

CRÍTICA À NOÇÃO DE COMPETÊNCIA COMO DISCURSO HEGEMÔNICO NA POLÍTICA EDUCACIONAL E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Adelson Ferreira da Silva¹
Suzana dos Santos Gomes²

Resumo: O neoliberalismo tem se aproximado progressivamente do campo da educação por meio de políticas de padronização curricular. Seus mecanismos impõem ao ensino e à formação de professores uma lógica de performance gerenciada por critérios economicistas, visando à instrumentalização das capacidades humanas para a adaptação ao mercado de trabalho. Nesse contexto, a pedagogia da competência emerge como um dos principais instrumentos. A noção de competência tornou-se central nos cursos de formação docente com a Resolução CNE/CP nº 1/2002 e, desde então, permaneceu como parte integrante da política curricular, consolidando-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta, por sua vez, alinhou-se com a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BNC-Formação), estabelecendo-se como marco regulatório da Educação Básica. Perrenoud (1999), um dos teóricos pioneiros dessa noção na educação, argumentava que a competência deveria ocupar um papel central nos currículos escolares, com base na premissa de que tal conceito poderia atender às demandas sociais de adaptação ao mercado de trabalho. O presente artigo tem como objetivo investigar o fator determinante para que a noção de competência se consolidasse como discurso hegemônico nas políticas educacionais e de formação docente no Brasil. Considera-se, especialmente, a relação entre o saber, a sociedade pós-moderna e as formas contemporâneas de legitimação do conhecimento. Para tanto, adota uma abordagem de pesquisa e análise bibliográfica e documental. Os resultados demonstram a insuficiência epistemológica e paradigmática da pedagogia da competência na análise educacional, além de sua postura acrítica diante do avanço do neoliberalismo na mercantilização e controle das políticas de educação.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Pedagogia da competência. Formação de professores. Pós-modernidade.

CRITICISM OF THE IDEA OF COMPETENCE AS A HEGEMONIC DISCOURSE IN EDUCATIONAL POLICY AND TEACHER TRAINING IN BRAZIL

Abstract: Neoliberalism has progressively approached the education field through curricular standardization policies. Its mechanisms impose a performance logic managed by economic criteria on teaching and teacher training, aiming at instrumentalizing human capacities to adapt to the job market. In this context, the pedagogy of competence emerges as one of the main instruments. The idea of competence became central to teacher training courses with Resolution CNE/CP number 1/2002. Since then, it has remained integral to the curricular policy, consolidated in the National Common Curricular

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordena a linha de pesquisa Sistemas filosóficos, ciência da educação e processos formativos no Departamento de Educação - Campus XII, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Atualmente desenvolve o projeto de pesquisa “Pensamento Pós-Moderno e racionalidade neoliberal: implicações na ciência da educação e na formação inicial de professores no curso de Pedagogia (2023-2025)”. E-mail: adfsilva@uneb.br

² Pós-Doutora em Educação pela Universidade de Lisboa (U.L) e Universidade de São Paulo (USP). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Membro do Grupo de Pesquisa-ação sobre Universidade e Educação Superior. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. E-mail: suzanasgomes@fae.ufmg.br

Base (BNCC-Base Nacional Comum Curricular). This was aligned with Resolution CNE/CP number 2/2019 (BNC-Training), established as a regulatory framework for Basic Education. Perrenoud (1999), one of the pioneering theorists of this idea in education, argued that competence should occupy a central role in school curricula, based on the premise that such a concept could meet the social demands of adaptation to the job market. This article investigates the determining factor for the idea of competence to consolidate as a hegemonic discourse in educational policies and teacher training in Brazil. It particularly considers the relationship between knowledge, postmodern society, and contemporary forms of legitimizing knowledge. To this end, we adopted an approach articulating bibliographic and documentary research procedures. The results demonstrate the epistemological and paradigmatic insufficiency of the pedagogy of competence in educational analysis, in addition to its uncritical stance in the face of the advance of neoliberalism in the commodification and control of education policies.

Keywords: Neoliberalism. Pedagogy of competence. Teacher training. Postmodernity.

CRÍTICA A LA NOCIÓN DE COMPETENCIA COMO DISCURSO HEGEMÓNICO EN LA POLÍTICA EDUCATIVA Y FORMACIÓN DOCENTE EN BRASIL

Resumen: El neoliberalismo se ha acercado progresivamente al campo de la educación a través de políticas de estandarización curricular. Sus mecanismos imponen una lógica de actuación gestionada por criterios economicistas a la enseñanza y a la formación de profesores, con el objetivo de instrumentalizar las capacidades humanas para la adaptación al mercado laboral. En este contexto, la pedagogía por competencias emerge como uno de los principales instrumentos. La noción de competencia pasó a ser central en los cursos de formación docente con la Resolución CNE/CP n° 1/2002 y, desde entonces, sigue siendo parte integral de la política curricular, consolidándose en la Base Curricular Común Nacional (BNCC). A su vez, se alineó con la Resolución CNE/CP n° 2/2019 (BNC-Formación), constituyéndose como marco regulatorio de la Educación Básica. Perrenoud (1999), uno de los teóricos pioneros de esta noción en educación, argumentó que la competencia debería ocupar un papel central en los planes de estudio escolares, basándose en que tal concepto podría satisfacer las demandas sociales de adaptación al mercado laboral. El objetivo de este artículo es investigar el factor determinante para que la noción de competencia se consolide como un discurso hegemónico en las políticas educativas y de formación docente en Brasil. Se considera especialmente la relación entre conocimiento, sociedad posmoderna y formas contemporáneas de legitimación del conocimiento. Para ello se adopta un enfoque que combina procedimientos de investigación bibliográfica y documental. Los resultados demuestran la insuficiencia epistemológica y paradigmática de la pedagogía de la competencia en el análisis educativo, además de su postura acrítica ante el avance del neoliberalismo en la mercantilización y el control de las políticas educativas.

Palabras clave: Neoliberalismo. Pedagogía de la competencia. Formación docente. Posmodernidad.

