

O discurso competente como instrumento ideológico de dominação e seus impactos sobre trabalho educativo escolar

The competent discourse as an ideological instrument of domination and its impacts on autonomy and educational work

El discurso competente como instrumento ideológico de dominación y sus impactos sobre el trabajo educativo escolar

Rodrigo Roncato Marques Anes¹
Universidade Estadual de Goiás

Rahaby Nayanne Vieira Carvalho²
Universidade Estadual de Goiás

Resumo: Este estudo analisa criticamente o conceito do discurso competente e suas implicações na autonomia dos sujeitos e no trabalho educativo no contexto de disputas em torno da escola. O estudo investiga como esse discurso, ao se tornar institucionalizado como saber autorizado, transforma o trabalho educativo em burocratização e racionalidade técnica e administrativa, deslegitimando os sujeitos do contexto escolar. A análise teórico-reflexiva parte de uma abordagem qualitativa, vinculando os elementos do discurso competente às formas de controle presentes no contexto social e mais especificamente no âmbito da educação. Construímos uma análise e um ensaio teórico, apoiada em autores clássicos do pensamento pedagógico brasileiro, nos permitindo compreender que o discurso competente incide como instrumento eficaz de dominação no contexto de disputa política em torno da escola, anulando a autonomia dos sujeitos, e ditando o pragmatismo no trabalho educativo.

Palavras-chave: Discurso competente; Escola; Trabalho educativo; Autonomia.

Abstract: This study critically analyzes the concept of competent discourse and its implications for the autonomy of subjects and educational work within the context of disputes surrounding the school. The study investigates how this discourse, when institutionalized as authorized knowledge, transforms educational work into bureaucratization and technical and administrative rationality, thereby delegitimizing subjects within the school context. The theoretical-reflective analysis is based on a qualitative approach, linking the elements of competent discourse to forms of control present in the social context, and more specifically in the field of education. We develop an analysis and a theoretical essay, supported by classical authors of Brazilian pedagogical thought, allowing us to understand that competent discourse operates as an effective instrument of domination in the context of political disputes surrounding the school, nullifying the autonomy of subjects and dictating pragmatism in educational work.

Keywords: Competent discourse; School; Educational work; Autonomy.

¹ Doutorado em Educação. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - Universidade Estadual de Goiás (UEG), Inhumas, Goiás (GO), Brasil. E-mail: rodrigo.anes@ueg.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1524134785032887>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6074-1845>.

² Mestranda em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - Universidade Estadual de Goiás (UEG), Inhumas, Goiás (GO), Brasil. E-mail: rahaby.carvalho@aluno.ueg.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7128990518661395>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1235-2559>.

Resumen: Este estudio analiza críticamente el concepto de discurso competente y sus implicaciones en la autonomía de los sujetos y en el trabajo educativo en el contexto de disputas en torno a la escuela. El estudio investiga cómo este discurso, al institucionalizarse como saber autorizado, transforma el trabajo educativo en burocratización y racionalidad técnica y administrativa, deslegitimando a los sujetos del contexto escolar. El análisis teórico-reflexivo parte de un enfoque cualitativo, vinculando los elementos del discurso competente con las formas de control presentes en el contexto social y, más específicamente, en el ámbito de la educación. Desarrollamos un análisis y un ensayo teórico, apoyados en autores clásicos del pensamiento pedagógico brasileño, lo que nos permite comprender que el discurso competente actúa como un instrumento eficaz de dominación en el contexto de la disputa política en torno a la escuela, anulando la autonomía de los sujetos y dictando el pragmatismo en el trabajo educativo.

Palabras clave: Discurso competente; Escuela; Trabajo educativo; Autonomía.

Recebido em: 13 de abril de 2026.

Aceito em: 27 de maio de 2026.

Introdução

Partimos da compreensão de que na contemporaneidade as lógicas de organização e estruturação de mercado têm se infiltrado de modo cada vez mais profundo nas práticas escolares, a partir da burocratização dos processos formativos e da racionalidade técnica, tornando-se indispensável refletir sobre como o atual contexto político educacional tem concebido o entendimento sobre autonomia e trabalho educativo. Apesar da escola ser historicamente defendida como um espaço de emancipação, tem se tornado cada vez mais evidente o fato de que as estruturas de discursos instituídos – sustentados pela lógica das competências – têm suprimido e silenciado os sujeitos, transformando o trabalho educativo em funções meramente técnicas, a partir do viés da normatividade e da gestão, em favor da eficiência, neutralidade e produtividade.

No Brasil, especialmente nas últimas três décadas, as implementações de políticas e reformas educacionais orientadas pelos interesses economicistas e pragmáticos vêm reorganizando o funcionamento das instituições educativas e seus diferentes níveis de ensino, redefinindo práticas pedagógicas, modos de gestão e critérios de avaliação para que correspondam ao projeto hegemônico e neoliberal de educação e sociedade (Anes, 2021). Nesse processo, o trabalho educativo vem sendo cada vez mais controlado, regulado por normativas e estratégias políticas que visam a padronização, eficiência e produtividade a baixo custo, utilizando, para isso, de projetos voltados para o engessamento dos currículos e implementação recorrente de práticas avaliativas (Shiroma; Evangelista, 2003; Shiroma; Schneider, 2013). O que nos mobiliza a questionar e entender mais profundamente os impactos que isso produz na educação escolar e na possibilidade de autonomia dos sujeitos envolvidos, sobretudo os professores.

