contribuições dos profissionais da educação do Estado do Rio Grande do Sul (Rio Grande do Sul, 2018a, p. 18-19).

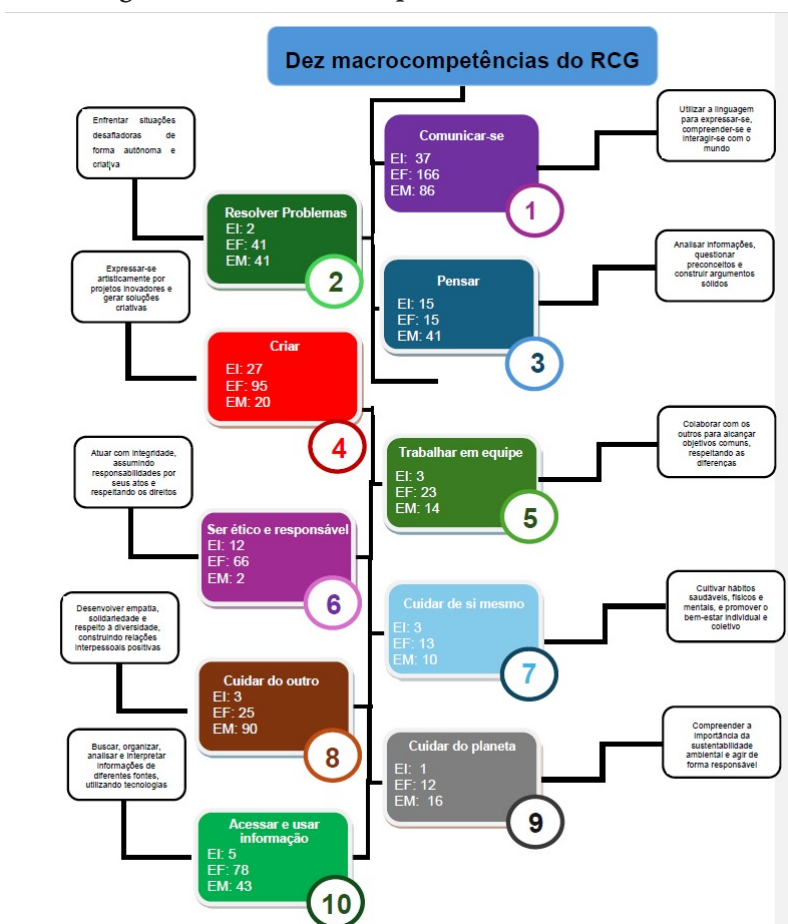
A exemplo da BNCC, esses documentos foram homologados sob uma lógica gerencialista, isto é, conforme Bairros *et al.*, (2022), sofreram pressão do movimento empresarial, preocupado com processos educativos voltados a um projeto societário educacional na perspectiva da mercantilização e do esvaziamento do conhecimento.

Com relação à despolitização dos conhecimentos ofertados na educação escolar, sob a perspectiva da BNCC e, no contexto deste trabalho, do RCG, Gonçalves e Puccinelli (2018) salientam que tal processo enfraquece a dimensão crítica da formação. Nesse mesmo sentido, Duarte (2020) pontua que o documento reverberou

em um amontado de coisas juntas, que visa a cotidianidade. Assim, são obliteradas as possibilidades de que as crianças e os jovens da classe trabalhadora possam se apropriar dos conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos.

O RCG, por sua vez, “[...] está engendrado a partir de dez macrocompetências essenciais da BNCC”, a serem desenvolvidas na trajetória da educação básica, a fim de “[...] garantir as aprendizagens de forma espiralada (cognitivas, comunicativas, pessoais e sociais), com foco na equidade e na superação das desigualdades” (Rio Grande do Sul, 2018a, p. 17). O organograma 01, construído pelos autores deste artigo, apresenta palavras-chave selecionadas nos documentos analisados, dada à sua incidência, as quais revelam os princípios balizadores do RCG.

Imagem 1 - Dez macrocompetências atinentes ao RCG



Fonte: Elaboração própria a partir do RCG (2018a, 2018b, 2018c, 2018d, 2018e, 2018f, 2018g).

Legenda: EI: Educação Infantil; EF: Ensino Fundamental; EM: Ensino Médio. Os números ao lado das siglas EI, EF e EM referem-se ao número de citação das competências no RCG.

As dez macrocompetências sistematizadas são encontradas ao longo dos documentos que compõem o RCG. Além disso, especificamente para o Ensino Fundamental, há cinco documentos homologados por áreas de conhecimento, quais sejam: Humanas, Matemática, Linguagem, Ensino Religioso e Ciências da Natureza, que revelam essa dinâmica.

Em consonância, percebem-se semelhanças entre a BNCC e a formação almejada, orientada a preparar crianças e adolescentes para a adaptação ao tipo de sociabilidade exigida pelo capital neste período histórico. Isso se torna evidente na própria organização das macrocompetências, tendo em vista que, no processo de aprendizagem, os conteúdos são secundarizados em relação às particularidades do estado gaúcho, comprometendo, inclusive, a autonomia dos professores para delinear os conhecimentos ligados ao contexto local.