Introdução

As políticas de padronização curricular, embora não sejam exclusivas do século XXI, têm se consolidado cada vez mais com base nos princípios da racionalidade neoliberal, que busca estabelecer seus referenciais como critérios de qualidade para a educação, o ensino e a formação docente. Esse avanço é evidenciado por um conjunto de documentos elaborados por organismos multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência

e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial, bem como pela legislação estatal que segue as orientações desses organismos. Diante desse cenário, surge a questão: qual seria o fator determinante para que a noção de competência se tornasse o discurso hegemônico nas políticas curriculares da educação básica e na formação de professores no Brasil, apesar de sua evidente insuficiência epistemológica e paradigmática em relação ao que se espera de uma teoria educacional robusta?

Propomos a hipótese de que essa questão envolve diretamente a relação entre escola pública, sistema econômico e soberania popular. A quem a escola serve dentro dessa relação parece ser um dos fatores determinantes, visto que há interesses hierárquicos na organização do sistema escolar, cuja preocupação está mais centrada na reprodutibilidade dos padrões dominantes do que em seu aspecto pedagógico. Para a implementação desses padrões, é necessária uma escolarização específica que afirme ideais conservadores, em oposição aos ideais crítico-progressistas. Embora haja tentativas de mediação paradigmática, a pedagogia da competência surge como uma dessas mediações, ainda que desprovida de um posicionamento crítico sobre a realidade factual. Os grupos conservadores não veem a escola como uma instituição com essência e facticidade historicamente situadas, mas sim como um microcosmo projetado para reproduzir interesses hegemônicos.

A lógica gerencial tende a tratar a educação como um serviço a ser prestado ao sistema econômico. No imaginário economicista neoliberal, prevalece o firme propósito de formar o sujeito como um ser essencialmente econômico, tarefa que parece viável apenas com o auxílio de uma pedagogia específica para essa finalidade. Nesse sentido, a pedagogia da competência surge como um vetor pedagógico eficaz para a transmissão dos princípios neoliberais no campo da educação.

O avanço da pedagogia da competência, entretanto, não se deve à sua contribuição epistêmica, mas ao seu artificialismo no tratamento das questões educacionais. Seu alinhamento com a racionalidade neoliberal explica sua postura acrítica diante da realidade escolar. Em vez de propor soluções pedagógicas autênticas, ela recorre a referenciais do mundo fabril para criar um conteúdo programático que, além de padronizado, acaba por anular a autenticidade, a identidade e o perfil da escola. Amparada no projeto neoliberal, a pedagogia da competência formula suas premissas com base em uma síntese comparativa – entre a escola e a empresa, e

entre o professor e o operário – pressupondo, assim, que tais paralelos poderiam promover a transformação social e a melhoria da qualidade educacional.

Nesse sentido, é importante destacar outro fator determinante para o avanço da pedagogia da competência: a manipulação da ciência. Embora não seja generalizada, uma parte significativa do conhecimento científico é controlada e direcionada pelo sistema capitalista-neoliberal. Como consequência, abre-se um horizonte de oportunidades para nichos comerciais, ampliando ainda mais a mercantilização dos processos formativos em diversas áreas, como ciências, cursos e profissões. Nesse contexto, “o modelo empresarial de pesquisa instrumentaliza o conhecimento e impede formas de teoria, pedagogia e significados que definem o ensino superior como um recurso social em vez de um bem privado” (Giroux, 2003, p. 61). Esse fenômeno, esquematicamente planejado *a priori*, gera implicações na formação de professores, pois o ensino, a pesquisa educacional, o conhecimento pedagógico e a concepção de currículo desempenham uma função estratégica na abordagem do conhecimento científico.

A pedagogia da competência opera como um típico instrumento de inculcação de normas, valores e comportamentos – por meio da instituição escolar – com o objetivo de estruturar “um conjunto homogêneo no qual as mesmas normas, valores, ideais e razão de viver se impõem uniformemente a todos ao mesmo tempo” (Laval, 2019, p. 281). Nesse sentido, sendo a luta pela democracia uma tarefa política e educacional, cabe questionar o papel da educação nessa tarefa, em sociedades que caminham para afirmar a educação como um bem privado a ser financiado pelo Estado. Dessa contradição, emerge a premissa de que não há impedimento para que o bem privado seja financiado com recursos públicos, algo justificável no contexto do Estado capitalista-neoliberal. No entanto, o fator determinante é que “à medida que a cultura empresarial se expande de maneira mais profunda nas instituições básicas da sociedade civil e política, ocorre um enfraquecimento simultâneo da esfera pública” (Giroux, 2003, p. 55).

Pode-se argumentar, portanto, que o neoliberalismo não apenas transformou o capitalismo, mas também lhe atribuiu novos sentidos, conferindo ao sistema uma aura de sociabilidade, ainda que artificial. Como observam Dardot e Laval (2016, p. 7), “o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica; é também um sistema normativo que busca ampliar sua influência em todo o mundo, estendendo a lógica do

capital a todas as relações sociais e esferas da vida”. Trata-se de um capitalismo que, fenomenologicamente, se apresenta como um sistema econômico adaptado ao “mundo da vida” e, sobretudo, como uma alternativa para a ascensão social de pessoas economicamente empobrecidas, promovendo o empreendedorismo como a solução mágica do século para escapar da pobreza.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) representa uma forma abrangente de prescrição curricular na realidade escolar brasileira. Ela contém dispositivos pedagógicos garantidos na forma de competências gerais, que utilizam uma linguagem cuja semântica sugere que é possível conciliar uma concepção crítico-progressista de educação com a pedagogia da competência. Para isso, emprega termos e expressões fundamentais ao pensamento crítico-progressista, como historicidade, criatividade, análise crítica, imaginação, senso estético, diversidade, vivência, cuidado, autonomia, inclusão e democracia. No entanto, esses conceitos carecem de impacto epistêmico para os setores que ocupam posições de comando na economia e na política educacional, como o neoliberalismo, o neoconservadorismo e os reformadores corporativos. Estes últimos,

demostram sua precária compreensão da educação construindo falsas analogias entre a educação e o mundo empresarial. Eles pensam que podem consertar a educação aplicando princípios de negócios, organização, administração, lei e marketing, e pelo desenvolvimento de um bom sistema de coleta de dados que proporcione as informações necessárias para incentivar a força de trabalho – diretores, professores e estudantes – com recompensas e sanções apropriadas (Ravitch, 2011, p. 26).