Historicamente, como parte fundamental para o desenvolvimento de determinados projetos educativos, os professores são diretamente afetados pelas reorientações políticas direcionadas às escolas, baseadas em orientações favoráveis à formação guiada pela lógica das competências. Não por acaso, a maior parte das orientações reguladoras advindas dos organismos internacionais a partir da década de 1990, destacaram a importância de readequar a função do professor, bem como sua formação e seu trabalho, com a finalidade de atender os interesses de mercado e contribuir com o desenvolvimento das nações capitalistas dependentes, presentes em toda América Latina (Oliveira, 2006). Como resultado, temos acompanhado, progressivamente, um processo cada vez mais orquestrado e direcionado que impede o professor de exercer um trabalho educativo fundamentado no princípio da autonomia intelectual, teórica e científica, conduzindo-o a assumir e corresponder à lógica e ao discurso da competência (Magalhães, 2014).

A partir dessa reflexão que viemos apresentando, nossa proposta, com esse texto, tem como objetivo analisar criticamente o conceito do discurso competente e suas implicações na autonomia dos sujeitos e no trabalho educativo no contexto de disputas em torno da escola. A análise que apresentamos nesse artigo sobre o discurso da competência nos direciona a expor as transformações que têm afetado e transformado o campo educacional de modo geral. Mas, além disso, expressa relevância à medida que pode nos possibilitar compreender como os discursos se constituem, se legitimam e passam a afetar o trabalho educativo, produzindo efeitos diretos sobre a autonomia dos sujeitos que compõem o espaço escolar, como é o caso do professor.

Nossa análise segue por meio de uma estrutura textual dividida em três partes. A primeira expõe e desenvolve os fundamentos e implicações ideológicas do discurso da competência, a partir das análises desenvolvidas especialmente por Chauí (2025) e Coelho (2011). Em sequência, a segunda, busca compreender o modo como o discurso da competência alcança e impacta a autonomia dos sujeitos e o trabalho educativo. E por último, na terceira parte, resgatamos os sentidos da formação e do trabalho educativo, apoiados nas contribuições de autores que desenvolvem contranarrativas, em resistência à ordem hegemônica vigente.

O discurso da competência: fundamentos e implicações ideológicas

A crítica proposta e desenvolvida por Chauí (2025) sobre o discurso competente, representa um movimento de ruptura contra a lógica de dominação das sociedades contemporâneas. De acordo com a autora, esse discurso é sustentado e fundamentado pela

chamada sociedade do conhecimento³ –onde o conhecimento deixa de ser suporte para ocupar o lugar de motor central da produção e do lucro, mais precisamente, nas palavras da autora: “a transformação da mente humana em força direta de produção” (Chauí, 2025, p. 119). O que explica o fato de que o conhecimento controlado por corporações do ponto de vista da economia capitalista cria novas formas de dependência e exclusão, colocando-o cada vez mais longe de ser democratizado.

Para entendermos os principais fundamentos e implicações ideológicas que estruturam o que Chauí (2025) denominou como discurso competente, faz-se necessário compreendermos o que se entende por ideologia, e quais são os seus efeitos no contexto social. E para tal constatação, recorreremos também às contribuições teóricas de Chauí para uma coerente compreensão.

A autora (Chauí, 2025) desenvolve sua análise crítica apoiada na teoria dialética materialista, para a qual a história humana não é guiada por vontades divinas ou ideias abstratas, mas, necessariamente, por condições materiais da vida, onde as ideias nascem a partir da prática concreta, como por exemplo, as formas de produção, as relações de propriedade, as lutas de classes.

Neste sentido, ao apresentar sua análise sobre o desenvolvimento histórico e o significado de ideologia, a autora sinaliza que, na sociedade burguesa, o que entendemos por ideologia surge a partir do momento em que a origem da sociedade deixa de ser atribuída às forças divinas ou externas. O que se difere nas formações sociais anteriores, haja vista que nestas “não há, em sentido rigoroso, ideologia, mas mitologia e teologia” (Chauí, 2025, p. 121).

A autora se apoia em um aspecto fundamental da concepção marxista para explicar o surgimento das ideologias. Sustenta que “Marx e Engels determinam o momento de surgimento das ideologias no instante em que a divisão social do trabalho separa o trabalho material ou manual do trabalho intelectual” (Chauí, 2025, p. 61). No seu entendimento, é possível identificar que o destaque central da origem histórica da ideologia, a partir da concepção marxista, está intimamente ligada à divisão social do trabalho. Revela, assim, que a ideologia não surge por acaso, como também não é uma característica natural da humanidade desde sempre.

³ Remetemos o termo “Sociedade do Conhecimento” às reformas políticas e educacionais, especialmente as que estão ligadas à educação superior. Seu conceito é polissêmico e acabou sendo representado por outros sinônimos como: “[...] sociedade pós-industrial, pós-capitalista, terceira onda, sociedade em rede, sociedade da informação, economia do conhecimento, dentre outras” (Demari, 2008, p. 1).

Isso significa que, em termos do materialismo histórico e dialético, é impossível compreender a origem e a função da ideologia sem compreender a luta de classes, pois a ideologia é um dos instrumentos da dominação de classe e uma das formas da luta de classes. A ideologia é um dos meios usados pelos dominantes para exercer a dominação, fazendo com que esta não seja percebida como tal pelos dominados (Chauí, 2025, p.83).

