
A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA COMO INSTRUMENTO DESARTICULADOR DA FORMAÇÃO POLÍTICA E CIENTÍFICA DOS PROFESSORES

THE NOTION OF COMPETENCE AS AN INSTRUMENT DISARTICULATING THE
POLITICAL AND SCIENTIFIC EDUCATION OF TEACHERS

LA NOCIÓN DE COMPETENCIA COMO INSTRUMENTO DESARTICULADOR DE LA
FORMACIÓN POLÍTICA Y CIENTÍFICA DE LOS PROFESORES

Adelson Ferreira Silva¹, Suzana dos Santos Gomes²

RESUMO

O objetivo desse artigo é analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Por meio de uma problematização histórico-epistemológica, procura-se interpretar criticamente as principais categorias identificadas com o discurso neoliberal e com as políticas conservadoras, cuja orientação traz implicações conflitantes para o curso de Pedagogia e para a formação docente. Como ponto de partida, foram selecionadas referências que abordam o avanço da racionalidade economicista na educação no cenário internacional na virada do século XX para o século XXI. Dentre elas, destacam-se Khôi (1970), Apple (2003), Ball (2010) e Laval (2019). Os resultados atestam que a indústria do ensino caracterizada pela aplicação dos métodos e da terminologia economicista na educação visa uma escola centrada na ideologia da profissão, a fim de operar a maquinaria empresarial. Verificou-se ainda que a exigência de abordagem didático-metodológica alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa uma forma de controle pedagógico. Além disso, o uso estratégico da noção de competência profissional docente tem promovido a desarticulação da formação intelectual, cultural, política, científica e pedagógica referenciada na ciência da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Neoliberalismo. Curso de Pedagogia. BNCC. Formação docente. Resolução CNE/CP nº 2/2019.

¹ Doutor em Educação - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Belo Horizonte, MG - Brasil. Especialização em Epistemologia e Fenomenologia - Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Ilhéus, BA - Brasil. Professor - Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Salvador, BA - Brasil. **E-mail:** ferreira.adelson@yahoo.com.br

² Pós Doutora em Educação - Universidade de Lisboa (ULisboa). Lisboa, Portugal. Pós Doutora em Educação - Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, SP - Brasil. Doutora em Educação - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, MG - Brasil. Professora Associada - Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, MG - Brasil. **E-mail:** suzanasgomes@fae.ufmg.br

Submetido em: 29/10/2021 - **Aceito em:** 05/09/2022 - **Publicado em:** 27/11/2023

ABSTRACT

The aim of this paper is analysing the National Curricular Guidelines for Initial Education of Teachers for Fundamental Education instituted by Report CNE/CP nº 2, of December 20 2019. By means of a historical-epistemological problematization, it is seek to interpret critically the main categories identified with the neoliberal discourse and with the conservative policies whose alignment brings conflictive implications for the Pedagogy course and for teacher education. As a starting point, were selected references that emphaticise the advance of economicist rationality in education in the international scenario at the turn from 20th century to 21th century. Among them, we highlight Khôi (1970), Apple (2003), Laval (2019), and Ball (2010). The results evince that education industry characterized by the application of economicist methods and terminology in education aims at a school centred in the ideology of profession in order to operate the management machinery. We also verified that the demand for didactic-methodological approach aligned to the Curricular Common National Basis (BNCC) represents a form of pedagogical control. Besides, the strategical use of the notion of teacher's professional competence has been promoting the disarticulation of intellectual, cultural, political, scientific and pedagogical education referred in education science.

KEYWORDS: Neoliberalism. Pedagogy Course. Teacher Education. Report CNE/CP nº 2/2019.

RESUMEN

Lo objetivo de ese artículo es analizar a las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial de Profesores para la Educación Básica instituida por la Resolución CNE/CP nº 2, de 20 de diciembre de 2019. Por medio de una problematización histórico-epistemológica, se busca interpretar críticamente a las principales categorías identificadas con el discurso neoliberal y con las políticas conservadoras, cuyo aliñamiento tras implicaciones confrontantes para el curso de Pedagogía y para la formación docente. Como punto de partida, fueran seleccionadas referencias que enfatizan el avance de la racionalidad economicista en la educación en el escenario internacional en la virada del siglo XX para el siglo XXI. Dentro ellas, destacan-se Khôi (1970); Apple (2003); Laval (2019) y Ball (2010). Los resultados atestan que la industria de la enseñanza caracterizada por la aplicación de los métodos y da terminología economicista en la educación mira una escuela centrada en la ideología de la profesión para operar la machinaría empresarial. Se verificó además que la exigencia de abordaje didáctico-metodológica alineada a la Base Nacional Común Curricular (BNCC) representa una forma de controle pedagógico. Además, el uso estratégico de la noción de competencia profesional docente tiene promovido a la desarticulación de la formación intelectual, cultural, política, científica y pedagógica referenciada en la ciencia de la educación.

PALABRAS-CLAVE: Neoliberalismo. Curso de Pedagogía. BNCC. Formación docente. Resolución CNE/CP nº 2/2019.

* * *

1 INTRODUÇÃO

Nas duas primeiras décadas do século XXI, no Brasil, a racionalidade neoliberal tem se aproximado do campo da educação com suas políticas de teor generalista, abrangente e imperialista. Os mecanismos que compõem a estrutura dessa racionalidade se revestem do *slogan* da inovação, da responsabilização, da meritocracia, da privatização e da cultura empresarial. Tal cultura impõe ao campo da educação, do ensino e da formação de professores o enquadramento num **sistema de alta performance** gerenciado pela lógica economicista, tendo em vista a instrumentalização das capacidades humanas para a sua adaptação na cultura performativa. Para isso, retomam antigas alianças, reavivando forças conservadoras da esfera política, econômica e religiosa, associando-as em coalizações de viés

antidemocrático, autoritário e excludente. A retomada do modelo de competência na formação inicial de professores e nos currículos da Educação Básica é uma das formas primárias de atuação do reformismo neoliberal no campo pedagógico.

A problemática da Resolução CNE/CP n° 2/2019 – doravante Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) – pode ser caracterizada como aquela que ganhou notoriedade pelos retrocessos que encerra em função de propiciar o retorno oportuno da pedagogia da competência, numa aliança com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), sob a égide de políticas conservadoras que afetam diretamente o curso de Pedagogia e todas as outras licenciaturas (BRASIL, 2017).