A crítica de Diane Ravitch, embora focada na análise do sistema escolar norte-americano, encontra ressonância no sistema educacional brasileiro. Os reformadores que atuaram nos Estados Unidos estão em plena atividade no Brasil, implementando sutilezas políticas que mascaram suas verdadeiras intenções. Nas prescrições curriculares, nada é explicitamente revelado; o simulacro atua como uma cortina que bloqueia a manifestação da realidade.

A pouca densidade teórico-conceitual e epistemológica, diante da complexidade da problemática educacional, assim como o sentido pragmático-utilitarista, constituem consequências nocivas do tecnicismo na pesquisa educacional. Soma-se a isso a fragilidade crítico-analítica, que resulta do desprezo pela historicidade e pelo patrimônio cultural da

humanidade, agravando as lacunas do conhecimento pedagógico. A era do determinismo tecnocrata e tecnológico afirma-se ao tomar posse das instituições sociais e da educação, que se tornam meios para concretizar a hegemonia capitalista e neoliberal. Esse fenômeno encontrou um eco promissor na pedagogia da competência, especialmente com a normatização de seus pressupostos no currículo, nos livros didáticos e na formação continuada de professores da educação básica.

A origem normativa desse fenômeno reside no currículo como prescrição, que atua mais como um referencial deontológico da profissão docente do que como um complexo de concepções de sujeito, objeto, ciência, conhecimento, sociedade, educação e sistema produtivo, elementos fundamentais para embasar os processos formativos por meio do ensino de conteúdos programáticos. Como observa Goodson (2019), as prescrições fornecem diretrizes para a escolarização e o financiamento, de modo que “a pesquisa curricular, com algumas exceções, também tende a seguir as ‘regras do jogo’ ao aceitar o currículo como prescrição como seu ponto de partida, mesmo que, em casos excepcionais, defenda a resistência ou a transformação (Goodson, 2019, p. 98).

Pedagogia da competência e racionalidade neoliberal

Perrenoud (1999), ao propor a construção de competências desde a escola, aborda estrategicamente os setores nos quais essa noção deveria ter suas implicações mais centrais: os programas escolares e a formação docente. Nesse sentido, “as competências são importantes metas da formação, [visto que] elas podem responder a uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado e, também, podem fornecer os meios para apreender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais” (Perrenoud, 1999, p. 32). O caráter instrumentalista, combinado com a hipótese de que a realidade pode ser apreendida pelos meios fornecidos pela noção de competência, expressa uma presunção gnosiológica inalcançável. Conforme o próprio Perrenoud (1999, p. 19) argumenta, “não existe uma definição clara e partilhada das competências, [posto que] a palavra tem muitos significados e ninguém pode pretender dar a definição”.

Isso revela uma “pedagogia” cuja noção central – o conceito de competência – é algo que permanece indefinido. Ora, como uma teoria pode ser considerada pedagógica se adota como pressuposto um conceito indefinível? Essas contradições não escapam ao exame crítico

das teorias progressistas. Fica evidente o caráter “treineiro” do ensino, submisso à ordem gerencial, além da camuflagem do sentimento de competição, preservado como valor social a ser inculcado na formação do sujeito. Tudo isso parece servir ao capitalismo neoliberal, projetado para a escola brasileira do século XXI, sob a égide da adaptação a metas e performances transpostas, de forma alusiva, do mundo corporativo para a escola.

A guinada para a noção de competência, especialmente na década de 1990, sustenta-se na tese de uma suposta perda de sentido da escola. Seus defensores 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 sem que fosse percebida, de imediato, alguma alternativa visível” (Perrenoud, 1999, p. 32). Essa forma escolar representava um modelo que entrou em conflito com a escola desejada pela racionalidade neoliberal, que, como de praxe, defende uma educação voltada para o ajuste do comportamento coletivo às ideologias privatistas. A partir disso, abriu-se espaço para os mais variados reformismos disfarçados de revolução pedagógica. No entanto, apesar dos esforços de seus idealizadores em situar a noção de competência no âmbito da educação, tal conceito não tem uma 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 da competência tem servido para camuflar as contradições estruturais de uma prática pedagógica neoliberal, buscando manter intactas as regras instituídas por um sistema escolar exclusivista e excludente. Nesse sentido, embora muitos documentos não reconheçam explicitamente, a competição se revela uma das grandes questões implícitas no conceito de competência. É necessário ter clareza de que, por trás das inúmeras tentativas de definição vocabular, permanece intacta a base teórica que orienta essa pedagogia: atender aos objetivos impostos à escola pelos ditames neoliberais do capitalismo.

Perrenoud e Thurler (2002) afirmam que a formação de professores é, sem dúvida, uma das áreas que menos leva em conta observações empíricas e metódicas sobre as práticas, isto é, sobre o trabalho real dos professores no dia a dia, em sua diversidade e em diferentes contextos. Os autores argumentavam, na época, que a formação docente ocorria sem o recurso à pesquisa científica voltada para as problemáticas cotidianas do campo de atuação profissional. Embora essa fosse uma realidade no início do século XXI, no Brasil, muitas coisas mudaram desde então. No entanto, o grande volume de pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação do país – sobre educação, formação de professores e práticas curriculares, por exemplo – ainda é amplamente desconsiderado. A prova disso é a própria hegemonia da pedagogia da competência nos documentos normativos da política curricular para a educação básica, consubstanciada, principalmente, na BNCC (2017).