Essa formulação permite avançar na compreensão de que a ideologia não pode ser analisada como um fato isolado. Necessita ser compreendida dentro da dinâmica da luta de classes, pois, de acordo com a concepção materialista histórico dialética, a sociedade é movida por conflitos entre as classes sociais que possuem interesses opostos. É, portanto, a partir da divisão social do trabalho, que a ideologia cria condições para que um grupo controle não só a produção material, como também a produção de ideias. Caminho pelo qual buscam legitimar o poder na sociedade de classes, reproduzindo a divisão social do trabalho, criando interpretações, justificativas e explicações que servem apenas aos seus interesses e a finalidade de manutenção de controle da ordem de produção estabelecida. A ideologia, portanto, funciona como elemento importante e utilizado pela classe dominante para ocultar a realidade, naturalizando as desigualdades, mas, de forma sutil, como estratégia para reduzir a percepção por parte dos que são submetidos ao controle e exploração. A ideologia encobre a essência presente no discurso competente, sendo, por isso, tão importante compreendê-lo para alcançar o entendimento do sentido ideológico que carrega.

Essa compreensão torna-se particularmente relevante quando deslocamos o olhar para o campo educacional. Se a ideologia atua também no plano da produção e legitimação das ideias, a escola passa a ocupar um lugar estratégico nesse processo, pois é justamente no âmbito das instituições educativas que determinados saberes, discursos e práticas são reconhecidos como legítimos, enquanto outros são silenciados ou desqualificados. Sob essa perspectiva, compreender o funcionamento da ideologia é fundamental para analisar como determinados discursos passam a orientar a organização do trabalho educativo, definindo o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e quem possui autoridade para determinar tais direções.

É nesse ponto que a noção de discurso competente, desenvolvida por Chauí (2025), ganha centralidade para a reflexão proposta neste estudo. Ao estabelecer que apenas determinados sujeitos possuem legitimidade para falar e decidir, esse discurso cria hierarquias dentro das instituições sociais, inclusive na escola. Como consequência, o trabalho educativo tende a ser progressivamente reorganizado a partir de parâmetros técnicos e administrativos que deslocam o professor da condição de sujeito que pensa e produz conhecimento, para uma posição mais restrita de executor de orientações previamente definidas.

Assim, compreender os fundamentos ideológicos que sustentam o discurso competente torna-se essencial na contemporaneidade. Contribuindo para analisar de que modo tais mecanismos passam a incidir sobre a organização da escola e sobre as possibilidades de autonomia no trabalho docente.

Ao nos apresentar a concepção de discurso competente, Chauí (2025) nos coloca a representação de uma forma específica de ideologia moderna, onde a sociedade continua dividida em classes antagônicas. Como descreve a autora:

[...] ideologia da competência, que, como toda a ideologia, oculta a divisão social das classes, mas o faz com a peculiaridade de afirmar que a divisão social se realiza entre os competentes (os especialistas que possuem conhecimentos científicos e tecnológicos) e os incompetentes (os que executam as tarefas comandadas pelos especialistas). A ideologia da competência realiza a dominação pelo descomunal prestígio e poder do conhecimento científico-tecnológico, ou seja, pelo prestígio e poder das ideias científicas e tecnológicas (Chauí, 2025, p. 46).

A partir dessa formulação, é possível argumentar que a ideologia que sustenta o discurso competente assegura que não é qualquer um que tem direito de dizer alguma coisa a qualquer outro, em qualquer lugar e em qualquer circunstância. O discurso competente é aquele proferido pelo especialista, que ocupa uma posição ou um lugar determinado na hierarquia organizacional, e haverá tantos discursos competentes quantas organizações e hierarquias houver na sociedade.

O discurso da competência estabelece uma nova perspectiva de definir a sociedade de classes, de modo que a classe dominante e a classe trabalhadora sejam ideologicamente substituídas por novas divisões, representadas por “competentes” e “incompetentes”. Essa nova definição permite compreender que a classe que domina as linguagens técnicas e os saberes especializados passa a ter o direito legitimado socialmente de falar, decidir, comandar e definir o que é verdadeiro e válido. Por outro lado, os que não dominam esses discursos são considerados como incompetentes, desprovidos de legitimidade e poder. Esse mecanismo ideológico reforça as hierarquias sociais, fazendo com que os dominados aceitem passivamente sua condição de incapazes ou incompetentes, acreditando não ter o saber legítimo para questionar a ordem estabelecida.

Essa lógica torna-se particularmente visível quando observamos o funcionamento das instituições escolares. No interior da escola, o discurso competente tende a se manifestar por meio da valorização de saberes técnicos e prescrições pedagógicas elaboradas por especialistas externos ao cotidiano da sala de aula, que passam a orientar o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e quais resultados devem ser alcançados.

Nesse contexto, o professor muitas vezes é deslocado da posição de sujeito que interpreta, seleciona e produz o trabalho pedagógico, passando a ocupar um lugar mais restrito, como executor de orientações previamente definidas por instâncias administrativas (sistemas de gestão, direções e coordenações), por orientações curriculares (diretrizes e projetos políticos pedagógicos) ou por processos avaliativos (indicadores de desempenho, avaliações institucionais e externas). Tal dinâmica produz efeitos diretos sobre a autonomia docente. Ao estabelecer que o saber legítimo encontra-se fora da prática concreta do trabalho educativo, reforça-se a ideia de que cabe ao professor apenas aplicar metodologias e cumprir metas estabelecidas por outros. A hierarquia entre “competentes” e “incompetentes”, descrita por Chauí (2025), passa a atravessar também o campo educacional, contribuindo para a deslegitimação da experiência pedagógica e para a fragilização do professor enquanto sujeito intelectual e político do processo educativo.