A BNC-Formação define diretrizes curriculares que retomam a noção competência como base da formação docente. O modelo de competência figurou, antes, como concepção nuclear da Resolução CNE/CP n° 1/2002. Tal modelo, claramente associado à cultura empresarial, representa uma retomada de perspectivas conservadoras com consequências nocivas para as pedagogias crítico-progressistas, na medida em que tende a desarticular o papel dessas pedagogias como instrumento de luta dos professores. A essa pretensão de esvaziamento da luta política e do compromisso crítico-emancipatório da formação docente, soma-se a função estabelecida para a BNCC da Educação Básica de “contribuir para a articulação entre a coordenação das políticas e as ações educacionais em relação à formação de professores” (BRASIL, 2019, p. 1). Sitada nesse entremeio do marco regulatório da BNC-Formação/2019 e da BNCC da Educação Básica/2017, para onde caminharão a formação de professores e a prática educativa?

Na escola referenciada pelo conhecimento formal, o saber escolar ocupa uma centralidade na prática educativa. Esta, como tal, depende dos objetos de conhecimento legitimados pela ciência. Por isso, a disputa sobre o que ensinar é uma questão que, em certa medida, mobiliza o debate curricular. Não por acaso, a BNCC definiu um conjunto de objetos de conhecimentos distribuídos em unidades temáticas, seguindo-se de competências e habilidades a serem desenvolvidas, supondo, com isso, dotar a educação escolar das condições de atendimento das aprendizagens essenciais de que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017).

2 O AVANÇO DO NEOLIBERALISMO NA POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL

Com o avanço do neoliberalismo no campo da educação, parece cada vez mais evidente que encontrar a justa medida para as finalidades educativas tornou-se um dilema. O debate em torno do que a escola deve oferecer para a classe trabalhadora expõe uma disputa social de classe. De um lado, reconhece-se, no Brasil, a necessidade de uma escola pública cuja educação possa responder às aspirações democráticas de uma sociedade que clama por justiça social e garantia de direitos. De outro, reconhece-se que uma democracia burguesa, como a praticada em nossa república, pouco se interessa em superar os graves problemas decorrentes da origem socioeconômica da maior parte da classe trabalhadora. Nos bastidores dessa questão de classe, está contida a histórica relação ambígua entre pensamento econômico e educação.

Tomando como pressuposto a máxima de Stuart Mill (1806-1873) de que a educação é um dos meios de melhorar a condição do proletariado, dando-lhes hábitos de prudência e economia, Khôi (1970, p. 492) afirma que, “para a massa popular, o fim de qualquer formação intelectual deve consistir em cultivar o senso comum e torná-la capaz de formular um julgamento prático e são sobre as circunstâncias que a rodeiam, [de modo] que todo o resto é supérfluo”. Essa visão vem se alongando no tempo e, desde o século XX, tem assumido outras formas e concepção. Porém, deve-se preservar a clássica ideia de uma educação comprometida em formar o comportamento – ponderado e cauteloso – do povo, associada a um aguçado senso prático para realização de tarefas, para o desenvolvimento de aptidões pessoais e habilidades, a fim de compor a competência profissional.

Baseando-se, mais intensamente, nessa crença e na eloquência propagandística do mercado e dos organismos multilaterais em torno da ideia de eficiência, de eficácia, de inovação, de qualidade total, de competência e habilidade e do engajamento profissional etc., circunscritos à perspectiva neoliberal, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 institui a BNC-Formação, condicionada à BNCC (BRASIL, 2017), esta, por sua vez, ampara-se no *slogan*: “a educação é a base”. Como pressuposto dessa lógica condicional, assumida pela Resolução de 2019 e pela BNCC de 2017, destaca-se a imposição da forma empresarial de conceber a educação, a formação docente e as finalidades educativas. Nesse sentido, Laval (2019) nos adverte para o perigo de obedecermos à lógica do rendimento e das competências que as empresas querem nos impor, pois “estamos vivendo sob um capitalismo cada vez mais instável, no qual não só os ciclos econômicos, mas também os ciclos de empregos e as ondas tecnológicas determinam flutuações na demanda de ‘competências’ difíceis de prever” (LAVAL, 2019, p. 105).

A educação concebida nos termos da competência, da qualificação e das habilidades profissionais a serem adquiridas se mostra insuficiente, pois, ainda que “a formação social implica a luta entre ideologias, sendo que essa luta é determinada, principalmente, pelas relações e interesses econômicos” (RAMOS, 2002, p. 20), a realidade mostra que a lógica economicista tem seus limites demarcados, principalmente, quando o valor econômico se impõe – de forma autoritária, imperialista e colonial – como parâmetro para toda a axiologia socioeducativa, pedagógica, epistemológica, política, ética, estética, ambiental e científica com a qual o fenômeno educativo se relaciona com sua complexidade.

Reportando-se ao projeto burguês de educação do final do século XVIII e à referência de Adam Smith, em *A riqueza das nações*, Ramos (2002) argumenta que tal projeto já era marcado pela concepção de educação para as massas como fator de racionalização da vida econômica. Essa necessidade era justificada em função da divisão do trabalho, sendo conveniente que o Estado facilitasse a toda a população uma educação que oportunizasse aos trabalhadores pobres aprender a ler, escrever e contar, além de rudimentos de geometria e mecânica, com a função de discipliná-la para a produção, constituindo a massa de trabalhadores disponíveis, livres para o mercado.

Do final do século XVIII até os tempos atuais, o projeto burguês de educação vem se modificando conforme os cenários econômicos. Com isso, modifica também os deslocamentos conceituais com os quais operam a semântica economicista aplicada à educação. Termos e expressões como competência e habilidade, qualidade total, prática profissional, competitividade, performatividade, eficiência, eficácia, etc. foram inseridos no universo vocabular das políticas educacionais. Assim, “o conteúdo da competência traduz a concepção segundo a qual os trabalhadores possuem não conhecimentos necessariamente úteis ao trabalho, mas sim comportamentos úteis à empresa” (RAMOS, 2002, p. 202).

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 institui que a política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como um dos seus princípios “a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades [...]” (BRASIL, 2019, artigo 6º, inciso I).