Seguindo, ainda que de maneira despretensiosa, com uma espécie de autodenúncia da insuficiência epistemológica, científica e paradigmática da pedagogia da competência, no início dos anos 2000, Philippe Perrenoud, seu principal ideólogo, argumentava que,

quando se elabora um plano de formação inicial, é preciso realizar uma verdadeira pesquisa sobre a prática, [sendo que] para isso parece indispensável criar em cada sistema educacional um observatório das práticas e das profissões do ensino, cuja missão não seria pensar a formação dos professores, mas sim oferecer uma imagem realista dos problemas que eles precisam resolver todos os dias, dos dilemas que enfrentam, das decisões que tomam, dos gestos profissionais que realizam” (Perrenoud; Thurler, 2002, p. 17).

Tomar a prática pedagógica como objeto de pesquisa, pelo menos no Brasil, é exatamente o que jamais foi feito por pedagogias orientadas por cenários econômicos, como a pedagogia da competência. Derivada do mundo fabril, a noção de competência está vinculada, possivelmente, ao chão de fábrica. As práticas realizadas nesse ambiente certamente interessam a essa pedagogia, já que seu foco é pesquisar as competências profissionais necessárias ao trabalhador adulto, especificamente o operário no exercício de seu ofício. Apesar de, analogamente, a pedagogia da competência conceber o trabalho fabril e o trabalho docente como atividades correlatas e similares, ela não percebe que o primeiro opera mecanicamente sobre o objeto por meio de instrumentos, enquanto o segundo se relaciona intersubjetivamente com o outro – pessoas em formação – o que implica um projeto civilizatório do qual o próprio trabalhador também é beneficiário.

O neoliberalismo é uma variante do capitalismo. Nesse contexto, conforme Santomé (2013), o neoliberalismo exige um ser humano com uma psicologia capaz de alterar sua escala tradicional de valores, aceitando e introduzindo como norma uma cultura de egoísmo, na qual desaparecem do centro de suas preocupações as necessidades e os interesses da coletividade. A pedagogia da competência não é uma teoria educacional originada da problemática do campo específico da educação. Por isso, tomá-la como um paradigma educacional ou como uma teoria pedagógica é um contrassenso.

A noção de competência como concepção nuclear dos cursos de formação de professores

A pedagogia da competência, claramente, não é aquela que, por meio de sua adesão aos objetivos, garantiria uma educação voltada para a primazia do bem público como bem comum. Pelo contrário, está mais diretamente vinculada à execução dos interesses da racionalidade neoliberal. Esta última, por sua vez, avança de forma sem precedentes, abalando as bases progressistas que atuam no âmbito das políticas de educação do Estado brasileiro. Em termos normativos, pode-se constatar na Resolução CNE/CP nº 1/2002 (revogada) a instauração do modelo de competência como concepção central da formação inicial de professores no Brasil. A partir dessa resolução, a noção de competência jamais saiu do debate curricular dos cursos de formação de professores, consolidando sua hegemonia na Educação Básica com a promulgação da BNCC (2017). Mas de que contexto se originou a noção de competência e por que esse modelo foi transplantado para o campo da educação e das políticas de formação de professores? Vejamos:

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35). Além disso, 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) (BNCC, 2017, p. 13).

Percebe-se, portanto, que a noção de competência, em sua justificação, conquista a adesão de vários setores e dispositivos constitucionais. No Brasil, o termo aparece na legislação, nos projetos pedagógicos das escolas, nos documentos normativos oficiais, nas orientações dos organismos internacionais e, principalmente, no discurso pedagógico e na prática de grande parte dos professores. Ele se torna o núcleo central do discurso hegemônico. Mesmo amparada por toda essa justificação – como fator determinante de sua implementação – enquanto referencial do padrão curricular da Educação Básica, sabe-se que a pedagogia da competência nada mais é do que um resíduo da teoria das organizações, instituída nas escolas à revelia da pesquisa realizada no campo específico da educação escolar e de suas problemáticas de natureza política, econômica, pedagógico-didática, infraestrutural, simbólica e cultural.

No Brasil, determinadas políticas educacionais, tipicamente conservadoras, submetem-se a pacotes instrucionais aplicados à nossa realidade educativa, muitas vezes sem examinar a pertinência de suas proposições em um país com ampla desigualdade social. Aceitam, com anuência quase absoluta, analogias com o fenômeno educativo de outros países que, segundo analistas da burocracia estatal, são considerados países de referência. Esse colonialismo intelectual povoa o imaginário de gestores, políticos, intelectuais e professores, muitos dos quais desconhecem a realidade da escola e suas reais necessidades. Trata-se, portanto, de uma subserviência “que opera simbolicamente pela fixação de sentidos preferenciais, eliminando a possibilidade de pensar e dizer diferente” (Lopes; Macedo, 2011, p. 212). Ou seja, pouco importa o que a realidade evidencia, o fator determinante é o falseamento dessa realidade para corroborar com os ditames do discurso hegemônico.

Libâneo (2016) argumenta que os organismos internacionais, consolidados na doutrina neoliberal, criaram estratégias vinculadas à globalização da economia, atuando em políticas sociais como educação e saúde, e focaram, entre outras ações, na transformação da educação em um negócio regido pela lógica do consumo e da comercialização, abrindo espaço global para a transferência desses serviços à gestão do setor privado. Tudo isso, é claro, sob a lógica do *slogan* “menos Estado e mais mercado”.

Como consequência, a formação de professores para atuar em escolas com esse perfil seguirá a lógica correlata, ou seja, o treinamento de operadores escolares de currículo instrumental. Observa-se, assim, que as análises econômicas trabalham sempre com resoluções moralmente

edificantes, quase messiânicas, porém muito empobrecidas do ponto de vista epistemológico. Para impor suas metas no campo educacional, essas análises desfiguram o papel da escola, da aprendizagem, do ensino, do conhecimento e, principalmente, da formação humana. Há sempre uma tentativa de esquivar-se do enfrentamento dos problemas da realidade social e de sua manifestação no presente. Repetidamente, e somando fracassos, busca-se submeter o fenômeno educativo de nossa realidade às regras dos projetos econômicos de outros países.