Além disso, no RCG não é inserida a cultura local e as identidades dos sujeitos, que são esperadas em um documento balizador do trabalho docente. Os exercícios de tradução, nesses diferentes currículos oficiais, deveriam permitir a introdução das particularidades locais e das singularidades culturais da população a que se dirigem; entretanto, atêm-se à **tecnicidade das habilidades** e da **burocracia curricular**, sem se darem conta da vida em si mesma (Freitas; Silva, 2023, p. 15, grifos nossos).

O processo de materialização dos currículos estaduais a partir da BNCC, como é o caso do RCG, ao se alinharem aos interesses e necessidades impostas pelo empresariado, tem indicado que a formação dos estudantes precisa estar articulada a mecanismos de avaliação e à meritocracia das escolas e de seus professores. Este movimento, conduzido pelas cartilhas da reforma empresarial (Freitas, 2018), culmina em uma pressão por resultados que, muitas vezes, corrompe a dialeticidade que marca os processos de ensino e aprendizagem.

No que se refere à atuação dos governos estaduais na implementação do RCG, enquanto versão acrítica da BNCC, observa-se que foram criadas as condições para a consolidação de um tipo de currículo, no âmbito das redes municipais e estaduais, caracterizado por uma (de)formação condizente com as necessidades do mercado e, por isso mesmo, sem compromisso com processos de escolarização que possibilitem o acesso aos conhecimentos mais elaborados pela humanidade. Ao mesmo tempo, a partir do consenso dos governos e as demandas empresarias, priorizou-se a apropriação das TDIC como linguagem universal e chave para a aprendizagem e adaptação em uma sociedade amplamente digitalizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do mapeamento das notícias relativas ao processo de aprovação da BNCC e do RCG, publicadas na página oficial da Seduc/RS, não restam dúvidas de que os governos estaduais e o movimento empresarial tiveram papel determinante no processo de organização, estruturação e implementação do RCG, mesmo diante dos tensionamentos gerados pelos setores progressistas que defendem uma perspectiva de educação democrática, radicalmente pública e popular. Tendo como fundamento a BNCC e os artifícios ligados ao modelo gerencial, os governos conduziram a implementação do RCG marcada pelo esvaziamento de conteúdos e pela explicitação de seu arquétipo neoliberal, materializado nas prioridades conferidas às lógicas das competências em detrimentos dos conhecimentos historicamente produzidos.

Não há dúvidas de que se vive em uma época hegemonicamente conduzida pelos interesses capitalistas, tendo a dinâmica do mercado como referência e, a partir daí, a necessidade de autorreprodução. Isso impõe à sociedade, além de retóricas profundamente ideológicas, como a do empreendedorismo como meio para superar as contradições do desemprego, a necessidade de um tipo de formação escolar que prepare os sujeitos para a convivência e naturalização de uma vida social precária, destituída de direitos sociais básicos, mas elementares para a existência. Nesse ínterim, cabe à escola – e o RCG legitima essa conduta – o papel de transmitir competências e habilidades socioemocionais, introduzir os primeiros passos no trato com as tecnologias digitais e alijar os estudantes de qualquer conhecimento crítico que coloque em risco o projeto empresarial, referência para os governos neoliberais do RS, com forte respaldo político e econômico.

Reverter esse quadro não é tarefa simples. Tal processo perpassa pelo exercício democrático e coletivo dos movimentos sociais comprometidos com outro modelo de sociedade – socialista – em que a produção seja tarefa comum e a educação escolar não reproduza a divisão social capitalista do trabalho, mas, ao contrário, contribua para destituir qualquer tipo de separação entre quem pensa e quem executa. Isto é, uma instituição que, ao estudar a concreticidade da vida social, impulsione a formação humana com finalidades radicalmente sociais, o que exigirá a superação de referenciais curriculares como os aqui analisados.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andreia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.966>. Acesso em: 25 out. 2024.

BAIROS, Mariangela; MARCHAND, Patricia; TANGER, Jeferson; AFFELDT, Geovana Rosa. Democracia em risco: os impactos do novo referencial curricular gaúcho do ensino médio para a gestão democrática. In: PRESTES, Liliane Madruga; SCORTEGAGNA, Paola Andressa; FONTOURA, Julian Silveira Diogo de Ávila. **Caleidoscópio educacional: novos olhares para as políticas, práticas e diversidades na contemporaneidade**. São Paulo: Pragmatha, 2022. p. 102-119.

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

CAETANO, Maria Raquel. Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que Base? **Educação em Revista**, Marília, v. 21, n. 2, p. 65-82, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2020.v21n02.06.p65>. Acesso em: 2 maio 2023.