Mas a que parâmetros de qualidade estão se referindo quando mencionam educação de qualidade? Defendendo uma qualidade de educação voltada para o desenvolvimento humano, Libâneo e Freitas (2018) argumentam que qualidade da educação implica juízos de valor concernentes ao tipo de educação desejado para formar um ideal de pessoa e de sociedade, de modo que, se a escola é definida como empresa, serviço, sua finalidade é

produzir/fabricar alguma coisa, um tipo de aluno, por exemplo. Mas advertem que, “se é pensada como um direito, isso implica uma referência ao dever do Estado, pois, em síntese, critérios de qualidade de educação decorrem de enunciados sobre finalidades educativas da escola” (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 50).

Desenvolver as capacidades intelectuais dos sujeitos na escola, requer-se uma docência que não se reduz ao ativismo de um ensino estritamente pragmatista, praticista e operacional. No entanto, para a escola de orientação neoliberal, uma docência constituída nesses parâmetros é bastante desejável. Prova disso são as proposições dos defensores do privatismo que subordina a educação à lógica economicista. Como consequência, “a linguagem do mercado se sobrepõe à linguagem da educação realçando conhecimentos utilitários e habilidades técnicas [em detrimento de] objetivos e conteúdos educacionais [...]” (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 63). Nesse sentido, percebe-se uma ética utilitarista, ditando o padrão da escola, da educação e da formação docente.

Esse fenômeno tem uma história no âmbito da política estatal brasileira, com franca abertura, da parte do Estado, às diretrizes da política internacional para as reformas no campo da educação. Portanto,

reforma educacional brasileira, já nos moldes do neoliberalismo, ensaia seus primeiros passos nos governos de Fernando Collor e Itamar Franco, com a formulação e divulgação do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-1994), redigido com base na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. As reformas desencadeadas entre os anos 1995 a 2008 nas duas gestões de Fernando Henrique Cardoso estavam articuladas com as orientações da agenda neoliberal, principalmente por meio do Banco Mundial e UNESCO. O Governo Lula deu continuidade a essas políticas, mas abriu espaço nos planos governamentais ao atendimento de demandas sociais, especialmente de setores empobrecidos da população e de movimentos sociais, mesclando o atendimento às orientações dos organismos multilaterais com políticas de inclusão social (LIBANÊO; FREITAS, 2018, p. 53).

Nota-se que, sem o recurso da padronização e sem a crença na capacidade reguladora dos índices de avaliação, o mercado não consegue estruturar as suas projeções de domínio comercial e concorrencial com precisão. No campo da educação, sua estatística se mostra quase sempre estereotipada, baseada em ideias preconcebidas e em modelos comparativos desprovidos de originalidade e coerência com a realidade dos problemas locais. Assim, “as políticas de avaliação, presentes no cenário educacional brasileiro, não estão simplesmente para produzir comparações e emulação, mas para responder a estratégias gerencialistas de modernização e racionalização voltadas para resultados” (WERLE, 2011, p. 790).

A tendência, nesse contexto, é o avanço de um projeto que consiste em estabelecer uma educação focada no alcance de performances para o cumprimento de finalidades economicistas. O meio para isso tem sido uma combinação de tecnicismo com

responsabilização, meritocracia e procedimentos de auditoria visando aperfeiçoar a instituição escolar em analogia à empresa privada. No bojo desse cenário de retomada do princípio de eficiência produtiva, surgem a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e a BNCC (BRASIL, 2017), de modo articulado, revigorando antigos conceitos identificados com o discurso neoliberal. Desse modo, verificou-se que “há uma agenda global que vai se estruturando localmente, a partir de grupos hegemônicos, nem sempre coesos [...], mas que têm obtido sucesso em impor sua agenda com formas múltiplas de atender os ditames do mercado e dos interesses conservadores” (HYPOLITO, 2019, p. 199).

Assim, se concretizada a pretensão oficial de que “a primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC/2017” (BRASIL, 2017, p. 21), então as políticas conservadoras poderão lograr êxitos duradouros na esfera da Educação Básica e das políticas de formação docente.

Segundo Laval (2019), o modelo profissionalizante teve um papel fundamental no florescimento da universidade norte-americana desde a sua criação, sendo, portanto, favorecido com o desenvolvimento da sociedade industrial e com a difusão de uma ideologia pragmatista. Como consequência, “a concepção predominante atribuiu à universidade a dupla função da formação profissional e da produção de conhecimentos úteis às empresas, [significando] que a universidade deve ser concebida como uma réplica da divisão técnica e econômica do trabalho” [...]. (LAVAL, 2019, p. 101).

Portanto, está claro que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e a BNCC asseguram, com a mútua articulação oficialmente assumida, uma resiliente concessão e abertura à racionalidade neoliberal como pressuposto da formação docente, da educação e da escolarização (BRASIL, 2017). Todas essas categorias, na normatividade dos documentos mencionados, mantêm estreita correlação na sua subserviência aos ditames dos organismos multilaterais. Para legitimar a submissão, adota-se, na BNCC, uma justificação histórica a qual explicita que,

[...] desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2017, p. 13).

Constata-se, portanto, que o foco no desenvolvimento de competências não se estabelecera sem a anuência de seus parceiros. Parte da *intelligentsia* estatal que está no poder contribui com as devidas concessões ao setor privado e com o avanço de pedagogias alinhadas, com a aplicação da lógica economicista no campo da educação. Para Laval (2019, p. 83), “a lógica da competência, priorizando as qualidades diretamente úteis da personalidade empregável, estritamente em termos econômicos, comporta um sério risco de **desintelectualização** dos processos de aprendizagem”, posto que a qualidade da educação diverge radicalmente quando pensada em termos capitalista-neoliberal e socialista-emancipatório.

As políticas neoliberais, aliadas ao discurso conservador, além de minarem e desmontarem a escola pública, a ciência e o conhecimento, têm descaracterizado a educação e a docência como bens públicos (NÖRNBERG, 2020). Os interesses privatistas vêm agindo com alianças contra a soberania popular, condicionando-a aos ajustes do capital financeiro, de modo a manter o Estado sob os ditames da análise economicista e suas representações.