A pedagogia da competência não foi gestada na escola. Isso traz sérios contrassensos à sua perspectiva de educação, formação humana, sociabilidade, ensino-aprendizagem, ciência pedagógica, curso e profissão docente. A noção de competência foi institucionalizada de fora para dentro, ou seja, da fábrica para a escola. Como consequência, “a educação considerada sob o prisma da produção e da geração de capital humano transforma o indivíduo em uma mercadoria ou meio de produção que se desloca seguindo as leis dos mercados neoliberais” (Santomé, 2013, p. 96). Nesse sentido, tanto a escola quanto o conteúdo programático ensinado por ela estão atrelados exclusivamente ao capital humano determinado pela lógica empresarial e pelo mundo fabril. A questão central dessa problemática é o referente epistemológico: a escola, a educação, o ensino e a formação docente passaram a ser pensados a partir da lógica produtiva.

A produção, nesse contexto, refere-se ao modo de produção capitalista que, na realidade, vai além de um sistema econômico-financeiro. Dele derivam as mais abrangentes ideologias. Por isso, ao refletir sobre as finalidades da escola, da educação e da profissão docente, deve-se considerar que “não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas, pois, conforme o modelo de sociedade e de ser humano que defendemos, não atribuiremos as mesmas finalidades à escola e, portanto, não definiremos da mesma maneira o papel dos professores” (Perrenoud; Thurler, 2002, p. 12). A pedagogia da competência, sempre que possível, ajusta sua linguagem ao discurso comum no campo da educação. Um exemplo: a afirmação de que toda educação é ideológica. A aceitação dessa máxima não encontra obstáculos epistemológicos, seja por parte dos conservadores ou dos progressistas. A questão reside nos pressupostos – nas premissas que, muitas vezes não declaradas, avançam subliminarmente, colonizando as mentalidades, conscientes ou não. Por isso, o fator determinante é saber criticamente as origens das ideologias e como elas afetam nossa posição no mundo, assim como nossa soberania política, econômica e cultural.

A pedagogia da competência e seu ajustamento ao estatuto da sociedade pós-moderna

A pedagogia da competência não foi gestada sem levar em consideração o contexto histórico de sua época. Ela incorpora princípios tanto da modernidade quanto da pós-modernidade. No entanto, parece haver uma conveniência em atualizar a noção de competência como um dos efeitos da condição pós-moderna. Gatti (2005) explica que os conceitos de modernidade e pós-modernidade não encontram consenso no campo histórico, principalmente devido à ausência de uma delimitação clara entre o “fim da modernidade” e o “início da pós-modernidade”. Nesse sentido, o problema demarcatório é evidente, pois mudanças são observáveis em todos os setores da vida pública e privada, mas ainda é impossível discutir a era pós-moderna sem primeiro abordar a modernidade.

A indefinição que reveste a noção de competência a torna ajustável à condição pós-moderna. Sua flexibilidade é amplamente atribuída ao seu caráter de adesão submissa e acrítica ao modo de produção capitalista. Jameson (1985) explica que a pós-modernidade é entendida como uma nova fase, especialmente no que diz respeito ao capitalismo e aos meios de comunicação, uma vez que ela possui um modo próprio de repercutir e produzir, deixando, assim, em aberto a questão sobre a existência de uma forma de resistência à lógica neoliberal.

Um dos elementos fundamentais para o campo da educação é a questão da identidade cultural. Nesse aspecto, parece haver um posicionamento mais claro da condição pós-moderna. Não por acaso, Hall (2006), ao mapear as mudanças conceituais pelas quais o sujeito do Iluminismo, com sua identidade fixa e estável, foi descentrado, constata que esse descentramento resultou em identidades abertas, contraditórias, inacabadas e fragmentadas do sujeito pós-moderno.

Kronbauer (2011) argumenta que o currículo por competências tenta superar as limitações do currículo por objetivos, introduzindo princípios mais humanistas e abordando também a dimensão moral da pessoa, além de preparar os educandos para operações de pensamento mais complexas, que hoje se mostram mais adequadas ao mundo do trabalho pós-fordista, sem, contudo, abrir mão do critério de eficiência, no sentido de preparar os indivíduos para o mundo produtivo. O fator determinante é que, para desenvolver competências e habilidades, é necessário conteúdo programático. Nesse sentido, a pedagogia da competência torna-se dependente, por exemplo, de uma pedagogia crítico-social dos conteúdos, pois “não é

possível desenvolver habilidades e competências sem conhecimentos, assim como não se aprende a pensar sem conteúdo” (Kronbauer, 2011, p. 41). Diante disso, qual seria a função pedagógica da noção de competência, senão servir, de forma acrítica, aos ditames do sistema capitalista-neoliberal? Trata-se de uma função restritiva da autonomia epistêmico-pedagógica, pois serve, exclusivamente, ao mundo corporativo e empresarial.

A pedagogia da competência reduz o ato pedagógico ao encontro do sujeito com a empresa. Assim, espera-se que as competências desenvolvidas por meio do estudo dos conteúdos escolares resultem em capital humano treinado para as situações de empregabilidade no mundo do trabalho. É nesse contexto que a noção de competência é utilizada no sentido de mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares. Contudo, essa visão parece muito limitada quando consideramos que o mundo do trabalho muitas vezes envolve a exploração de uma classe sobre outra, além de problemas típicos da cotidianidade laboral que afetam a saúde física e mental do trabalhador. Assim, em oposição ao ideário das pedagogias neoliberais,

a pedagogia crítico-social dos conteúdos entende o ato pedagógico como o encontro do aluno com a cultura socialmente construída, pela mediação do professor e das situações pedagógicas. Concebe, assim, uma cultura dinâmica, enquanto criação humana e histórica, e o aluno como ser ativo, produto e produtor do seu próprio meio social [...] (Libâneo, 2014, p. 82).

Nesse sentido, a escola é uma instituição cujo objetivo é proporcionar ao sujeito a possibilidade de se conectar com sua própria cultura, bem como inserir-se na cultura geral historicamente produzida. Não cabe, portanto, o imediatismo ou qualquer abordagem fragmentada para compreender o ato educativo. O processo educacional exige uma visão de conjuntura e uma perspectiva de totalidade. O mercado, por outro lado, tem características peculiares que demandam de seus interlocutores uma certa adaptação para conciliar projetos comuns.