Chauí (1980), em sua obra “Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas” desenvolve um elemento central para refletirmos sobre como a ideologia e seus mecanismos operam na sociedade, legitimando e deslegitimando os sujeitos, validando e desvalidando os conhecimentos. A autora denuncia a forma como a ideologia altera conhecimentos transformadores – que ela chama de instituinte – em discursos domesticados – que ela chama de instituídos. O instituinte corresponde à força do aparecimento de um saber, que, ao ser produzido, questiona a ordem social e passa a ser visto como uma ameaça, uma vez que seu caráter fundador de novas ideias provoca resistência, reprimindo o poder instituído. Contudo, a autora nos sinaliza como a ideologia se apropria desses conhecimentos, domesticando-os, incorporando e consumindo “as novas ideias, desde que tenham perdido as amarras com o tempo originário de sua instituição e, assim, fiquem fora do tempo” (Chauí, 1980, p. 6).

Observa-se que, através da ideologia, as classes dominantes se apropriam do conhecimento instituinte depois que ele perde sua potência crítica, ou seja, quando perde o vínculo com o seu tempo originário, tornando-se neutralizado e convertido em instituído, um conhecimento aceito e integrado à lógica dominante. Assim, conhecimentos que eram antes emancipatórios passam a servir como ferramentas de dominação, justificados sob a aparência de discursos legítimos. O poder da ideologia está em transformar os conhecimentos produtores de consciência em discurso competente, para validar e indicar como, onde e quem são os sujeitos legitimados a tratá-los ou discuti-los.

Esse movimento de neutralização do conhecimento também pode ser observado no campo educacional contemporâneo, sobretudo com o avanço das medidas políticas e regulatórias neoliberais. No contexto escolar, saberes e reflexões que emergem como

questionamento das práticas estabelecidas ou das formas hegemônicas de organização do ensino tendem, muitas vezes, a ser progressivamente incorporados pelas estruturas institucionais de maneira esvaziada de sua potência crítica. Ideias que inicialmente surgem como problematizações do currículo, das práticas pedagógicas ou das próprias finalidades da educação acabam sendo reapropriadas por políticas educacionais, documentos normativos ou discursos pedagógicos oficiais, convertendo-se em orientações técnicas ou metodológicas desprovidas de seu caráter contestador. Nesse processo, aquilo que poderia provocar deslocamentos no modo de compreender o trabalho educativo passa a ser integrado à lógica institucional como mais um procedimento a ser aplicado, contribuindo para a manutenção da ordem vigente. Desse modo, a prática educativa corre o risco de transformar conhecimentos originalmente críticos em instrumentos de adaptação às estruturas já estabelecidas, reforçando, ainda que de forma sutil, os mecanismos de regulação e controle que atravessam o cotidiano escolar.

Chauí (2025) formula outro ponto importante para refletirmos sobre como a ideologia se constitui e cria corpo no contexto social e político educacional. Analisa como a ideologia se transforma com o avanço da burocratização e da crença na racionalidade técnica, transformando a burocratização em fenômeno central de uma ordem social homogênea, que cria uma ilusão de racionalidade, eficiência e neutralidade. Essa análise parte do contexto histórico a partir dos anos de 1930, onde o discurso ideológico cria um novo formato com o advento do fordismo e da organização racional do trabalho, que passa a se fundamentar em princípios técnicos e científicos de produtividade e eficiência.

A burocracia passa a se constituir como um modelo organizacional predominante a partir do contexto histórico acima mencionado, se estruturando nas relações sociais e tendo como base as regras técnicas e administrativas, onde o poder não depende exclusivamente da autoridade de um sujeito legitimado, mas do próprio funcionamento da organização. A autoridade passa a ser da estrutura e não mais dos sujeitos.

Com o fordismo, adota-se uma nova prática das relações sociais, conhecida como a organização. [...] Organizar é administrar, e administrar é introduzir racionalidade nas relações sociais (na indústria, no comércio, na escola, no hospital, no Estado etc.). A racionalidade administrativa consiste em sustentar que não é necessário discutir os *fins* de uma ação ou de uma prática, e sim estabelecer *meios* eficazes para a obtenção de determinado objetivo. [...] No caso do trabalho industrial, a organização introduz duas novidades. A primeira, que já mencionamos, é a linha de montagem, isto é, a afirmação de que é mais racional e mais eficaz que cada trabalhador tenha uma função muito especializada e não deva realizar todas as tarefas para produzir um objeto completo. A segunda é a chamada gerência científica, isto é, depois de despojar o trabalhador do conhecimento da produção completa de um objeto, a

organização divide e separa os que possuem tal conhecimento - os gerentes e administradores - dos que executam as tarefas fragmentadas - os trabalhadores. Com isso, a divisão social do trabalho faz-se pela separação entre os que têm competência para dirigir e os incompetentes, que só sabem executar (Chauí, 2025, p. 106-108, grifo da autora).

A racionalidade técnica, estruturando a organização do trabalho – aqui representado pelo trabalho industrial –, cria um ambiente onde quem detém o conhecimento, seja ele técnico, científico ou organizacional, detém o poder. A separação entre o saber e o fazer, faz com que os trabalhadores percam sua autonomia, tornando-se objetos de manipulação desse sistema organizacional, acentuando a desigualdade social e ocultando as relações de poder. Podemos dessa forma dizer que a organização constitui o corpo e a racionalidade técnica o rosto do discurso competente (Chauí, 2025).