Examinado o poder crescente das posições neoconservadoras na política educacional e social dos Estados Unidos, Apple (2003) conclui que os neoconservadores forjam uma coalizão criativa com os neoliberais, mas adverte que, mesmo com a influência crescente das políticas neoliberais e neoconservadoras, “elas teriam menos êxito se também não tivessem trazido fundamentos religiosos populistas e autoritários e os evangélicos conservadores para dentro do guarda-chuva da aliança conservadora” (APPLE, 2003, p. 65). Algo muito similar vem acontecendo na realidade política, social e econômica do Brasil, com consequências devastadoras na nossa política educacional. Os desafios vão se avolumando, na medida em que

a luta contra-hegemônica tem, concomitantemente, várias tarefas de caráter teórico e político-prático. No plano teórico, o embate se define na crítica aos postulados neoliberais e neoconservadores que, no campo da educação, revisitam as perspectivas da teoria do capital humano e, portanto, do economicismo, dos anos 70, agora com novos conceitos, [onde] a educação e o conhecimento são reduzidos a meros fatores de produção alheios às relações de poder (GENTILI, 2002, p. 65-66).

O fato é que o viés economicista, enquanto um dos vetores de transmissão e suporte da ideologia neoliberal e da educação como condição de desenvolvimento do sistema de produção capitalista, reduz as finalidades educativas à aquisição de competências para a adaptação do indivíduo à cultura empresarial. Tem-se, portanto, o cultivo da educação, do ensino e da formação humana como uma espécie de ajustamento socioeconômico de classe, em que cada qual possa assumir a posição referendada pelos poderes hegemônicos. Assim, não por acaso, a reforma dos currículos escolares e dos cursos de formação de professores tem sido um dos meios de implementação dos valores neoliberais no campo educacional.

Os reformistas neoliberais, para disseminar o valor econômico como base do pacto social, tendem a apostar numa racionalidade que visa instrumentalizar a capacidade humana na crença de que o mercado suprirá as necessidades individuais, coletivas e planetárias com as quais nos defrontamos constantemente. Ou seja, trata-se de uma questão de crença, não de um exame da realidade. No campo da educação, isso corresponde ao que se costuma chamar de racionalidade técnica.

Pode-se afirmar que a Resolução CNE/CP nº 2/2019, dado o seu alinhamento com a BNCC (BRASIL, 2017), claramente desconsidera os sujeitos, os contextos e as condições históricas e sociais apresentadas pela pesquisa educacional brasileira que, reiteradamente, mostra a emergência de uma abordagem epistemológica comprometida com uma concepção crítico-emancipatória de educação e com a refutação do viés econômico-privatista neoliberal e neoconservador.

As políticas educacionais têm suas limitações. Sozinhas, não podem enfrentar as grandes questões da educação que derivam de contextos macroeconômicos e políticos intencionados na ampliação de mercados. Mas, tampouco, as políticas conservadoras baseadas na análise economicista podem, de forma unilateral, enfrentar suas próprias contradições na gestão da questão educacional. Essas políticas parecem desconsiderar que a escola pública é uma instituição que produz subjetividades coletivas e modos individuais de subjetivação. Nesse sentido,

há um resultado deletério quando tentativas educacionais para mudar a sociedade tendem a tirar sua atenção do foco do problema com ideologia, segundo a qual, as escolas podem ser usadas para resolver problemas que não se originam no setor educacional (LEVIN, 1997 *apud* APPLE, 2006, p. 76).

Essa é uma questão que, apesar de se referenciar na realidade educacional norte-americana, dada a subserviente adesão de setores da política educacional brasileira, oficial, àquela realidade, pode ser generalizada para o nosso contexto. (APPLE, 2006) Mas a questão de fundo é: a quem interessa a insistente subserviência da política educacional brasileira, encampada, principalmente, por setores afeitos a ideias privatistas na educação pública? Por que o desprezo contra finalidades educativas que defendem uma formação humana mais sólida em termos políticos, intelectuais e científico para o cidadão? Qual a relação, por exemplo, de exterioridades, como Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), com a realidade da escola pública brasileira e suas condições de oferta de uma educação de qualidade?

Retornar à pedagogia tecnicista, no Brasil, parece uma praxe toda vez que setores do mundo conservador – que se associam em aliança contra o avanço de uma educação progressista crítico-emancipatória – alcançam o poder. O conservadorismo reúne os negócios da fé, o mundo militar e as oligarquias financeiras em torno de uma agenda que combina ética utilitarista, valor econômico, sistema de crenças como justificação da verdade, apego à tradição pelo culto à autoridade religiosa e um eventual negacionismo frente a explicações científicas, caso essas contrariem seus interesses. Destaca-se também que a afeição pelo tecnicismo vem de longa data.

Na década de 1960, a Escola Nova começa a apresentar sinais de crise, delineando-se uma outra tendência que [o próprio Saviani] chamou de pedagogia tecnicista. Essa pedagogia acaba impondo-se, a partir de 1969 – depois da Lei n. 5.540, que reestruturou o ensino superior, destacando-se nesse quadro o Parecer n. 252/69, que reformulou o curso de pedagogia. Nessa reformulação, a influência tecnicista está bem presente. O curso é organizado mais à base de formação de técnicos e de habilidades profissionais e reflui aquela formação básica, formação geral, que era a marca anterior do curso de pedagogia. Em 1971, vem a Lei n. 5.692, com a tentativa de profissionalização universal do ensino de 2º grau. A influência tecnicista, então, impõe-se; é na década de 1970 que o regime militar tenta implantar uma orientação pedagógica inspirada na assessoria americana, através dos acordos MEC-USAID, centrada nas ideias de racionalidade, eficiência e produtividade, que são as características básicas da chamada pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2013, p. 77).

A pedagogia tecnicista vem se renovando com outras faces. Suas estratégias, sempre associadas ao avanço do modo de produção capitalista, consistem em transplantar para a escola as formas de organização da racionalidade fabril e empresarial que, em grande medida, concebe a educação como atividade-meio para fins de qualificação de mão de obra. Nessa perspectiva, Portelinha (2021), ao analisar a nova BNC-Formação (Resolução CNE/CP nº 2/2019), problematiza as implicações dessas diretrizes para o curso de Pedagogia. Para isso, a autora considera os aspectos teórico-científicos, relativos aos fundamentos da teoria educacional, e o aspecto prático organizacional concernente à organização curricular dos cursos. Ela conclui que a referida resolução e suas diretrizes “expressam [...] a retomada de uma racionalidade formativa que esteve em pauta nas reformas dos cursos de licenciatura no final da década de 1990 e início dos anos 2000, e que marcou o conteúdo da resolução do CNE/CP 1/2002” (PORTELINHA, 2021, p. 2), a saber, a consideração da competência como concepção nuclear na orientação dos cursos de formação de professores da Educação Básica, conforme diretriz do artigo 3º da mesma resolução.