Na visão do mercado, tudo se limita à perspectiva de clientes, fornecedores, consumidores e mercadorias. Nesse sentido, “o saber é e será produzido para ser vendido, e ele é e será consumido para ser valorizado numa nova produção, [de modo que] se estabeleça uma relação entre fornecedores e usuários do conhecimento, prevalecendo, portanto, a mercantilização do saber” (Lyotard, 1998, p. 5). A pedagogia da competência não questiona essa tendência. Esse fenômeno se estabelece como uma normalidade no contexto da sociedade

pós-moderna, em que o saber é comercializável.

No fluxo da condição pós-moderna, um novo estatuto epistemológico começa a se configurar como alternativa ao da modernidade, à medida que novas temáticas surgem para compor a lógica do conhecimento: os jogos de linguagem e a problemática da legitimação do conhecimento; a produção do vínculo social por meio do saber narrativo; o enunciado e seu pertencimento ao jogo linguístico; o saber além dos limites da ciência; a busca excessiva por desempenho e performance; a posição das massas populares no contexto do conhecimento, entre outros. De acordo com Libâneo (2009, p. 43), “a precedência da linguagem sobre a consciência como elemento constitutivo da relação do ser humano com a realidade é uma das mais fortes características do pensamento pós-moderno, conhecida como virada linguística”.

A inserção em um mundo já pré-fabricado, assim como o mercado com sua ânsia por novos consumidores, passa rapidamente pelo terreno da pedagogia da competência. No entanto, isso não é tratado como uma problemática pedagógica por essa pedagogia. Daí não se extrai nada além de mercado puro, segregação e controle. Que competência seria mobilizada para enfrentar questões dessa natureza? A resposta, segundo a lógica da pedagogia da competência, seria objetivamente adaptação, resiliência e aceitação, de modo a garantir que o fluxo siga a ordem canônica do modo de produção capitalista-neoliberal.

Bauman (1998) explica que a pós-modernidade é a era dos especialistas em “identificar problemas”, dos restauradores da personalidade, dos guias de casamento, dos autores de livros de autoafirmação, e do “surto de aconselhamento”, em que homens e mulheres, seja por preferência, seja por necessidade, são selecionadores. Ao mesmo tempo, segundo o autor, é improvável que a condição pós-moderna possa gerar, por si só e sem uma intervenção política, a solidariedade. Portanto, em contextos de competitividade, desempenho e individualismo, a solidariedade não é sugerida como um valor central à escola, embora, como recurso retórico, ela apareça frequentemente no discurso da pedagogia da competência.

Todos os documentos normativos – diretrizes curriculares, programas, legislações em geral – instituídos pelos órgãos oficiais do Estado, por meio das políticas educacionais, atuam como legitimadores de conhecimentos, saberes, ideologias e visões de mundo no âmbito da educação e da formação de professores. Todavia, parte das propostas desses documentos envolve a introdução de inovações que possam personificar, em suas ações, a liderança de seus

representantes, seja do mercado ou da política partidária. Uma das consequências nocivas desse protagonismo externo à instituição educacional é a ideia de que o coletivo está sempre subordinado ao protagonismo individual da autoridade política. Isso gera, entre outras questões, a ideologia da inovação na escola. Ao examinar a relação entre neoliberalismo e ensino público no contexto da escola francesa, Christian Laval explica que:

o tema da inovação na escola teve grande repercussão a partir dos anos 1980, graças ao prestígio do “novo” em nossa sociedade e à importância da “destruição criativa” na dinâmica capitalista. Seu prestígio e sua legitimidade [...] escondiam seu vínculo com os imperativos da eficácia e da competição econômica, que são o que realmente a motivava (Laval, 2019, p. 217-218).

Percebe-se, portanto, algo semelhante aos desdobramentos da crise político-partidária, ideológica e institucional no Brasil, provocada principalmente pela abrupta cessação do diálogo na esfera pública com a ascensão da extrema direita à presidência do país em 2019. A partir desse momento, abriu-se um horizonte de possibilidades para a expansão do mercado em todos os setores do Estado brasileiro. No entanto, é importante observar o contexto a partir do qual as ideias são devolvidas, ampliadas ou, conforme as circunstâncias, ocultadas. Por exemplo, no neoliberalismo, os princípios privatistas são, em grande parte, a principal meta a ser alcançada no campo da educação. Dessa forma, reconfigura-se o sistema escolar, aplicando-se uma perspectiva funcional atrelada ao mercado (Godim; Johann, 2021). Nesse sentido, de que inovação se está tratando quando os princípios capitalistas neoliberais são a base? Na realidade, a inovação tornou-se, no caso da França, como examinado por Laval, o fetiche da ocasião. No Brasil, essa ideia é aceita quase sem crítica, pois entende-se que ela está devidamente justificada no âmbito internacional, sobretudo com o apoio de organismos multilaterais.

Todavia, segundo Laval (2019), por mais que tenham adotado o léxico do liberalismo clássico e recuperado os argumentos formulados desde Adam Smith, os defensores do mercado não conseguiram transformar a escola em um verdadeiro mercado econômico, pois o argumento da eficiência é um engodo que esconde uma burocratização cada vez maior do ensino. Essa é também uma das lacunas da pedagogia da competência – tanto teórica quanto prática – já que, por seu caráter extremamente tecnicista e focado em resultados, sua burocratização excessiva em termos de ensino, aprendizagem e avaliação entra em conflito com as especificidades da escola, cujo cotidiano apresenta implicações práticas, muitas vezes imprevisíveis. A

imprevisibilidade é um fator crucial para expor as limitações pedagógicas da noção de competência e do tecnicismo.

O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola [...]” (Freitas, 2012, p. 383).