Na lógica da produção e da organização do trabalho neoliberal, o discurso competente funciona como uma ferramenta de dominação que transforma a lógica da competição em uma lei natural da vida, fazendo com que o indivíduo, distante de compreender a essência da realidade que é encoberta pelos discursos ideológicos favoráveis à valorização de uma sociedade competente, se responsabilize e se culpe pelo seu próprio fracasso, sustentando a burocracia e a racionalidade técnica como as únicas verdades possíveis.

A escola como território da competência institucionalizada

Compreendido, pois, os fundamentos e implicações ideológicas do discurso competente, avançaremos nosso olhar mais precisamente para a instituição escolar, no intuito de analisarmos como tal discurso incide sobre o trabalho educativo e a autonomia do professor na contemporaneidade. O que requer, necessariamente, expor o modo como a educação tem assumido formas e estruturas que a distanciam do seu sentido humano.

Apoiados em Saviani (2015) reconhecemos a escola e a educação por ela produzida como resultados do trabalho humano, decorrentes da própria ação do homem sobre a natureza. O que nos permite reconhecer o trabalho educativo como “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2015, p. 287).

A educação tem em sua gênese um caráter ontológico, permitindo que, a partir da apreensão de ideias, valores, conhecimentos, linguagens e símbolos, o sujeito constitui sua segunda natureza, como sujeito social (Lukács, 1978). Reduzir o objetivo da escola somente ao ato de ensinar a ler e escrever, segundo Saviani (2015), é distanciar-la de sua essência, da sua capacidade de participar ativamente do processo de humanização do sujeito. A própria

existência da escola pode ser compreendida como expressão da especificidade da educação, de modo que sua própria identidade confirme seu caráter, humano e social.

Outro ponto importante enfatizado por Saviani (2015), ao expor o sentido humano e ontológico próprio da educação e da formação escolar, é que estamos nos referindo a um espaço e contexto educativo

[...] cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. [...] Não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular (Saviani, 2015, p. 288).

Entretanto, considerando a escola como instituição histórica e social, inserida na sociedade de classes, necessariamente precisa também ser compreendida como contexto educativo permeado de contradições e disputas entre projetos de formação. Não por acaso, historicamente, ocupa centralidade nos debates políticos e nas reflexões pedagógicas, entre concepções, teorias e projetos que defendem e sustentam diferentes perspectivas de educação e sociedade, necessariamente articuladas com interesses de classe.

Coelho (2011), ao analisar a educação inserida na divisão social de classes, sustenta que os conflitos e as contradições presentes na escola e no trabalho educativo não são acidentais ou representações de fatídicos acontecimentos. Mas sim movimentos de disputa que compõem o próprio modelo de produção que orienta hegemonicamente a sociabilidade contemporânea, e “bem como a ideologia, se fazem presentes em todos os aspectos e dimensões da educação e da escola” (Coelho, 2011, p. 317).

Desta forma, o discurso competente opera como uma ferramenta altamente eficaz, contribuindo para a normatização e organização curricular, além de hierarquizar os conteúdos e saberes que devem ser trabalhados na escola. No interior dessa lógica, tendem a ser privilegiadas metodologias alinhadas à racionalidade técnica, e quando se trata da estrutura e gestão escolar, passam a ser orientadas por parâmetros de eficiência e produtividade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto política curricular, pode ser analisada como parte de um movimento de centralização curricular, cuja articulação com a lógica das competências tem sido problematizada e interpretada como um exemplo de incidência do discurso competente no trabalho educativo. Ao definir o que deve ser ensinado e aprendido em escala nacional e instituir competências gerais e específicas a serem alcançadas em cada etapa da escolarização, materializa o discurso competente. Embora se apresente como política curricular orientadora, sustenta a defesa por práticas, conteúdos e formas de avaliações baseadas na racionalidade técnica e instrumental (Lopes, 2019).

Esse processo produz implicações diretas para a autonomia docente e para o modo como o trabalho educativo passa a ser concebido no contexto institucional. Ao estabelecer um conjunto previamente definido de competências, habilidades e conteúdos a serem alcançados em cada etapa da escolarização, a organização curricular tende a orientar o trabalho do professor a partir de parâmetros técnicos que delimitam, de maneira cada vez mais precisa, o que ensinar, quando ensinar e quais resultados devem ser alcançados. Nessa lógica, o espaço para a interpretação pedagógica, para a criação e para a mediação crítica do conhecimento tende a se estreitar, uma vez que o trabalho docente passa a ser constantemente regulado por documentos normativos, avaliações padronizadas e metas de desempenho.

A centralidade atribuída à racionalidade técnica contribui para deslocar o professor de sua condição de sujeito que pensa e organiza o processo educativo para uma posição mais próxima à de executor de orientações previamente estabelecidas, reforçando a ideia de que a eficácia do trabalho pedagógico depende sobretudo da aplicação correta de procedimentos definidos por instâncias externas à prática concreta da sala de aula.

Sobre isso, nos alerta Coelho (2011, p. 322) que: “À medida que a educação é vista como ação técnica e neutra, os interesses da classe dominante são impostos e perpetuados sob a aparência da racionalidade e a ilusão da neutralidade”. O autor ainda aponta que a realidade acaba sendo distorcida ou mesmo encoberta, fazendo com que a raiz da divisão social e a origem das classes permaneçam desconhecidas e “nem o modo de produção visto como o responsável pela posição dos indivíduos na sociedade” (Coelho, 2011, p. 320).