Perrenoud (1999), ao propor construir as competências na escola, aborda, estrategicamente, os setores nos quais essa noção deve exercer suas implicações mais centrais, a saber: os programas escolares e a formação docente. Nesse sentido, “as competências são importantes metas da formação. Elas podem responder a uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado e às mudanças e também podem fornecer os

meios para apreender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais” (PERRENOUD, 1999, p. 32). O caráter instrumentalista e, ao mesmo tempo, a hipótese de que a realidade pode ser apreendida com os meios fornecidos pela noção de competência expressam uma presunção gnosiológica que não pode ser alcançada. Isso porque, conforme argumenta Perrenoud (1999, p. 19), “não existe uma definição clara e partilhada das competências, [visto que], a palavra tem muitos significados e ninguém pode pretender dar a *definição*”. Em outras palavras, trata-se de uma “pedagogia” cuja noção central – o conceito de competência – é algo indefinido. Ora, como poderia ser pedagógica uma teoria que assume como pressuposto um conceito indefinível? Essas contradições não escapam ao exame crítico das teorias progressistas. Fica evidente o caráter treineiro do ensino, a submissão à ordem gerencial e, além disso, a camuflagem do sentimento de competição preservado como valor social a ser inculcado na formação do sujeito. Tudo isso parecer servir ao capitalismo neoliberal projetado para a escola brasileira do século XXI, sob a égide da adaptação às metas e performances transpostas, alusivamente, do mundo corporativo para a escola.

A guinada à noção de competência, sobretudo na década de 1990, sustenta-se na tese de uma suposta perda de sentido da escola. Os defensores dessa proposição acreditavam que “a evolução do sistema educacional rumo ao desenvolvimento de competências talvez fosse a única maneira de dar um sentido à escola para salvar uma forma escolar que estava esgotando-se [...] (PERRENOUD, 1999, p. 32). Essa forma escolar nada mais era do que aquela que entrou em conflito com a escola desejada pela racionalidade neoliberal que, como de praxe, defende uma educação para o ajuste do comportamento coletivo às ideologias privatistas. A partir daí, abre-se espaço para os mais variados reformismos disfarçados de revolução pedagógica. No entanto, apesar do esforço dos seus idealizadores em situar a noção de competência no âmbito da educação, tal noção não tem origem comum entre o mercado e a escola. Antes,

a palavra competência também aparece no discurso dos administradores da chamada “economia do conhecimento”. Nesse contexto, não basta dispor de certa tecnologia para auferir lucros: é fundamental idealizar produtos que a utilizem adequadamente e que penetrem no mercado. A ideia de competência surge, então, como a capacidade de transformar uma tecnologia conhecida em um produto suficientemente atraente para os consumidores. Trata-se de uma noção extremamente pragmática, que pode ser caracterizada, grosso modo, como a colaboração do conhecimento (tecnológico) a serviço de empresas ou de empreendedores, com vistas ao lucro. (MACHADO, 2002, p. 140).

Assim, de acordo com Prado (2009), a pedagogia das competências tem servido para camuflar as contradições estruturais de uma prática pedagógica neoliberal, procurando manter intactas as regras instituídas de um sistema escolar exclusivista e excludente. Nesse sentido, embora muitos documentos não assumem, competir mostra-se uma das grandes questões implícitas no conceito de competência, de modo que é preciso ter a clareza de que,

por trás das inúmeras tentativas de definição vocabular, permanece intacta a base teórica que norteia essa pedagogia: realizar os objetivos postos à escola pelos ditames neoliberais do capitalismo.

3 A RETOMADA DA PEDAGOGIA DA COMPETÊNCIA COMO SUPORTE DA CULTURA EMPRESARIAL NA EDUCAÇÃO

A noção de competência sempre foi amplamente criticada por sua vinculação ao modelo tecnocrático. Esse modelo, hegemônico no campo empresarial, pressupõe um conjunto de decisões baseadas na análise economista. Essas análises, quase sempre descontextualizadas do campo educacional, da pesquisa pedagógica e das situações concretas da realidade escolar, aventuraram-se no estabelecimento de padrões para as políticas educacionais, incluindo aí a qualificação dos profissionais da educação. Assim,

a partir dos anos 80, os debates centrados tanto no determinismo tecnológico quanto no determinismo societal tornam-se limitados. [Porém], com o advento das novas tecnologias e sistemas de organização do trabalho – processo chamado genericamente de reestruturação produtiva –, a qualificação entrou numa fase em que, sob alguns aspectos é tomada como pressuposto da eficiência produtiva; por outros, ela tende a ser abandonada como conceito organizador das relações de trabalho e de formação, dando lugar à noção de competência (RAMOS, 2002, p. 52).

O caráter de previsibilidade, controle e redução da realidade a explicações puramente causais e lineares, próprio de todas as formas de determinismo, se faz presente nas políticas educacionais de índole neoliberal. As relações de produção se tornam mais competitivas, na medida em que as capacidades individuais são supervalorizadas em detrimento do sujeito coletivo, abrindo espaço para processos de responsabilização e desempenho cada vez mais agudos. Esses processos podem ser verificados, por exemplo, no sistema de avaliação em larga escala.

Assim, no atual momento histórico, testemunha-se o resgate da noção de competência e sua oficialização documentada numa aliança sem precedentes entre a BNCC (2017) e a BNC-Formação (BRASIL, 2019), com o espírito de uma “normalidade” democrática. Pressupostos aparentemente superados, como aqueles originários da Pedagogia das Competências, do ensino restrito ao atendimento da esfera econômico-industrial, da concepção instrumentalista da educação e da pedagogia, ressurgem numa nova guinada a partir dos anos 2000, na chancela da racionalidade neoliberal e suas políticas conservadoras.

Tais políticas, entre outros ataques, afetam diretamente a autonomia docente e, junto a isso, a formação intelectual, científica, política e pedagógica do professor. Além disso, “retira a escola de um patamar de autoidentidade formulada a partir de seu próprio olhar para lançá-la como organização caracterizada por uma linguagem padrão universalizante e

unificadora” (WERLE, 2011, p. 790). Ademais, as políticas conservadoras dentro das escolas se expressam por meio de campanhas que têm como foco restringir, através de estratégias e projetos próprios, a autonomia docente (OLIVEIRA, 2020). Oliveira sintetiza quatro estratégias:

Primeira: Desviar as atenções dos reais problemas educacionais e sociais. Consiste na redução do debate educacional a discussões moralistas, com visões anacrônicas sobre educação, restringindo o papel da escola à transmissão de “conhecimento” para uma sociedade fundada em valores tradicionais. *Segunda: Atacar a autonomia docente e o pensamento crítico.* Consiste na (des)intelectualização do trabalho docente; na defesa das políticas de *accountability*; e na culpabilização e responsabilização dos professores pelo desempenho dos estudantes. *Terceira: Instituir o medo e a desconfiança como mecanismo de controle.* Consiste em estabelecer um ambiente de desconfiança; incitação ao individualismo; e oposição entre a comunidade e os professores. *Quarta: Desarticular a resistência e castrar o pensamento crítico.* Consiste em reduzir a função da escola por meio de um projeto de poder que usa do medo e do controle para desarticular a resistência e o pensamento crítico e assim fazer da educação um grande negócio (OLIVEIRA, 2020, p. 6-11).

Além de muito nocivas para a educação, para a instituição escolar, para o ensino e para a formação docente, as políticas conservadoras afirmam o seu caráter antiprogressistas, retomando um projeto de poder com projeções de longo prazo, porém baseadas em decisões imediatas. Suas aspirações implicam decidir agora para prolongar a hegemonia conservadora no maior tempo-espaço possível, até que uma nova reforma seja necessária para ajustar as condutas conflitantes ao avanço do sistema do capital.

Na base dessas políticas de índole neoliberal, parece conter o ideal de substituição das finalidades educativas pelas finalidades de florescimento do mercado de ensino. Uma substituição que implica, forçosamente, uma mudança de concepção não apenas dos setores vinculados à cultura empresarial na educação, cuja posição é muito clara; mas também do **senso comum** esclarecido, isto é, de formadores de opinião e populistas acorrentados pelas políticas conservadoras e suas alianças no âmbito do próprio Estado. Para isso, “as campanhas de caráter conservador invadem o contexto escolar [operando] formas de poder por meio da mobilização de subjetividades, [...] com ferramentas menos visíveis de controle, tais como o medo, os constrangimentos, a humilhação” (OLIVEIRA, 2020, p. 11).

O ataque à subjetividade e à moral social dos professores assim como as mais variadas formas de assédio à profissão docente avançam no âmbito jurídico-normativo e pedagógico – com legislações, diretrizes, políticas, plano de metas, programas, sistemas de avaliação e outros mecanismos de controle –, no sentido de redefinir os parâmetros de qualidade da educação, segundo a lógica economicista e com o pretexto de uma suposta neutralidade. Porém, adverte-se que “a definição de qualidade de educação implica pressupostos

filosóficos, ideológicos e políticos dos quais resultam critérios de qualidade que, por sua vez, [...] não são nem objetivos nem neutros” (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 50).

A fabricação de performance e o autogerenciamento imposto pela cultura de responsabilização da sociedade performativa desencadeiam processos, muitas vezes, inautênticos, na relação com o conhecimento, com a ciência e com as práticas avaliativas na educação. No caso da pedagogia, constituem um conflito entre a responsabilidade com a educação, o ensino e a formação humana e o extrato de resultados que essas categorias podem produzir dentro da lógica performativa da economia da educação. Como consequência, professores e alunos de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, inclusive crianças da educação infantil, são reduzidos à condição de “agente e sujeito dentro do regime de performatividade” (BALL, 2010, p. 41), condenados a produzirem extratos de seus desempenhos indexados ao pico de performance estabelecido pelo ranqueamento de alguma agência de padrão classificatória.

Segundo Ball (2010), tecnologias e cálculos que se apresentam como meios para tornar as organizações do setor público mais transparentes podem, na verdade, torná-las mais opacas; e, dentro disso, algumas instituições educacionais transformar-se-ão no que quer que seja necessário para florescer no mercado. Essa hipótese, na política educacional do Brasil, já alcançou o status de uma realidade observável. Nesse sentido, Oliveira (2020) argumenta que a educação tem sido alvo das políticas conservadoras recentes, quer no propósito de coibirem a ampliação do acesso a setores tradicionalmente marginais da sociedade, quer no sentido de redirecionarem o financiamento público para a formação de elites meritocráticas. E conclui que “esses valores, difundidos por meio de uma agenda da educação que se impõe [...] promovendo uma cultura meritocrática dirigida à competição individual, têm provocado o esmaecimento dos princípios de igualdade e bem comum” (OLIVEIRA, 2020, p. 14).

Ou seja, as políticas educacionais de índole neoliberal, no Brasil, resultaram em propostas antiprogressistas e antidemocráticas. Prova disso é que, assim como na realidade norte-americana, constata-se que “os novos reformadores corporativos demonstram sua precária compreensão da educação construindo falsas analogias entre a educação e o mundo empresarial [...] aplicando princípios de negócios, organização, administração, leis e marketing” (RAVITCH, 2011, p. 26), também aqui, na realidade brasileira, a mesma tendência vem se configurando. Os reformadores neoliberais acreditam que podem resolver os problemas da educação em todo o mundo, principalmente naquelas realidades em que a questão educacional constitui um obstáculo ao avanço dos negócios do capital. Um desses obstáculos pode ser, por exemplo, a questão da qualidade da educação, conflitante com os critérios de qualidade da cultura empresarial, pois, diferentemente da perspectiva neoliberal,

entende-se que, “em síntese, critérios de qualidade de educação decorrem de enunciados sobre finalidades educativas da escola” (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 50).

O fato é que a cultura performática tem se consolidado como uma das estratégias da racionalidade neoliberal também na educação. Dessa racionalidade deriva uma série de outros procedimentos de grande admissibilidade no mundo das corporações financeiras, cuja associação se dá em torno de um estatuto comum, isto é, desenvolver a atividade econômica em todos os setores da vida social com o objetivo de fortalecer a hegemonia do mercado e enfraquecer os poderes estatais e suas instituições. A instituição escolar vai se tornando organização empresarial; a educação vai se tornando mercadoria; o conhecimento torna-se instrumento de um tipo condicionado de meritocracia; e o poder aquisitivo, como tal, o principal meio de inclusão social.

O mundo corporativo não age unilateralmente em suas pretensões no campo da educação. Foi favorecido, por exemplo, quando

o Conselho Nacional de Educação desconsiderou a pesquisa e a discussão histórica produzida [...] no decorrer de mais de 20 anos, ao homologar uma diretriz que separa em resoluções distintas a formação inicial e a continuada, retoma os princípios da competência e enfatiza uma racionalidade técnico-instrumental (PORTELINHA, 2021, p. 18).

A retomada da Pedagogia das Competências significa um retrocesso para a Epistemologia da Pedagogia, para a concepção dos cursos de graduação em Pedagogia e demais licenciaturas, para a formação docente e para a prática pedagógica. Ela reforça, pois, “finalidades educativas e critérios de qualidade [...] que incidem no planejamento das políticas educacionais, na legislação educacional, no currículo, nas formas de organização e gestão da escola, nos procedimentos pedagógicos-didáticos” (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 50).

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 está vinculada às finalidades do modelo da racionalidade economicista aplicada ao campo da educação. Prova disso é a mudança de pressuposto no modo de conceber a formação docente. Assim prescreve o artigo 2º da referida resolução: “A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica [...]”. Das dez competências gerais da BNCC, serão destacadas, aqui, a primeira e a décima competências, supondo que possa existir, entre elas, uma relação causal de fundamento e finalidade. Ou seja, com base na aquisição de determinado preceito axiológico-cognitivo, espera-se alcançar a atitude pragmática correspondente. São estas as competências:

Primeira. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. [...] Décima. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 9).

Essa relação programada entre **valor e ação**, definida por um documento de caráter normativo, embora possa ter uma reconhecida legitimidade no âmbito da política educacional, em termos formais, o seu conteúdo epistemológico, axiológico e pedagógico, como se sabe, é uma expressão peculiar da ética utilitarista destinada a produzir comportamentos lineares e ajustáveis à ideologia da racionalidade neoliberal, a que serve a Pedagogia das Competências. Tal definição passou a configura-se “à medida em que [a noção de competência] extrapolou o campo teórico para adquirir materialidade pela organização dos currículos e programas escolares” (RAMOS, 2002, p. 222). Observa-se que se trata de uma generalização a partir de dados do mundo econômico, aplicado ao âmbito pedagógico e curricular do campo educacional.

A Pedagogia das Competências, como um modelo pedagógico, “encontra a sua expressão inicial no ensino técnico e profissionalizante – que não sofre a força de uma tradição centrada na transmissão de um patrimônio cultural – mas tende a organizar também a educação geral” (TANGUY, 1997 *apud* RAMOS, 2002, p. 222). A institucionalização desse modelo, por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2009 (BNC-Formação) e da BNCC (BRASIL, 2017), significa postular uma concepção técnico-profissional de formação docente e, como consequência, uma Educação Básica reduzida à preparação para a aquisição da cultura do sistema de produção capitalista. Sendo assim, “a escola é forçada a abrir-se ao mundo econômico [...], de modo que a formação responsabilizar-se-ia muito mais por ordenar as atitudes e práticas profissionais [...]” (RAMOS, 2002, p. 222).

O uso de categorias consagradas no universo vocabular do pensamento crítico-progressista, no discurso das competências gerais da BNCC da Educação Básica, tende a produzir ambiguidades devido à razoabilidade de expressões e termos como “sociedade justa, democrática e inclusiva, decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2017). A apropriação dessa semântica, na BNCC, parece ter o intuito de atrair, convencer e cooptar adeptos à adesão e defesa dessa linguagem fora do campo progressista. Porém, uma leitura crítica mostra que as intencionalidades estão à espreita, implicitamente posicionada nos pressupostos, sugerindo uma guinada ideológica à direita conservadora, associada à racionalidade neoliberal. Por isso, torna-se relevante considerar que o neoliberalismo,

antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17).

Na medida em que o ajuste da conduta e do comportamento social dos indivíduos passa ao interesse da perspectiva concorrencial do neoliberalismo, como um modo de subjetivação e norma de vida, a educação vai se tornando, cada vez mais, um meio de treinar pessoas para operar a maquinaria do sistema de automação e seus mecanismos. Isto é, um meio de preparar mentalidades para receber e operar a informação segundo as coordenadas e o padrão da ordem estabelecida. Esse sistema de codificação alcança a instituição escolar e favorece a cultura empresarial, inclusive, na definição dos conteúdos da formação. Portanto, questiona-se: por que esse alinhamento generalizado entre cultura empresarial, instituição escolar e formação inicial de professores para a Educação Básica em torno do sistema de competências? De onde vem isso? No contexto brasileiro, “o conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB 9.393/1996, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35)” (BRASIL, 2017, p. 13).

De qualquer forma, o amparo legal da LDB significa uma abertura ao sistema de competências, ordenando as relações educativas. Mas o pano de fundo, na realidade, gira em torno da pretensão de transformar a Educação Básica estatal – com todas as suas etapas – num curso de iniciação profissional. Reportando-se ao contexto da França, Laval (2019) descreve algo similar. Ele explica que, nesse país, a lei quinquenal de 1993 previa explicitamente o direito à experiência de iniciação pré-profissional. No entanto, constatou-se que “essa ambição, quando aplicada aos últimos anos do ensino fundamental, não amplia o campo de conhecimentos, ao contrário, faz com que a cultura da técnica seja [reduzida] um meio de orientar os alunos para os cursos profissionalizantes” (LAVAL, 2019, p. 98).

Assim, criou-se mais uma forma de reducionismo, agora no âmbito da própria concepção de técnica. Afinal, a cultura da técnica não é redutível a um simples meio de orientação vocacional. Mas, para a cultura empresarial, o que interessa é o treinamento técnico-profissional na escola em conformidade com a sequência didática implantada na empresa, sob a crença de que “a empresa é um lugar de formação universal que une a preocupação com a igualdade à preocupação com a eficácia” (LAVAL, 2019, p. 97-98). Ora, essa busca por **igualdade concorrencial**, próprio da empresa capitalista-neoliberal, visando disputar vantagens no mundo dos negócios, não se aproxima das necessidades reais da educação e suas finalidades; antes, trata-se do mais absoluto antagonismo.

A escola continua sendo o espaço mais legítimo, autêntico e consistente para se perceber a realidade da educação na sua forma originária e estruturalmente condicionada. Desse modo, não se pode esperar que o avanço na qualidade da educação possa ser alcançado com uma redefinição da escola nos moldes da cultura empresarial. Antes, teríamos como consequência o declínio do seu papel socioformativo. Nesse sentido, pois, “a ascensão da cultura empresarial reafirma a primazia da privatização e do individualismo, assim como uma noção de identidade baseada no mercado [...], em favor do papel limitado de sujeitos consumidores” (GIROUX, 2003, p. 55).

Segundo Laval (2019, p. 65), “não tendo como perspectiva nada além do campo das profissões e das atividades existentes, a educação neoliberal fecha o homem em um presente ao qual ele deve se adaptar, excluindo a utopia de uma libertação”. O foco no desenvolvimento de competências é o principal fundamento pedagógico da BNCC da Educação Básica e, ao mesmo tempo, a estratégia de legitimação da adaptação normativa ao comportamento determinado pela racionalidade neoliberal. O documento curricular assegura que,

por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 13).

Se consideramos a origem da noção de competência nos contextos de produção industrial, essa nada mais é do que uma teoria do treinamento profissional para o exercício de funções operacionais no ambiente fabril. Por isso, uma vez transplantadas para o ambiente da instituição escolar, supõem os elaboradores, que a educação, a escolarização e a formação humana são meras derivações do chão da fábrica. Ou seja, os contextos de experiência da escola, das relações humanas, da experiência comunitária de crianças, jovens e adultos, assim como os profissionais que nela atuam, em nada poderiam contribuir para referenciar e erguer teorias pedagógicas e educacionais. Muitas objeções podem ser levantadas em face da insuficiência da Pedagogia das Competências. Dentre essas objeções, destaca-se que “a abordagem por competência enfatiza a ação que se processa em contextos específicos de produção [...], tornando difícil construir um sistema global e genérico que possa ser aplicado externamente à empresa” (RAMOS, 2002, p. 72-73).

A partir do pressuposto da noção de competência, encaminham-se duas contradições: em primeiro lugar, propor uma formação docente para viabilizar o controle do trabalho docente; em segundo lugar, executar um tipo de ensino para controlar a aprendizagem, pelo recurso de uma definição do que é essencial em termos de objeto de conhecimento. Ou seja,

um típico essencialismo gerencial aplicado à escola pública, a fim de prover a ambição do mercado e do sistema produtivo de base capitalista.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reforçando o caráter pragmatista na formação docente, a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que institui a BNC-Formação, claramente, aposta nos parâmetros da cultura empresarial associada a uma concepção tecnicista da educação e da formação docente, induzindo, portanto, a uma tendência de simplificação da investigação científica no campo educacional.

A mercantilização da educação altera não apenas o papel socioeducativo da escola, mas também, em certa medida, afeta negativamente a sua especificidade. Essa tentativa de desarticular o entendimento da escola, da educação e do ensino sob a ótica do pedagógico se apresenta toda vez que a lógica economicista e sua linguagem é aplicada para explicar o fenômeno educativo sem adentrar nos aspectos imanentes – a sala de aula, os processos de ensino-aprendizagem, a carreira docente etc. –, atuando nas bordas com análises generalistas e descontextualizadas.

Nada há de avanço nas Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2/2019. Pelo contrário, verificou-se um retrocesso com a retomada ainda mais estreita do tecnicismo com o mercado educacional, chancelado pela Pedagogia das Competências. Prova disso é que “o tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma teoria da responsabilização onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas [...]” (FREITAS, 2012, p. 383). Freitas (2012) denomina esse fenômeno de **neotecnicismo**, cujo mecanismo se estrutura em torno de três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização.

A cultura empresarial cultiva uma visão de escola como “nicho de mercado”, isto é, como uma oportunidade de negócios e, conseqüentemente, como uma organização desconectada da luta política, da democracia e da transformação social. Atribui-lhe, unicamente, o papel de assegurar os conhecimentos básicos para a classe trabalhadora assimilar os procedimentos operacionais da maquinaria da produção.

Nessa perspectiva, a avaliação em larga escala ganha espaço na política educacional do Brasil. Ela reflete um tipo de cultura performática, cujo objetivo parece ser o atendimento de interesses exclusivos de reformas do mercado para o setor público. Além de abrir espaço para políticas conservadoras, com suas ideologias privatistas, abre também o caminho para concessões ao empreendedorismo burguês no mercado educacional, pautado, principalmente, na classificação de escola de alta e baixa performance como o padrão

definidor da política educacional no setor público. Assim, a pedagogia da competência, oportunamente, apresenta-se como um **vetor pedagógico** de transmissão das determinações neoliberais no campo da educação.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdades**. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, 2003.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Tradução de Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. Tradução de Marcelo de Andrade Pereira. Revisão da tradução de Luís Armando Gandin. **Revista Educação e Realidade**, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 31, 9 abr. 2002. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf. Acesso em: 5 jul. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 abr. 2020, Seção 1, p. 46-49.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

GENTILI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 11. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2002.

GIROUX, Henry A. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GIROUX, Henry A.; FIGUEIREDO, Gustavo O. Por uma práxis radical na luta em defesa da democracia: desafios contemporâneos para a formação política e a educação crítica no século XXI. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2014787, p. 1-25, 2020.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio 2019.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Revista Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 1-18, jul./set. 2021.

KHÔI, Lê Thành. **A indústria do ensino**. Tradução de Maria Fernanda Margarido Correia. Barcelos: Companhia Editora do Minho, 1970.

LAVAL, Cristhian. **A escola não é uma empresa**: neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. *E-book*.

NÖRNBERG, Marta. Políticas conservadoras e (des)intelectualização da docência. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015360, p. 1-14, 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas conservadoras no contexto escolar e autonomia docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015335, p. 1-18, 2020.

PRADO, Edna. Da formação por competências à pedagogia competente. **Revista Múltiplas Leituras**, v.2, n. 1, p. 115-130, jan./jun. 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MACHADO, Nilson José. Sobre a ideia de competência. *In*: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Mônica Gather (org.). **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de pedagogia. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 1-21, jul./set. 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8925

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulinas, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 1-16, jul./set. 2021.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

Revisão gramatical realizada por: Michel Jorge Gannam

E-mail: michelgannan@gmail.com