CASTELO, Rodrigo. Supremacia rentista no Brasil neoliberal: e a violência como potência econômica. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 27, n. 60, p. 58-71, jul. 2017. Disponível em: <https://www.unirio.br/cchs/ess/Members/rodrigo.castelo/artigos/supremacia-rentista-no-brasil-neoliberal-e-a-violencia-como-potencia-economica>. Acesso em: 29 set. 2024.

DUARTE, Newton. “Um montão de amontoado de muita coisa escrita”. Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. In: MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. p. 31-46.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo Trabalho e educação: interlocuções marxistas. In: CÊA, Georgia Sobreira; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo (Orgs.). **Rio Grande**: Editora da FURG, 2019. p. 83-120.

FREITAS, Fabricio Montes; SILVA, João Alebrto da. As traduções e recontextualizações da BNCC e do Referencial Curricular Gaúcho nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.104.5149>. Acesso em: 25 out. 2024.

FRITSCH, Rosangela; LEITE, Carlinda; LIMA, Ruy D'Oliveira. Políticas curriculares e suas articulações na perspectiva de uma educação democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, p. e36572, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469836572>. Acesso em: 25 out. 2024.

GONÇALVES, Leonardo Dorneles; PUCCINELLI, Vinicius Ramos. A reforma do Estado e o avanço neoconservador: impactos no caráter público da educação. **Revista Pedagógica**, v. 19, n. 42, p. 66–82, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22196/rp.v19i42.4013>. Acesso em: 3 nov. 2024.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinicius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acesso em: 25 jun. 2022.

MATTEI, Clara. **A ordem do capital: como os economistas inventaram a austeridade abriram caminho para o fascismo**. São Paulo: Boitempo, 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>. Acesso em: 2 ago. 2024.

PARENTE, Juliano Mota; VILLAR, Lourdes Belén Espejo. Os sistemas educacionais no contexto da transição da Nova Gestão Pública para a Pós-Nova Gestão Pública: estudo comparado entre Brasil e Espanha. **Educar Em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.67115>. Acesso em: 25 out. 2024.

PEREIRA, Jennifer Nascimento; EVANGELISTA, Olinda. Quando o Capital educa o Educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento-Revista de Educação**, n. 10, p. 65-90, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i10.538>. Acesso em: 9 ago. 2024.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra de. O curso Gestão para Aprendizagem da Fundação Lemann como processo de institucionalização do gerencialismo nas escolas de educação básica alagoanas: implicações para a democratização da educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e77554, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77554>. Acesso em: 24 out. 2024.

POULANTZAS, Nicos. **Poder Político e as classes sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

PUELLO-SOCARRÁS, Jose Francisco. **Nueva Gramática del Neo-liberalismo**. Itinerarios teóricos, trayectorias intelectuales, claves ideológicas. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, 2008. p. 166.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação (Seduc). **Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil**. Porto Alegre: Seduc, 2018a. Disponível em: <https://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1532.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação (Seduc). **Referencial Curricular Gaúcho: Ciências da Natureza**. Porto Alegre: Seduc, 2018b. Disponível em: <https://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1530.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação (Seduc). **Referencial Curricular Gaúcho: Humanas**. Porto Alegre: Seduc, 2018c. Disponível em: <https://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1529.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação (Seduc). **Referencial Curricular Gaúcho: Linguagens**. Porto Alegre: Seduc, 2018d. Disponível em: <https://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1531.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação (Seduc). **Referencial Curricular Gaúcho: Matemática**. Porto Alegre: Seduc, 2018e. Disponível em: <https://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1533.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação (Seduc). **Referencial Curricular Gaúcho: Ensino Religioso**. Porto Alegre: Seduc, 2018f. Disponível em: <https://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1528.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação (Seduc). **Referencial Curricular Gaúcho: Ensino Médio**. Porto Alegre: Seduc, 2018g. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/24135335-referencial-curricular-gaucha-em.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto. CAMPOS, Roselane Fátima. GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427–446, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 27 jun. 2024.

TONELLO, Iuri. **No entanto ela se move: a crise de 2008 e a nova dinâmica do capitalismo**. São Paulo: Boitempo/ISKRA, 2021.

SOBRE OS AUTORES

Leonardo Dorneles Gonçalves

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Professor do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: dorneles05@gmail.com

Marcos Vinicius Francisco

Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), *campus* de Presidente Prudente/SP. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Pró-Reitor de Ensino da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: mvfrancisco@uem.br

Poliana Hreczynski Ribeiro

Professora na rede municipal de ensino da cidade de Maringá e Professora Temporária do Departamento Teoria e Prática da Educação (DTP) na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM. E-mail: phribeiro@uem.br

Rosiar Maria Francisca da Silva Chaves

Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professora na rede municipal de ensino da cidade do Rio Grande. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da FURG (PPGEDU). E-mail: rosiarachaves@hotmail.com

Recebido em: 05/11/2024
Aprovado em: 14/10/2025