A pedagogia da competência mostra-se insuficiente como teoria pedagógica, na medida em que não dispõe de um arcabouço teórico-epistemológico e conceitual criticamente orientado para “a formação como prática social capaz de promover o desenvolvimento de amplas capacidades humanas e de ser elemento que instrumentalize os indivíduos à conquista do progresso social e da efetiva democratização dos bens materiais e imateriais produzidos pela sociedade” (Araújo, 2004, p. 513). Além disso, sua concepção de escola restringe-se à ideia de similaridade com a organização fabril, empresarial e corporativa, alterando a natureza da instituição escolar e reduzindo-a à posição de um objeto correlato às organizações financeiras. Daí seu fetiche em considerar a educação como um produto comercializável.

Na sociedade pós-moderna, prevalece a ideia de um conhecimento destinado a consumidores. A relação com o saber, cada vez mais, tem se caracterizado como um negócio. Tudo é comercializado: o conhecimento, a informação sobre o conhecimento, o anúncio do conhecimento, entre outros, sempre justificado pela exaltação de performances. A ciência foi reduzida a uma simples força produtiva, de modo que o critério de validação de seu saber passou, em parte, a ser determinado pelo sistema capitalista. Tudo isso contribui para a ampliação de um vasto mercado de competências. No campo da educação, este mercado não se ampliaria sem a participação efetiva dos professores. Para isso, estabelecem-se mecanismos profissionais e estruturais com o objetivo de ajustar a cultura da profissão, assim como a conduta pessoal dos professores, em torno de sua adesão às prescrições advindas das políticas educacionais e à implementação de inovações pedagógicas.

Imbernón (2011) adverte que a possibilidade de inovação nas instituições educativas não pode ser proposta sem um novo conceito de profissionalização docente, de modo que a instituição educativa, como um conjunto de elementos que intervêm na prática educativa contextualizada, deve ser o motor da inovação e da profissionalização docente. Nesse sentido,

“o professor não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas um profissional que deve participar ativa e criticamente no processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto” (Imbernón, 2011, p. 21).

A BNCC como documento de padronização curricular e o seu *ethos* do dever

A BNCC, desde sua introdução, evidencia a característica da contemporaneidade à qual serve. Para esse documento, “a sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (BNCC, 2017, p. 17). Isso significa que o ensino, a aprendizagem, a avaliação, as finalidades educativas, o conteúdo programático, as metodologias de ensino e o processo educativo em sua totalidade estão submetidos às imposições da sociedade contemporânea.

A pedagogia da competência não submete essas imposições contemporâneas à crítica de seus pressupostos. Ela é a expressão mais característica da dimensão pedagógica dessa sociedade, que, para inovar e incluir, precisa impor. Transmite-se a ideia de que a inovação e a inclusão, no âmbito dos processos educativos, são admissíveis a qualquer custo, ainda que a base estrutural e a materialidade adequadas inexistam. O par inclusão/inovação aparece como uma espécie de condicionalidade mútua e recíproca. Ou seja, a inovação serve ao grande mercado, enquanto a inclusão serve como justificativa do humanitarismo neoliberal.

Trata-se de mais um recurso retórico para camuflar a base capitalista-neoliberal que atua como poder decisório no mundo contemporâneo. A competência crítica exigiria, por sua própria natureza, o exame das crises provocadas pelo cenário em que estamos inseridos. Para uma pedagogia que se concentra mais na adaptação do que na inserção no mundo, a criticidade tem pouca relevância. No contexto da BNCC, “ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído” (BNCC, 2017, p. 16).

O sujeito cognoscente da pedagogia da competência assemelha-se a um ser robotizado. Ele não interpreta, nem sente. Sob essa perspectiva, competente é aquele que simplesmente ativa e utiliza o conhecimento, ou seja, um autômato pronto para reagir sempre que necessário, independentemente da situação. É como se não houvesse obstáculos epistemológicos; o conhecimento seria o resultado de uma ordem linear, fluida e sequencial. Não se considera que

o conhecimento possa ser influenciado por contextos, determinantes sociais, classe econômica ou pela própria condição humana.

Todavia, subjaz a tudo isso o currículo oculto, que, na pedagogia da competência, já foi amplamente revelado. Sabe-se que “a institucionalização da noção de competência permitiu-nos concluir que, metodologicamente, os processos de trabalho têm sido analisados segundo a teoria funcionalista, coerente, portanto, com [...] uma concepção subjetivo-relativista de conhecimento, que reforçaria o irracionalismo pós-moderno” (Ramos, 2002, p. 284).

A BNCC, com sua pretensão de assegurar direitos de aprendizagem, coloca o sujeito em uma situação de nulidade. Ao explicitar as competências, seus idealizadores acreditam ter estabelecido a indicação clara do que os alunos devem saber e, sobretudo, do que devem saber fazer como resultado de sua aprendizagem (BNCC, 2017, p. 16). Essa ética do dever pressupõe, categoricamente, que o sujeito não tem autonomia e que professores e alunos apenas cumprem as diretrizes programadas. Trata-se de uma concepção antidialógica e, conseqüentemente, desconectada de uma perspectiva emancipatória. Nas competências gerais, como mostra o quadro a seguir, veremos uma síntese do compromisso da educação brasileira com a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, conforme preconizado pela BNCC (2017), bem como as contradições geradas pelo próprio documento.

Quadro 1 – Objeções às competências gerais da BNCC (2017)

Competências	Análise
1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.	No contexto da sociedade capitalista-neoliberal contemporânea, quem são os sujeitos que decidem acerca dos critérios de aferição da validade e da utilidade do conhecimento?
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.	Será realmente possível à pedagogia da competência, a partir de seus pressupostos, atender à formação intelectual, científica, epistêmica, cultural, técnica e pedagógica dos professores, sob uma perspectiva interdisciplinar?
3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	Em que sentido é possível esperar que a noção de competência disponha de suficiência epistemológica para se posicionar como eixo estruturante da formação do senso estético dos professores?
4. Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.	Quais são as pesquisas realizadas no âmbito dos diferentes contextos de linguagens da educação que utilizaram o conceito de competência como categoria para a análise e interpretação do fenômeno educativo?
5. Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.	Em que sentido é possível supor que o mercado das tecnologias digitais, interessado no comércio, incentivaria um uso crítico de seus produtos?
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	Que tipo de valor, senão o econômico, o sistema capitalista-neoliberal atribuiria à diversidade de saberes e vivências culturais?
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	Em que sentido é possível esperar o respeito aos direitos humanos e a promoção da consciência socioambiental a partir de uma pedagogia derivada do sistema capitalista-neoliberal?
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.	Quanto custaria, na sociedade de consumo, o cuidado com a saúde física e emocional do trabalhador, frequentemente adoecido por condições de trabalho precárias, baixos salários, moradia inadequada e pressão social?