Nessa perspectiva, o trabalho educativo pode apresentar limites quanto à sua dimensão emancipatória, na medida em que é atravessado por determinações ideológicas que neutralizam sua dimensão política e tensionam sua potencialidade formativa. Esse quadro evidencia a necessidade de análise crítica desses discursos, tal como nos sinaliza Chauí (2025). A noção de neutralidade, nesse contexto, pode operar como mecanismo de ocultamento de relações de poder, contribuindo para a conformação de práticas pouco autônomas.

Formação e autonomia: entre o instituído e o instituinte

Como exposto acima, percebemos que a escola torna-se um território da competência institucionalizada. Essa compreensão expõe que estamos vivenciando um cenário onde a burocratização e a racionalidade técnica capturam o trabalho educativo. Assim, falar de formação e autonomia implica tensionar discursos consolidados - instituídos a partir do discurso competente - na intenção de resgatar sentidos.

A partir desse entendimento, conduzimos nossas análises nos propondo a refletir sobre as (im)possibilidades da autonomia do trabalho educativo, interrogando a formação entre o que está instituído - a burocratização da organização e a racionalidade técnica e administrativa - e o que pode emergir como instituinte - narrativas, pensamentos críticos e práticas de resistência. Em síntese, questionamos: há autonomia no trabalho educativo ou se trata apenas de um mito sustentado pelo discurso competente?

Ao olharmos para a figura do professor no contexto escolar contemporâneo, notamos que tem desempenhado a tarefa de aplicador de técnicas, normas e regras prescritas a partir de conteúdos pré-estabelecidos, onde se busca o alcance de determinadas competências. O trabalho educativo é destituído de sua condição social, perdendo-se o vínculo com a práxis e a criação. Ocorre, portanto, uma domesticação do trabalho docente. O que comprova o pensamento de Chauí (2025), quando nos alerta que no discurso competente seleciona-se os saberes, convertendo-os em discursos legítimos, mas não proferidos por qualquer pessoa, mas sim por competentes, especialistas.

Esse cenário educacional no qual o professor, a partir do trabalho educativo, é reduzido a um executor técnico, desprovido de poder, legitimidade e voz política, nos leva a compreender o que Cruz (2012), ao tratar a ideia da “domesticação da diferença”, expõe criticamente sobre a maneira como as políticas educativas lidam com as diferenças sociais e culturais, não alinhadas ao projeto de transformação social, mas algo a ser incluído nos moldes aceitáveis da ordem vigente. O autor, ao denunciar um processo histórico e ideológico no qual a ação coletiva dos sujeitos é desmobilizada e substituída por um discurso aparentemente democrático, revela que isso trata da “morte do sujeito político”. Com a despolitização, os sujeitos deixam de ser reconhecidos como coletivos, que lutam por transformação social, para serem tratados como atores sociais individuais, consumidores de políticas públicas de afirmação - voltadas para carências pontuais. Como explica o autor:

Com o "esquecimento da política" ou "assassinato do sujeito político" as ações e debates que disputam o sentido social e político da "exclusão" elaboraram uma noção de cidadania, como método de inclusão e gestão democrática, sem estabelecer distinções analíticas claras entre o espaço público e os interesses privados que, permitam a compreensão crítica da exclusão e a devida avaliação de sua dinâmica, como inerente ao capitalismo. No atual contexto, sobretudo, no discurso educacional, o conjunto dessas indistinções e noções não permite ligar, concretamente, as políticas de desregulamentação ao empobrecimento do campo político, anteriormente prometido pela ampliação da participação popular, ou mesmo, que o aprofundamento das exclusões tem a ver com essa lógica (Cruz, 2011, p. 175).

Desta maneira, podemos compreender que a figura do professor e do aluno são dissolvidas a meros atores sociais, retirando-lhes a capacidade de disputar e transformar. As contradições deixam de ser entendidas como conflito de classes, onde as políticas de ação afirmativas tratam os efeitos e não as causas das desigualdades.

Coelho (2011), ao tratar do pragmatismo presentes na formação de educadores e educandos nos revela que:

As instituições de ensino têm se tornado muito pragmáticas, visando resultados imediatos, preocupadas em ensinar como se tornar um bom professor, o que fazer e como agir em cada situação. O saber é frequentemente transmitido aos alunos como verdade acabada, a ser aceita como se fosse inquestionável e vinculada ao como fazer alguma coisa na educação, na escola, gerando a ilusão da eficácia (Coelho, 2011, p. 315).

O trabalho educativo ao ser capturado pelo discurso competente, desvia-se do seu propósito social. Submetido a uma lógica de organização burocrática, acaba reduzindo sua função à operacionalização da racionalidade técnica e administrativa, subordinando-se a uma lógica que o fragiliza e anula a autonomia, tanto do professor, quanto dos alunos. Processo que contribui para a supressão dos sujeitos.

Diante desse cenário, torna-se inevitável retomar a questão que orienta este estudo: existe, de fato, autonomia no trabalho educativo ou ela se configura apenas como um mito sustentado pelo próprio discurso competente?

Se por um lado, o discurso educacional contemporâneo insiste em afirmar a importância da autonomia docente e da formação crítica dos sujeitos, por outro, as condições concretas de organização da escola parecem apontar em direção oposta, uma vez que o trabalho pedagógico passa a ser cada vez mais regulado por normas, parâmetros técnicos e dispositivos de controle institucional. A autonomia tende a ser proclamada no plano do discurso, mas restringida na prática cotidiana do trabalho educativo. Essa contradição evidencia que a autonomia, tal como frequentemente apresentada nas políticas e discursos educacionais, pode assumir um caráter mais retórico do que efetivamente real, funcionando como uma promessa que encobre os limites estruturais impostos pela racionalidade técnica e pela burocratização que atravessam o contexto escolar contemporâneo.

Por consequência, faz-se necessário refletir sobre o atual cenário em que se encontra o trabalho educativo, o que indica a possibilidade de tensionamento dessa lógica imposta pelo discurso competente, com o objetivo de buscar elementos para uma formação emancipadora. O que se põe diante de nós é um desafio ético e político do trabalho educativo, que requer

resistir à burocratização e à racionalidade técnica e administrativa do controle, afirmando a educação como prática autônoma, crítica e criativa.

Diante de toda essa estrutura social imposta pela lógica do neoliberalismo, da força do instituído - constituído a partir do discurso competente - as práticas da burocratização, racionalidade técnica e o apagamento das subjetividades, surgem ainda, como experiências e narrativas que afirmam o instituinte, os sujeitos que lutam e enfrentam como forma de resistência, reavivando a memória esquecida, camuflada ou apagada. Tais sujeitos ainda resistem, produzindo conhecimentos a partir de outras formas de narrar o mundo.

Para compreendermos com maior clareza o cenário descrito, é necessário explicitar o que se entende por neoliberalismo no contexto das transformações sociais contemporâneas. Destacamos que na racionalidade neoliberal – marcada por princípios de eficiência, competitividade e responsabilização individual – o discurso competente encontra condições de fortalecimento, ao legitimar saberes técnicos e dispositivos de controle sobre o trabalho educativo. Nessa lógica, a dinâmica do mercado passa a ser tomada como referência para a organização das diferentes esferas da vida social, deslocando para os indivíduos a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso e naturalizando desigualdades estruturais.

A estrutura social, está apontando justamente para esse conjunto de relações, instituições e discursos que organizam a vida coletiva e orientam as práticas sociais, incluindo a escola e o trabalho educativo. Assim, com a racionalidade neoliberal, instituições educativas passam a ser atravessadas por mecanismos de gestão, avaliação e controle que privilegiam resultados mensuráveis, eficiência administrativa e padronização de práticas. É nesse contexto que o discurso competente ganha força, pois legitima a autoridade de especialistas, de saberes técnicos e de estruturas burocráticas que passam a definir os rumos da educação. Desse modo, a escola deixa de ser apenas um espaço de formação humana e passa também a funcionar como parte dessa estrutura social mais ampla, reproduzindo, ainda que muitas vezes de forma sutil, os valores, as hierarquias e os modos de organização que caracterizam a racionalidade neoliberal.

A crítica de Adichie (2019) à ‘história única’ permite compreender como a legitimidade de determinadas narrativas está associada a relações de poder, aspecto que se articula ao discurso competente ao definir quais saberes podem circular como verdade. A autora relata que o contato com histórias que não representavam sua realidade a levou a acreditar, por muito tempo, que histórias legítimas eram aquelas que não representavam pessoas como ela, africana, negra e mulher. A partir de sua experiência de vida, a autora tece uma crítica, revelando que o

poder de contar histórias, assim como silenciar outras histórias, não é um ato neutro e inconsciente, muito pelo contrário, está totalmente relacionado às estruturas de dominação. Segundo ela, o surgimento de uma história única está totalmente ligado às relações de poder: “O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva” (Adichie, 2019, p. 12). Isso explica como o discurso competente atua, de forma a penetrar na estrutura social, ramificando-se na política, economia e cultura, permitindo assim que determinados grupos contem a histórias dos outros, definindo-a como verdade absoluta e legítima.

Krenak (2020), em sua obra “Ideias para adiar o fim do mundo”, do mesmo modo, realiza uma crítica de como a humanidade foi construída a partir de uma lógica colonial e eurocêntrica, servindo aos interesses da classe dominante, que por sua vez, desconsidera a reciprocidade com a Terra e com todos os seres. A crítica de Krenak (2020) ao projeto civilizatório dominante contribui para evidenciar como determinadas racionalidades se impõem como universais, o que dialoga com o discurso competente ao legitimar formas específicas de conhecimento e silenciar outras.

A articulação das reflexões acima, com o argumento central que vem sendo discutido até aqui, permite compreender que tanto Adichie (2019), quanto Krenak (2020), contribuem para desvelar os mecanismos por meio dos quais o discurso competente se estabelece e se mantém como forma legítima de interpretação da realidade. Ao denunciar o perigo da história única, Adichie (2019), evidencia como determinados grupos detêm o poder de definir quais narrativas são consideradas válidas, silenciando outras experiências, saberes e modos de existência. Essa dinâmica dialoga diretamente com a lógica do discurso competente, pois revela que a legitimidade da fala não é distribuída igualmente entre os sujeitos, mas construída a partir de relações de poder, determinando quem pode falar, o que pode ser dito e quais conhecimentos são reconhecidos como verdadeiros.

De modo semelhante, Krenak (2020) amplia essa crítica ao evidenciar que o projeto civilizatório dominante, sustentado por uma racionalidade eurocêntrica e capitalista, instituiu uma forma única de compreender o mundo, marginalizando outros saberes, especialmente aqueles vinculados às cosmologias indígenas e a outras formas de relação com a natureza e com a coletividade. Assim, ao trazer essas perspectivas para o debate, o texto evidencia que resistir ao discurso competente implica também reconhecer a pluralidade de narrativas, saberes e experiências que historicamente foram silenciadas, abrindo espaço para outras formas de pensar, ensinar e produzir conhecimento na sociedade, e especialmente na própria escola.

Diante do exposto, refletir sobre a formação e autonomia, relacionando o lugar do instituído e do instituinte, é reconhecer que o trabalho educativo está imerso nesse projeto colonizador, de submissão aos discursos institucionalizados, a racionalidade técnica. Embora as estruturas e o discurso competente operem para silenciar, apagar, padronizar e controlar, abre-se a possibilidade de construção de contranarrativas, possibilidades de resistência à ordem vigente.

Considerações finais

As análises realizadas sobre o discurso competente, considerando especialmente as reflexões produzidas por Chauí (2025) sobre esta ideia, revelam os modos pelos quais a autonomia e o trabalho educativo são afetados pelas ideologias, pela lógica neoliberal, que neutralizam e disfarçam os projetos por controle da educação. Na escola, esse discurso se materializa nas estruturas que limitam a fala, o pensamento, a ação e interação entre professores e alunos. Tais reflexões do contexto escolar contemporâneo nos anunciam como a autonomia e o trabalho educativo são negligenciados. E isso ocorre não por um ato direto de censura, mas por uma forma sutil de deslegitimação.

Os autores com quem viemos dialogando evidenciam a necessidade de uma análise crítica, nos fazendo compreender que a luta pelo desmonte do discurso competente, não é só uma luta pela autonomia, ou por melhores condições do trabalho educativo - se tratando da escola - mas sim uma luta epistemológica e política. É a recusa do discurso autorizado - proferido por determinados sujeitos ditos competentes, especialistas. É pensar para além do que foi validado e permitido. É pensar em contranarrativas, sendo resistência a fim de mover as estruturas impostas.

Retomando a pergunta central que orientou este estudo: Existe autonomia no trabalho educativo ou ela se constitui como um mito produzido pelo discurso competente? As reflexões desenvolvidas até aqui indicam que a autonomia docente, dentro das estruturas escolares contemporâneas, encontra-se profundamente tensionada. Isso ocorre porque as formas de organização do trabalho educativo, atravessadas pela racionalidade técnica, pela burocratização e pela autoridade de saberes especializados, produzem condições que limitam a possibilidade de criação, reflexão crítica e decisão pedagógica por parte dos professores. Assim, a autonomia tende a ser apresentada institucionalmente como um princípio garantido, mas na prática se manifesta de forma restrita, frequentemente condicionada por normas, currículos prescritos e mecanismos de avaliação que delimitam o campo de ação docente. Nesse sentido, as reflexões

propostas até aqui evidenciam que a autonomia não pode ser compreendida como um dado já assegurado pela estrutura escolar, mas como uma construção permanentemente disputada no interior das relações de poder que atravessam a educação. É justamente nesse espaço de tensão que emerge a possibilidade de resistência e reinvenção da prática educativa, indicando que, embora frequentemente convertida em mito pelo discurso competente, a autonomia pode ser reconfigurada a partir da ação crítica e coletiva dos sujeitos que compõem o espaço escolar.

Chauí (1980; 2025) com suas críticas ao discurso competente nos convoca a contestar por dentro, desmontá-lo com outras falas, a recusar o que é autorizado e legitimado. Trabalhar na contra-hegemonia ao poder instituído, na condição de sujeitos políticos, a partir da luta de classes. Para isso, é importante a colaboração de pesquisas e estudos que se comprometam criticamente com o debate sobre os mecanismos ideológicos que atravessam o trabalho educativo contemporâneo.

Referências

- ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ANES, R. R. M. Reestruturação produtiva, conhecimento e adequação da universidade aos moldes empresariais. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v.13, n.1, p. 277-295, abr., 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.
- CHAUÍ, M. O discurso competente. In: _____. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Moderna, 1980. p. 3-13.
- CHAUÍ, M. *Ideologia: uma introdução*. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2025.
- COELHO, I. M. Pensando o trabalho educativo. *Revista Educativa - Revista de Educação*, Goiânia, Brasil, v. 14, n. 2, p. 313-326, 2012. DOI: <https://doi.org/10.18224/educ.v14i2.1967>. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/1967>. Acesso em: 8 jul. 2025.
- CRUZ, J. A. da. Educação, escola, sujeito político e domesticação da diferença. In: COELHO, I. M. (Org.). *Escritos sobre os sentidos da escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. Cap. 8, p.155-188.
- DEMARI, C. L. Sociedade do conhecimento: ideologia acerca da resignificação do conhecimento. In: *Reunião Anual da ANPED*, 31., 2008, Caxambu. Anais [...]. Caxambu: ANPED, 2008.
- KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Retratos da Escola*, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019.

LUKÁCS, G. *As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem*. Temas de Ciências Humanas. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, n. 4, p. 1-18, 1978.

MAGALHÃES, S. M. O. Profissionalização docente no contexto da universidade pública: condução do professor à expertise. In: SOUZA, R. C. C. R. de; MAGALHÃES, S. M. O. *Poiésis e Práxis II: Formação, profissionalização, práticas pedagógicas*. Goiânia: Kelps, 2014.

OLIVEIRA, D. A. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, dez. 2006.

SAVIANI, D. *Sobre a natureza e especificidade da educação*. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SHIROMA, E. O; EVANGELISTA, O. A mística da profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, Universidade do Minho, v. 16, n. 2, 2003.

SHIROMA, E. O; SCHNEIDER, M. C. S. Avaliação de desempenho docente: contradições da política “para poucos” na era do “para todos”. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 38, n. 1, p. 89-107, jan./abr. 2013.