Fonte: Elaborado por meio de pesquisa documental na BNCC (2017).

Poderia uma pedagogia que reflete os interesses econômicos, políticos e ideológicos do modo de produção capitalista assegurar valores como autonomia, inclusão, cooperação, emancipação e solidariedade? Sabe-se que não. As competências gerais da BNCC (2017) adotam um conjunto de termos alheios à sua escolha ideológica. Esses termos não desempenham uma função epistêmica na pedagogia da competência, gerando, assim, um vácuo teórico-conceitual e epistemológico, pois são referentes significativos na tradição da teoria crítico-progressista, cuja posição, historicamente, sempre tensionou o ideário capitalista-neoliberal. Vejamos, por exemplo, duas das competências gerais da BNCC, que utilizam termos da estrutura lexical crítico-progressista:

Competência 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer. **Competência 10.** Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BNCC, 2017).

Essa apropriação da linguagem nada mais é do que um recurso para flexibilizar o diálogo, mas que, no fundo, não passa de um discurso retórico para camuflar a insuficiência epistemológica, paradigmática e pedagógica da noção de competência para fundamentar qualquer paradigma relacionado à educação, docência ou formação de professores. No entanto, conforme a conclusão de Araujo (2004), a força da avaliação institucionalizada e padronizada na noção de competência pode promover processos adaptativos e assegurar, pragmaticamente, uma maior aproximação das práticas docentes e discentes com as demandas do sistema produtivo. Nesse sentido, um ajuste lexical, por meio da mesclagem de termos centrais do campo econômico-financeiro e empresarial com conceitos essenciais das ciências humanas – especialmente da ciência pedagógica – opera com a finalidade de falsear as reais contradições entre a pedagogia da competência e as pedagogias crítico-progressistas. Observa-se, portanto, que

em oposição à pedagogia liberal, a pedagogia progressista concebe a educação como um processo de humanização [...]. Parte da análise crítica das realidades sociais, sustenta as finalidades sociopolíticas da escola na direção dos interesses emancipatórios das classes populares, [...] empenha-se nas possibilidades de uma associação com as lutas concretas do povo, visando sua emancipação (Libâneo, 2014, p. 72-73).

Fica evidente a diferença fundamental entre progressistas e liberais no campo da pedagogia. Alinhada mais diretamente ao pensamento neoliberal, a pedagogia da competência valoriza a produção individual da existência. Por essa razão, seu referencial torna-se questionável sempre que pretende afirmar posições emancipatórias, libertárias ou de transformação social. Trata-se, antes, de uma pedagogia voltada para a adaptação aos cenários econômicos dominantes.

Considerações finais

Embora celebre sua hegemonia discursiva na educação básica, graças, principalmente, à padronização curricular instituída pela BNCC de 2017, a pedagogia da competência não alcançou a mesma amplitude nos cursos de formação de professores ofertados pelas universidades públicas brasileiras. Os currículos acadêmicos são quase unânimes em considerar a insuficiência epistemológica, paradigmática e pedagógica da noção de competência. Os cursos de pedagogia, por exemplo, criticaram a noção de competência, resistindo às prescrições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a educação básica, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação.

O modelo de sociedade impõe enquadramentos sociais e ajustes que, muitas vezes, fazem prevalecer a hegemonia, os valores e a reprodução do modo de fazer política, economia e educação dos grupos sociais dominantes. No entanto, a sociedade não é apenas um reflexo do sistema produtivo; há relações de interdependência que impõem formas de cooperação, atuando como contrapeso à visão de sociedade como mera arena de disputas, como se não houvesse qualquer sentimento de solidariedade entre os indivíduos.

A pedagogia da competência não constitui um legado positivo para a teoria educacional no Brasil. Amplamente criticada, ela se mantém como um resíduo paradigmático, restituído sempre que alianças conservadoras se estabelecem na política educacional. Notadamente, a pedagogia da competência alcançou o status de uma tradição normativa no Brasil, sendo

identificável em grande parte dos documentos curriculares voltados à formação de professores para a educação básica.

Referências

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. As referências da pedagogia das competências. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 497-524, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>. Acesso em: 21 out. 2024.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1998.

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

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaios sobre a sociedade neoliberal. Tradução: 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.

GATTI, Bernardete A. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 595-608, set./dez. 2005.

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

GODIM, Fernanda de Souza; JOHANN, Rafaela Cristina. Neoliberalismo e universidade pública: reflexões acerca da desvalorização do ensino superior público. **Aurora**, Marília, v. 14, n. 1, p. 85-100, jan./jun. 2021.

GOODSON, Ivor F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Tradução: Henrique Carvalho Calado. Campinas: Editora Unicamp, 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IMBERNÓN, Franciso. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. Tradução: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011.

JAMESON, Fredric. Pós-modernidade e sociedade de consumo. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 12, p.16-26, jun. 85.

KRONBAUER, Luiz Gilberto. Epistemologia e currículo – na modernidade e na contemporaneidade. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 16, n. 1, p. 29-41, set. 2011.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; AKIKO, Santos (org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 2. ed. Campinas: Aliena, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico social dos conteúdos. 28. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, maio/ago. 2016.

LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

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: Cláudia Schilling, Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

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

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

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: Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulinas, 2011.

SANTOMÉ, Torres Jurjo. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de troia da educação.
Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

Submissão em: 23/10/2024

Aceito em: 28/02/2025

Citações e referências
conforme normas da:

