

AS DUAS FUNDAÇÕES DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIA: ECONOMICISMO E EDUCAÇÃO NO BRASIL

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor

Nome: Fernando Bonadia de Oliveira

E-mail: fbonadia@unicamp.br

Instituição: Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Submetido: 21/01/2021

Aprovado: 19/03/2021

Publicado: 23/05/2024

 10.20396/rho.v24i00.8663972

e-Location: e024023

ISSN: 1676-2584

Como citar ABNT (NBR 6023):

OLIVEIRA, F. B. de. As duas fundações da noção de competência: economicismo e educação no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 24, p. 1-25, 2024. DOI: 10.20396/rho.v24i00.8663972.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8663972>. Acesso em: 23 maio 2024.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8663972>. Acesso em: 23 maio 2024.

  **Fernando Bonadia de Oliveira***
Universidade Estadual de Campinas

RESUMO

A ideia de competência está na base da reforma do ensino estabelecida no Brasil pela Lei n. 13.415/2017, graças à qual passou a vigorar no próprio texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996). A Base Nacional Comum Curricular, finalizada em 2018, também envolve estruturalmente a lógica das competências. O intuito deste artigo consiste em demonstrar as duas fundações da noção de competência na educação brasileira – dos anos 1970 à reforma Temer – a partir da análise crítica do tecnicismo pedagógico e da Economia da Educação. Conclui-se que as duas fundações foram motivadas por uma agenda capitalista global que restitui no tempo presente, do ponto de vista educacional, uma pedagogia do passado.

PALAVRAS-CHAVE Habilidades e competências. Tecnicismo. Economia da educação. Reforma do ensino.

Distribuído Sobre



Checagem Antiplágio



TWO FOUNDATIONS OF THE COMPETENCE NOTION: ECONOMICISM AND EDUCATION IN BRAZIL

Abstract

The idea of competence is the foundation of the education reform established in Brazil by the law n.13.415/2017, thanks to which came into force in the very text of the National Education Guidelines and Foundations Law (law n. 9.394/1996). The Common Curricular National Base, finished in 2018, also structurally involves the logics of competences. The objective of this article is to demonstrate the two foundations of the competence notion in the Brazilian education - from 1970 to the Temer's reform - from the critical analysis of the pedagogical technicality and the Education Economy. We conclude that the two foundations were motivated by a global capitalist agenda that brings back at the present time, from the educational point of view, a past pedagogy.

Keywords: Skills and competences. Technicalities. Education economy. Education reform.

LA DOBLE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA NOCIÓN DE COMPETENCIA: ECONOMICISMO Y EDUCACIÓN EN BRASIL

Resumen

La idea de competencia subyace en la reforma educativa firmada en Brasil por la Ley núm. 13.415 / 2017, con la Ley de Bases y Lineamientos Educativos Nacionales (Ley N ° 9.394 / 1996). La Base Curricular Nacional Común, finalizada en 2018, también involucra estructuralmente la lógica de competencias. El propósito de este artículo es demostrar los dos fundamentos de la noción de competencia en la educación brasileña - desde la década de 1970 hasta la reforma de Temer - a partir de un análisis crítico del tecnicismo pedagógico y la Economía de la Educación. Se concluye que las dos fundaciones fueron motivadas por una agenda capitalista global que restituye en la actualidad, desde un punto de vista educativo, una pedagogía del pasado.

Palabras-clave: Habilidades y competencias. Tecnicismo. Economía de la educación. Reforma educativa.

INTRODUÇÃO: O PASSADO NO PRESENTE

Quanto mais conhecemos as características da reforma Temer do ensino, tanto mais temos a impressão de que o passado da educação brasileira está sendo reeditado no presente, vestindo a capa da novidade e impulsionando a imaginação de um futuro redentor graças à modernização da escola. As fontes inspiradoras, o modo de tramitação e os princípios veiculados pela reforma consolidada pela Lei n. 13.415 de 2017 são da mesma espécie da reforma escolar da ditadura levada a efeito pela Lei n. 5.692 de 1971 (Oliveira, 2017a). Os pilares do ensino de 1971 e 2017 se encerram identicamente no impasse entre o anúncio de um programa em tese renovador-liberal e a efetivação prática de diretrizes tecnicistas (Oliveira, 2020). As mesmas forças sociais que no final dos anos 1960 atuaram para demonstrar – à luz de investigações quantitativas – que a escola brasileira se limitava a um ensino humanista mal feito, ganharam a mídia em pleno ano de 2018 para renovar seu ataque às humanidades (Oliveira, 2018).

O cenário dá a impressão de que a reforma objetivada pela Lei n. 13.415 é uma repaginação, sem nenhuma grande novidade, da Lei n. 5.692. A considerar que alguns agentes políticos devem ter mudado de lá para cá, somos levados a suspeitar desse diagnóstico tão rigoroso e a crer que ele só poderá ser justificado se forem evidenciadas forças muito maiores que determinaram a manutenção de um mesmo projeto político-educacional. Além disso, ainda que possa haver certa dose de permanência entre as reformas, algo substancialmente novo pode estar ocorrendo.

Este artigo apresenta o quadro vivido pela educação brasileira entre 2016 e 2018, dando foco ao momento de refundação da Pedagogia das Competências¹ como política e diretriz de ensino. Apesar de ser uma refundação, ou uma fundação repetida, o alvo atualmente é – bem mais do que em qualquer outra reforma – a sala de aula e a organização pedagógica do professor. Para tanto, explicaremos o argumento das duas fundações da noção² de competência, e em seguida, ofereceremos o conceito de tecnicismo, levando em conta a posição singular que a Economia da Educação nele ocupa; posteriormente, adentraremos as sutilezas conceituais da atual lógica neotecnicista e, enfim, evidenciaremos a nova situação da Pedagogia das Competências no Brasil, dada pela referência a uma agenda capitalista internacional estruturada para a educação latino-americana já experimentada no passado.

Este trabalho foi conduzido pelo estudo bibliográfico-analítico das referências encontradas sobre o tema e pela análise documental dos textos legais envolvidos na discussão. Em vista de enfatizar o trabalho de descoberta, parte-se da distinção entre, de um lado, o conhecimento e a representação, e de outro, o pensamento e a reflexão (Chauí, 2014). O conhecimento, nessa perspectiva, se origina de uma apropriação intelectual, seja de fatos empíricos, seja de um campo de conceitos; é um *dado* (no particípio passado), pois é uma apropriação de itens já pensados e determinados, configurando a dimensão do instituído. O pensamento, ao contrário, é um trabalho dinâmico de compreensão do real, pelo qual se

produz o “movimento simultâneo” de constituição do sujeito (que pensa) e do objeto (pensado). Precisamente por promover um movimento simultâneo e compassado de constituição, a ideia de reflexão tão bem o define. O conhecimento é um dado e, como tal, podemos dele nos apropriar; o pensamento, diferentemente, é uma atividade de constituição pela qual se converte em potência instituinte (no participio presente) da própria realidade (Chauí, 2014, p. 155-156).

Tal entendimento foi fundamental para evitar, na análise documental, a separação entre os documentos e a história, um “mal-entendido” típico da postura da *representação*. Na lógica da representação, os documentos estudados “[...] podem ser compreendidos se compreendermos a história que está se passando, porém a história é encarada como externa ao documento” (Chauí, 2014, p. 172). O documento é visto como algo que possui uma estrutura determinada e que pode ser acrescido – para se tornar ainda mais completo – pelas informações da época em que foi produzido e pelos propósitos que o acompanharam. “A história” é vista, assim, como “[...] um acréscimo”, e “[...] permanece externa ao documento” (Chauí, 2014, p. 172). Em contraposição, buscando analisar os documentos pela lógica da *reflexão*, todo esforço se deu no sentido de encontrar a história inscrita nos documentos e que transparece na linguagem neles empregada, isto é, na recorrência de palavras e expressões, a maior parte delas, como veremos, ligada ao vocabulário técnico da economia e da administração.

AS DUAS FUNDAÇÕES DA TEORIA DAS COMPETÊNCIAS

De uma perspectiva didática, pode-se dizer que primeiro veio o tecnicismo pedagógico, sustentado por três disciplinas da Pedagogia: a Filosofia da Educação, a Psicologia da Educação e, em especial, a Economia da Educação. Consolidado do ponto de vista teórico, o tecnicismo chegou ao Brasil enviesado pela teoria da educação como capital humano, doutrina que se representava, do ponto de vista da prática pedagógica, por uma filosofia positivista e uma psicologia comportamentalista. A atmosfera em que estas duas últimas tendências se comunicaram, sobretudo em terras brasileiras, foi a da inovação tecnológica, entendida como um caso particular da inovação educacional³.

O apelo tecnológico foi historicamente empregado no Brasil muito mais para conferir certa aura de “renovação liberal” aos processos empresarialistas⁴ de ensino do que para, de fato, aparelhar tecnicamente a escola e a sala de aula. As primeiras reformas liberais e renovadoras da República, ocorridas ainda nos anos 1920, já se deixavam seduzir por certa “distorção técnica” que lhes retirava o sentido **político** original e lhes atribuía uma conotação de mera aparelhagem **técnica** do ensino, sem praticamente nenhuma orientação autenticamente “liberal” (Nagle, 2009, p. 284)⁵. Entre discursos liberais e discursos tecnicistas, a didática (tomada como princípio da organização do trabalho pedagógico) permaneceu refém de políticas públicas que a postulavam, enfim, como uma técnica (Oliveira, 2020). A determinação externa da técnica sobre a organização do trabalho

pedagógico, ao invés de conduzir o educador a conhecer e a explorar sua autonomia, retire tanto quanto possível a autonomia sob o pretexto de maximizar sua eficiência. A virtude técnica do professor consiste em ensinar o maior número de coisas no menor espaço de tempo possível, submetendo sua liberdade aos critérios hierarquicamente estabelecidos por uma máquina ou um sistema de ensino qualquer. O mecanismo automático dos materiais didáticos engendrados pelos sistemas de ensino informa o que, quando e como ensinar; o que, quando e como avaliar; por conseguinte, onde corrigir o que não se ensinou para tentar ensinar novamente, tudo no ritmo do “sistema”. O professor recebe o “cardápio pedagógico” por meio do qual ele administra e controla o que vai servir de alimento curricular.

A imagem do cardápio foi usada no passado por Lauro de Oliveira Lima (1982, p. 60-73) para criticar as reformas brasileiras do ensino, sempre acentuadas no tema “[...] o que ensinar”. As tentativas de mudança educacional – afirma ele – se centram sempre nos conteúdos, isto é, nas singularidades dos “alimentos” a oferecer aos estudantes, e não no modo de ensinar os conteúdos e preparar os “alimentos”. No tempo de Lima, o currículo se mantinha continuamente como a chave das reformas, sem muito importar se as transformações curriculares disparariam ou não mudanças na maneira de ensinar. Nos laços dessa lógica, a vertente tecnicista de ensino chegou à escola brasileira determinada pela Lei n. 5.692 (alterada pela Lei n. 7.044/82).

Já em 1974 se podia comprar, em livro, **A didática da reforma do ensino**. Alicerçado nas novidades da lei de 1971, o livro dá a luz ao embrião da noção de competência, segundo a qual “[...] os alunos devem ir à escola para adquirir habilidades que os capacitem a absorver os conhecimentos de que necessitarem, e que os tornem aptos a utilizar esses conhecimentos da maneira mais proveitosa” (Castello, 1974, p. 3).

Nessa vertente, a escolarização é a **aquisição de habilidades** de conhecer que perfazem uma **capacidade de absorver** conhecimentos; tal capacidade nada mais é do que uma **competência**, considerada como **aptidão** ao aproveitamento do conhecimento necessário, entendendo-se por “necessário” o que se aplica à solução de uma **situação-problema**. Não é ainda, decerto, o fruto maduro da Pedagogia das Competências nos quadros do que adiante apresentaremos como neotecnicismo pedagógico. A noção de competência se sofisticou ao longo anos 1970 a 1990, indo da ideia de habilidade-capacidade para a ideia de habilidade-competência, compondo o que chamamos a sua **primeira fundação**.

Não é conveniente, por razão nenhuma, excluir de todo valor o objetivo almejado pela teoria das “competências e habilidades” (inscrita nesse amplo leque que se chama de Pedagogia das Competências), a saber, que a educação se torne um processo de mobilização e construção de conhecimento a partir de situações problemáticas (Crahay; Marcoux, 2016), e não apenas um mero acúmulo de conhecimentos sem articulação com a busca de soluções para problemas reais. Negar essa intenção equivaleria, aliás, a negar as conquistas de toda a “teoria da atividade” alcançada pela psicologia no século XX, e a recusar todas as suas importantes consequências para a transformação dos velhos métodos de ensino.

A perspectiva de aproximação pedagógica entre conhecer e agir já pode ser encontrada nas palavras de Dewey e Piaget. Ninguém além de Dewey, que insistia no nome “instrumentalismo” para sua teoria (Lorieri, 2000, p. 46), pode assinar melhor a tese de que as ideias e os conhecimentos são instrumentos que permitem aos indivíduos encontrar soluções para os problemas do mundo a partir de relações ativas do pensar. Ao abordar o conceito de “propósito”, por exemplo, ele declara: “[...] um propósito genuíno sempre começa por um impulso. A dificuldade ou obstrução à sua execução imediata converte-o em um desejo” (Dewey, 1952, p. 66); sua escola, a Escola Laboratório de Chicago, observava esse preceito segundo o qual um desejo suscitado pela dificuldade na solução de uma tarefa impulsiona o pensamento a progredir. Piaget (1973, p. 345), sempre presente no discurso do construtivismo pedagógico, é lembrado como aquele para quem “[...] a inteligência é a solução de um problema novo para o indivíduo”, bem como “[...] a coordenação dos meios para se atingir certo fim que não é acessível de maneira imediata”.

No entanto, como bem advertirão seus defensores, a Pedagogia das Competências não se esgota nisso, ainda que seja esse o seu princípio; sua origem reporta às transformações recentes do padrão de qualidade do trabalho capitalista cujos efeitos sobre a formação da criança europeia foram irresistíveis (Perrenoud, 1999, p. 42). É certo que, em tese, quando aplicada à escola, o modelo das competências não se limitaria a reproduzir hábitos e procedimentos do mundo profissional; as competências e habilidades devem ser incentivadas desde a escola porque servem para preparar para o mercado de trabalho, e não para antecipá-lo. Não se trata, ademais, de uma preparação somente para **trabalhar**, mas para **viver** no mundo contemporâneo, onde vigora a alta complexidade dos modos de consumo e todos só podem existir rodeados de aparelhos tecnológicos.

Na contemporaneidade a sofisticação da Pedagogia das Competências tem outro sentido, pois ao transformar o conteúdo (expresso como aquisição pura de conhecimento) em competência (entendida como mobilização complexa de conhecimento e de recursos na forma do saber-fazer e do saber-mobilizar), o esquema pedagógico atual converte o próprio cardápio pedagógico (agora servido em forma de competência e não mais de conteúdos) em dispositivo automático que determina o modo como ele deve ser tratado em sala de aula. De uma pedagogia em que tudo girava em torno dos conteúdos, culminando em um cardápio que nada formulava acerca do como cozinhar, isto é, de como se atingir aquele conhecimento, chegamos a uma pedagogia em que tudo gravita ao redor de competências, em um cardápio no qual já vem incluído o modo de preparo, isto é, o modo de ação pedagógica a que deve corresponder. Em suma, se só adquirimos uma competência do cardápio pedagógico resolvendo situação-problema, nada resta ao educador senão confrontar seus alunos com os problemas que seu próprio componente curricular implica, orientando-os para a solução.

O cume do aperfeiçoamento conceitual das competências não se limitou a esse ponto, sua primeira fundação, posta em vigor no dia 17 de abril de 1997, no Decreto n. 2.208, que instituiu as “Diretrizes e Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de

Nível Técnico” (Brasil, 1998a)⁶. O ponto final desse aperfeiçoamento, porém, esteve mais adiante: a refundação só se completou no Brasil 20 anos depois, quando a expressão “competências e habilidades” passou a integrar a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), por acréscimo efetivado na reforma da Lei n. 13.415. O artigo 36 da LDB em vigor, em seu primeiro parágrafo, começou a vigorar com a redação seguinte: “A organização das áreas de que trata o *caput* e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino” (Brasil, 1998b).

De 1998 a 2018 (com a aprovação da última etapa da Base Nacional Comum Curricular) cumpriu-se a última fase do círculo da refundação. Aquilo que era diretriz curricular no final dos anos 1990, e estava determinada a existir por força das diretrizes e bases da educação do país pelo artigo 35-A, tomou o próprio corpo da lei maior da educação brasileira. Eis a **segunda fundação** da Pedagogia das Competências.

O significado da introdução da noção de “competências e habilidades” nos termos da Lei tem passado incólume pelos críticos. Os traços escolanovistas (renovadores e mais abertamente liberais) que sugerem as competências e habilidades se esvaecem no ar e se metamorfoseiam na **prática** em dura disciplina e em conformação de corpos para um trabalho similar ao industrial⁷. O princípio piagetiano de “aprender a aprender” – núcleo mais original da tese das competências – é substituído na prática pelo plano de metas empresarialistas para a “maximização dos resultados”. Nesse sentido, perde-se toda a ênfase a advertência preliminar de Piaget (1973, p. 353): “[...] o ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola”. O lapso dessa advertência transparece já na **Didática da reforma do ensino**: “A principal função da escola já não é promover a simples aquisição de conhecimento, mas sim ensinar a cada um como adquirir o máximo de conhecimentos com a maior economia de tempo, em suma, ensinar a cada um como estudar e como raciocinar com eficiência” (Castello, 1974, p. 2-3).

Entre as habilidades listadas em seu livro, Castello menciona “a habilidade da leitura, do raciocínio matemático, do planejamento, da avaliação de objetivos etc.”. Ora, é impossível ler a afirmação acima disposta e não relacioná-la àquela famosa indicação de Kant (1996, p. 13) na introdução de seu curso **Sobre a Pedagogia**:

As crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos.

Sob o aspecto de um escolanovismo superficial guiado por linhas distorcidas de Dewey e Piaget se esconde o que há de mais tradicional e conservador no âmbito da pedagogia, a saber, o ideal da **disciplina**, uma **habilidade** que, sob a repressão escolar, o aluno aprende para posteriormente praticar na vida. Do mesmo modo que o mero

aprendizado não justifica, na pedagogia kantiana, a precocidade com que as crianças são submetidas à escola (mas o ideal de disciplina que prescreve a obediência e a capacidade de abrir mão de seus caprichos e desejos), o objetivo pragmático da aprendizagem obtida na reforma da escola era a utilização do conhecimento da maneira mais proveitosa, eficiente e econômica. Não é outra a promessa dos sistemas de ensino digital vendidos atualmente como produtos para as escolas, que se convertem em verdadeiros cabrestos para o professor na sala de aula, fixando os alunos em simulados e atividades que, sob o pretexto da modernização, prendem os alunos ao trabalho mecânico do pensamento, capaz de responder bem a provas objetivas diante da tela do computador.

A escola kantiana se justifica antes de tudo pela aquisição da disciplina contra o desperdício de energia gasto com a selvageria tipicamente infantil; selvageria que, se perseverar no futuro, impedirá que seja alcançada a formação humana (Kant, 1996, p. 12). A didática da reforma também concebe a tarefa da escola como uma objetivação da energia para a maximização de resultados e um aproveitamento dito eficiente. Por aí se vê que a referência ao passado não é mera hipérbole.

TECNICISMO PEDAGÓGICO E ECONOMIA DA EDUCAÇÃO

Os manuais de Filosofia da Educação à disposição nos cursos de Pedagogia do Brasil ensinam que a “tendência tecnicista” é a vertente educacional de base filosófica positivista e de base psicológica comportamentalista que se articula ao argumento político de que a eficiência e a precisão da escola dependem da assunção do modelo empresarial, no qual o administrador capaz de atingir metas é a figura-chave e o grande protagonista, ao passo que o professor é um técnico tão eficiente quanto uma máquina de ensinar. O marco inicial dado ao tecnicismo pedagógico é, em geral, a década de 1960, quando se buscava adequar a escola à racionalização capitalista por meio de um método taylorista de especialização de funções a envolver divisão de tarefas, execução estreita de programas de ensino pré-fabricados e implantação de recursos didáticos tecnológicos, como o **slide** e a televisão. A escola, mantida sob o regime tecnicista, prepararia o indivíduo para as exigências da sociedade industrial, cumprindo com exatidão os pré-requisitos para a qualificação do bom trabalhador, afinal, seu objetivo é informar conteúdos objetivos de forma objetiva, em grande quantidade e em um mínimo espaço de tempo (Pilleti, 1997, p. 67-69).

Em uma só sentença, Maria Arruda Aranha (2000, p. 176), autora de um livro muito empregado em cursos de licenciatura, define o professor tecnicista: “[...] é um técnico que, assessorado de outros técnicos, transmite um conhecimento técnico e objetivo”. A máquina de ensinar não é, pois, uma simples metáfora, mas um aparelho (inventado por B. F. Skinner) no qual a criança se defrontava mecanicamente e por repetição com um máximo de informações, e aprendia a emitir, em um mínimo tempo, respostas precisas. Em um jogo de estímulos e respostas, o aluno assimilava os bons hábitos e passaria a agir, segundo seu criador, cada vez mais corretamente.

Fora dos manuais de Filosofia, os especialistas já apontam um elemento central do tecnicismo: a transferência da lógica de organização da empresa para a escola, assentada na crença de que, se a gerenciarmos bem como uma boa indústria, teremos dela todos os efeitos desejados. A lógica empresarialista se fundamenta, sobretudo, em um campo do conhecimento que geralmente é esquecido: a Economia da Educação, disciplina que – muito impulsionada no Brasil e no mundo nos anos 1960 e 1970 – disseminou a Teoria do Capital Humano (Frigotto, 1984, p. 35-36) que compreendia a escola rigorosamente como empresa, ainda que uma empresa diferenciada (Schultz, 1967, p. 16), inventada pela “[...] teoria econômica marginalista”, também de base positivista.

Segundo Carlos Marques Pinho (1970, p. 45), a Economia da Educação, na forma de disciplina, emergiu como ramo importante da “Economia dos Recursos Humanos” e sua função seria a de “[...] estabelecer os indicadores quantitativos do desenvolvimento dos recursos humanos, as metas de seu planejamento, bem como a integração dos recursos humanos no planejamento global do desenvolvimento econômico”. Talvez o trabalho mais original organizado sobre o assunto seja o livro do último economista citado, professor de Economia em Chicago, **O valor econômico da educação**, publicado em 1963 e traduzido para o português em 1967. Nesse livro, Schultz (1967, p. 16) começa afirmando que seu objetivo é “[...] trazer ao setor educacional a colaboração da análise econômica”. Ao se arriscar a responder à pergunta “O que significa educação?”, o autor (Schultz, 1967, p. 16) dribla o problema de uma definição mais fecunda e se permite tomar a educação como “[...] um conjunto especializado de atividades”, atividades das mais diversas ordens. E conclui sem medo: “[...] as escolas podem ser consideradas empresas especializadas em ‘produzir’ instrução. A instituição educacional, que congrega todas as escolas, pode ser encarada como uma indústria”, mas não como uma “[...] indústria convencional”, pois, “[...] com algumas exceções sem importância, as escolas não são organizadas e administradas para a obtenção de lucro” (Schultz, 1967, p. 19). A partir da concepção de que a instrução aumenta a renda futura do estudante, ele arremata com clareza: a “[...] instrução possui os atributos de um investimento” (Schultz, 1967, p. 20).

É absolutamente salutar para esse tema, considerar que não foi mera coincidência a aparição de trabalhos de ordem econômico-educacional justamente na década de 1960, compassado a “[...] um dilúvio de conferências” sobre o tema (Schultz, 1967, p. 81-87). Foi no campo da Economia que, efetivamente, as políticas educacionais pensadas para esse tempo se edificaram. Não houve, como a história atesta, uma demanda popular por uma escola bem gerenciada; não havia movimentos sociais organizados pedindo a racionalização da escola, não havia partido político de massas desenvolvendo o debate sobre a tecnicização da educação.

A vertente pedagógica aqui em exame se compõe, em síntese, de intenções conceituais que abrangem a Filosofia da Educação, a Psicologia da Educação e a Economia da Educação. Ao amalgamar esses campos do saber, o tecnicismo visa produzir crianças como as de Skinner, as quais, ao aprender, se assemelham a operários em linha de produção;

a correspondência entre escola e empresa, professor e gerente, e diretor e empresário não é acidental.

A descrição didática do tecnicismo feita acima nos dá a conhecer aquilo que ele representa enquanto proposta. Todavia, aquilo que o tecnicismo quer impedir e negar, enquanto prática educativa e política-educacional, traduz de forma muito mais viva o que ele realmente é. De início, com as máquinas de ensinar e os programas pedagógicos enlatados, o tecnicismo objetiva impedir a livre expressão mental e corporal das crianças, inibir seu livre pensamento e seu livre movimento; da parte do professor, os tecnicistas querem impedir a organização autônoma de seu trabalho pedagógico (dentro e fora da sala de aula). Dentro da sala, retira-o da posição de impulsionador dos saberes, e o investe na posição de técnico, aplicador de sistemas; fora dela, subtrai o tempo livre da formação continuada, e impõe uma carga burocrática interminável, a fim de que seu trabalho seja controlado e medido pela eficiência.

Ao defender a **atenção** como método de estudo pelo engajamento mental passivo, refém da máquina de ensinar, o tecnicismo quer obstruir, na dinâmica pedagógica, a descontração e a abertura discente para o interesse espontâneo; pela lógica da redução de esforços e pela lógica do professor-técnico, quer inviabilizar a formação de vínculos afetivos entre professor-aluno, eliminando conflitos e consensos possíveis entre eles em contato real. A partir da prática do “objetivismo” (assuntos objetivamente tratados com mínimo tempo e máximo de aproveitamento), a pedagogia tecnicista quer barrar o desenvolvimento das gerações futuras no campo das humanidades, sob o pretexto de querer evitar o bacharelismo, ainda que assim paralise toda a constituição do pensar crítico, elementar para o desenvolvimento científico em qualquer área⁸.

Valendo-se da **meritocracia** como regime indiscutível, seja para hierarquizar os alunos por desempenho, seja para premiar professores por resultado, o tecnicismo favorece o “professor produtivo”, capaz de passar o máximo de conteúdo sem ativar o pensamento da criança, a fim de desfavorecer o professor capaz de ir além dos padrões exigidos. Enfim, reunindo todas as características que os manuais de Filosofia da Educação informam, entendemos que o tecnicismo pedagógico pretende fazer dos cursinhos (cursos pré-vestibulares) o modelo “de ponta” da educação escolar e, para isso, precisa conter o aparecimento de uma escola fora dos padrões, ou seja, o aparecimento de uma pedagogia que dialogue e conduza às transformações requeridas pela sociedade brasileira contemporânea.

Se nos anos 1960 e 1970 esse modelo empresarialista era chamado de tecnicismo, nos anos 1990 e até os dias atuais ele é chamado de neotecnicismo, afinal, apresenta a mesma proposta pedagógica, mas agora atualizada em seus meios e procedimentos (Freitas, 1997, p. 16). Se não há mais **máquinas de ensinar**, há **sistemas de ensino**, ou seja, serviços digitais que criam produtos nos quais o estudante é exposto à aprendizagem e à avaliação de competências e habilidades mediante um critério positivista de neutralidade (Oliveira, 2017b, p. 209). O neotecnicismo responde, pois, ao mais novo padrão de exploração do

trabalho na sociedade capitalista (Freitas, 1999, p. 91), não exatamente ao critério da formação consciente e crítica. Se nos dispusermos a ir perdendo a ingenuidade quanto aos intentos dessa iniciativa, compreenderemos a que elas visam: atender à chamada agenda globalmente estruturada para a educação.

NEOTECNICISMO PEDAGÓGICO, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

No começo dos anos 1990, diversos teóricos começaram a registrar mudanças importantes, em escala mundial, que passavam a ocorrer no padrão de exploração da classe trabalhadora no estágio de desenvolvimento capitalista então dado. O antigo modo de trabalho fordista e taylorista começou a fatigar principalmente em setores de ponta da economia que se tornaram espaços de alta tecnologia. Assim, um novo perfil de trabalhador passou a ser exigido (Freitas, 1999, p. 90-91), rompendo a lógica do velho tecnicismo de vinte anos antes, focado em atividades mecânicas.

Entre outros autores, Luiz Carlos de Freitas (1995, 1999), na primeira metade dos anos 1990, passou a dar a atenção à maneira pela qual a escola, através de práticas de avaliação ou mesmo em seu cotidiano, buscava traduzir esse ideário novo de formação para a classe trabalhadora. Em artigo recente, Freitas explicou que

[...] 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 (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas a condição de pilares da educação contemporânea. Denominamos esta formulação “neotecnicismo” (Freitas, 2012, p. 383).

O sistema de responsabilização opera por três vieses: aplicação de testes para estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e valoração do tipo recompensa-sanção. A meritocracia perpassa todo o sistema, hierarquizando os estudantes e colocando toda a ênfase na gestão, no bom gerenciamento, na rigorosa aplicação de testes e na inflação de avaliações. Em artigo também recente, retomamos a descrição de um desses “produtos”, “sistemas” fechados e pré-fabricados, anunciados hoje em dia para as escolas assim chamadas “de ponta”.

[O produto] permite que o estudante seja mais eficiente e focado em seus estudos, melhorando assim seu desempenho. Por meio dele, o aluno tem a oportunidade de receber *feedbacks* pessoais e progredir com o conhecimento de modo personalizado, por meio de atividades de diagnóstico advindas dos simulados feitos e com indicação pessoal e comparada de desempenho. O sistema funciona em navegadores Web e dispositivos móveis, e oferece orientações sobre o que estudar, com base no acervo de livros, vídeos, games e outros tipos de objetos educacionais disponíveis online e que vão suprir as dificuldades apontadas pelo serviço (Oliveira, 2017b, p. 209).

Conforme Saviani (1985, p. 16-17) bem notou, na pedagogia tecnicista, a “[...] organização racional dos meios” que se situam entre o professor e o aluno ganham o primeiríssimo plano; nem o foco no educador (típico da pedagogia tradicional), nem o foco no educando (típico da Escola Nova). A organização racional dos meios didáticos se configura como garantia de eficiência; é concebida, planejada, coordenada e controlada não pelo professor, mas por “[...] especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais” (Saviani, 1985, p. 17). Esses são os tipos que, com primor, Rubem Alves (2003) chamou de “burocratas ausentes”, profissionais da educação que, hábeis em gerir, administrar e padronizar processos relativos a **coisas**, definem o que se deve ensinar, como se deve ensinar e como se deve avaliar **seres humanos**.

Em 70, a solução era gerenciar e treinar o professor. Tentou-se transferência de tecnologia, naquela época, com os computadores aplicados a instrução, mas isto não teve desenvolvimento porque estava limitado ao nível de desenvolvimento daquele momento histórico. Hoje retorna, em outro nível, novamente toda essa ênfase na utilização de novas tecnologias no âmbito educativo (Freitas, 1997, p. 16).

Não são, porém, apenas as escolas particulares que estão destinadas a dinâmicas neotecnicistas, isto é, a uma educação fundamentada em eficiência, produtividade e formação à base de alta tecnologia. As escolas particulares são as que têm acesso aos meios didáticos considerados mais avançados, mas as públicas também participam da lógica neotecnicista, na medida em que todo o sistema escolar passa a girar em torno das noções de competência e habilidade como se estivéssemos, de fato, no campo empresarial.

A competência, compreendida como ato de movimentar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, conteúdos, informações) para dar solução a uma série de problemas práticos de forma eficiente, como já afirmamos, não é um conteúdo, mas dispõe de conteúdos, tendo em vista a realização de ações impostas pelas situações cotidianas. O famoso exemplo dos divulgadores da pedagogia das competências é o da distinção entre **saber o que é necessário para dirigir um carro** e a **ação de dirigir um carro**. Podemos perfeitamente saber como se dá a partida no automóvel, como se movimenta os pés para mudar a marcha, como se usa o volante etc., todos os saberes necessários para fazer o carro se mover corretamente. Entretanto, mesmo tendo em mente todos estes saberes, podemos não ser capazes de, sentados em um carro, dirigi-lo com correção. A competência de dirigir

adequadamente um automóvel se associa ao **saber-fazer** (ações determinadas) que ofereçam saída coerente (e eficiente) diante de situações práticas; estende-se, para além disso, em **saber-mobilizar** novos conhecimentos e competências. Nesse caso, a partir do saber-dirigir automóveis, pode-se, por exemplo, compreender alguns mecanismos necessários para se pilotar um avião.

As habilidades requeridas para o domínio de certas competências não podem ser confundidas com as próprias competências. **Habilidades** são ações em si mesmas, postas em movimento pela competência a ela correlata: dar a partida no carro, manejar com destreza o câmbio e os pedais, fazer curvas e subir ladeiras etc. Em nossas matrizes de referência, estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC), **competência** opera, em geral, como uma ação de solucionar problema (dado no mundo social), ao passo que **habilidade** se liga mais a um procedimento mental (relativo aos saberes escolares) que permite constituir uma competência (Brasil, 2017).

Qual papel resta, nesse tipo de pedagogia, aos conhecimentos? Os conhecimentos, entendidos no mais das vezes como conteúdos estanques, não comprazem tanto os partidários do ensino por competências, ainda que procurem dar a entender o contrário. Quando um conhecimento se limita ao que se entende como mero conceituar ou ao ato considerado simplório de definir uma coisa, ele é considerado como de somenos importância. O que interessa sempre é o “recurso” que deve ser posto em ação pelo professor:

Um “simples erudito”, incapaz de mobilizar com discernimento seus conhecimentos diante de uma situação complexa, que exija uma ação rápida, não será mais útil do que um ignorante. Uma abordagem por competências determina o lugar dos conhecimentos — eruditos ou não — na ação: eles constituem recursos, frequentemente determinantes, para identificar e resolver problemas, para preparar e para tomar decisões (Perrenoud, 1999, p. 53).

Trata-se, como se vê, de uma combinação superficial de três orientações pedagógicas: a) a crítica da escola tradicional em seu perfil de formação de simples eruditos, b) o falso elogio ao estilo de Dewey das ideias de ação e experiência, como reza a cartilha escolanovista; e, enfim, c) o enaltecimento da atividade pedagógica como questão empresarial-administrativa, para a qual conhecimentos são simples recursos aplicados à solução de problemas.

ECONOMIA DA EDUCAÇÃO E AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS

A combinação entre elementos comportamentalistas e empresarialistas tem constituído a noção de “habilidades socioemocionais”, expressão ligada ao “Paradigma do Desenvolvimento Humano”, proposto ao longo dos anos 1990 pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). Sob o pretexto de “[...] colocar as pessoas no

centro dos processos de desenvolvimento”, o paradigma “[...] aponta a educação como oportunidade central para prepará-las para fazer escolhas e transformar em competências o potencial que trazem consigo” (Instituto Ayrton Senna, 2011, p. 5). No parecer dos ardorosos defensores da tendência, como o Instituto Ayrton Senna, é necessário desenvolver os “[...] aspectos socioemocionais que capacitam as pessoas para buscarem o que desejam, tomarem decisões, estabelecerem objetivos e persistirem no seu alcance mesmo em situações adversas” (Instituto Ayrton Senna, 2011, p. 5). O propósito da invenção de tais competências se imiscui ao discurso da eficiência empresarial e à voz dos economistas, assim como se deu na década de 1960. Destacamos abaixo um trecho de um documento do Instituto Ayrton Senna que nos interessa discutir, a saber, a tese de que as lacunas e as dificuldades históricas do sistema escolar brasileiro dependem do desenvolvimento de competências socioemocionais.

Um dos caminhos que vem se provando mais eficaz para fechar essas lacunas é o investimento nos aspectos socioemocionais para alavancar a aprendizagem. Pesquisas realizadas em diversas áreas do conhecimento – como educação, psicologia, neurociências e economia – revelam que o desempenho cognitivo dos alunos é beneficiado quando esse grupo decisivo de competências é acionado e desenvolvido de forma intencional. Valorizar e desenvolver essas habilidades não significa rejeitar a relevância dos conteúdos curriculares tradicionais, mas oferecer mais um canal de apoio para que todos os envolvidos no processo educativo possam planejar, executar e avaliar ações mais equitativas e eficientes. O desenvolvimento consciente e estruturado dessas competências na escola surge, portanto, como uma oportunidade valiosa para acelerar a melhoria da qualidade da educação no Brasil (Instituto Ayrton Senna, 2011, p. 6).

O discurso que modela a explicação oferecida para a necessidade de se falar em competências socioemocionais no âmbito da escola suscita, em qualquer iniciante de Pedagogia, insuficiência argumentativa e estranheza teórica. “Alavancar a aprendizagem” é expressão do mesmo nível de compreensão dos usos do verbo “alavancar” no mundo industrial: “alavancar a carreira”, “a produção”, “a empresa”, “a economia”. Alavancar, sabemos, é incrementar, desenvolver, aumentar. O estudante de Pedagogia que espera de uma argumentação pedagógica pela ideia de “construir” ou até “aperfeiçoar” conhecimentos se depara com a alusão a “investir” (como uma operação financeira) em competências socioemocionais (Instituto Ayrton Senna, 2011, p. 6).

A conclusão segundo a qual “[...] o desempenho cognitivo dos alunos é beneficiado quando esse grupo decisivo de competências [as socioemocionais] é acionado e desenvolvido de forma intencional” deriva, segundo o texto, de estudos de áreas como “[...] educação, psicologia, neurociências e economia” (Instituto Ayrton Senna, 2011, p. 6). Qual é, contudo, o campo da economia que investiga a teoria da aprendizagem escolar? Certamente, nenhum, e nem seria razoável cogitar alguma coisa da mesma classe, pois – conforme demonstramos – a economia não diz nada a esse respeito que qualquer psicologia comportamentalista, mesmo a mais superficial, já não tenha dito. A economia oferece a linguagem do argumento empresarial e, naturalmente, carrega o interesse do mercado, a

saber, propiciar o perfil de trabalhador capaz de “[...] planejar, executar e avaliar ações mais equitativas e eficientes” (Instituto Ayrton Senna, 2011, p. 6). O material de discussão do Instituto Ayrton Senna pretende atingir com essas práticas a aceleração da “qualidade do ensino”, fruto imaginário do mais amplo desenvolvimento das competências.

Em recente artigo, pesquisadoras brasileiras (Smolka *et al.*, 2015, p. 219) explicitam a nocividade que representa o projeto de competências socioemocionais tomado como política pública incorporada a um sistema de avaliação que simplifica “[...] a complexidade do desenvolvimento humano” e estigmatiza “[...] alunos que não demonstrem as competências estipuladas como desejáveis”. O texto aponta os riscos da proposta de avaliação Social and Emotional Non-cognitive Nationwide Assessment (SENNA) e evidencia como são frágeis os argumentos segundos os quais esse modo de avaliar é “[...] economicamente viável para aplicação em larga escala” e “[...] cientificamente robusto para subsidiar pesquisas acadêmicas na área” (Smolka *et al.*, 2015, p. 236).

Já nos debates em torno da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), derivada por força de lei da reforma atual, atingimos o ápice do neotecnicismo em sua arte de modelar a Educação Básica instilando nela princípios empresarialistas. Segundo um panfleto posto em circulação pelo MEC, todas as dez competências gerais da Base “contemplam aspectos cognitivos, sociais e pessoais a serem desenvolvidos pelos alunos, como pensamento científico, crítico e criativo, capacidade de argumentação, autonomia e resiliência” (Brasil, 2018b). A propósito da introdução da palavra “resiliência” no debate da BNCC, Luiz Carlos de Freitas (2018a), criticando o discurso do MEC, afirmou com pontual ironia:

[...] a questão da pobreza é algo que podemos vencer com uma nova Base Nacional Curricular Comum que, além das habilidades cognitivas, inclua também as habilidades sócio-emocionais, entre elas, a resiliência. Com a nova BNCC, agora vamos “ensinar” nossos estudantes a serem resilientes, principalmente os pobres. Não interessa a causa da pobreza: isso tem cura pelo ensino da resiliência. Por esta via, transformaremos os pobres em “empreendedores”, retirando-os do marasmo em que se encontram em suas vidas – desde que eles queiram, é claro.

O discurso empresarialista não se oculta; ele pressupõe e conduz uma lógica liberal do “vencer na vida” meritocrático. A seguir nessa trajetória, chegaremos sem dificuldades ao perfil solicitado pelo novo modelo de trabalhador requerido pelo capitalismo contemporâneo em tempos de crise. A reforma estabelecida pela mediação de Mendonça Filho, ministro da educação de Michel Temer entre maio de 2016 e abril de 2018, propiciou o andamento de uma agenda reformadora neoliberal e neotecnicista que estava contida até antes do impeachment de Dilma Rousseff.

Feita a reforma instituiu as competências e habilidades nos termos da lei, veio então a BNCC que já em suas palavras iniciais declara estar “[...] organizada em um todo articulado e coerente, fundado em direitos de aprendizagem, expressos em dez competências gerais,

que guiam o desenvolvimento escolar das crianças e dos jovens desde a creche até a etapa terminal da Educação Básica” (Brasil, 2018a, p. 5)⁹.

As competências recebem a designação de “direitos de aprendizagem”, isto é, passam a valer como recursos aos quais os estudantes devem ter acesso. A ideia de competência, porém, é definida na Base como “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018a, p. 8).

O foco de ação da Base é assumidamente o da sala de aula: as “[...] competências gerais da Educação Básica”, assevera o documento, “[...] inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação” (Brasil, 2018a, p. 8). É indicado, pois, o “tratamento didático” como objeto imanente das competências gerais da educação. A BNCC, estruturada na dinâmica das competências, reencontra e completa o projeto neotecnista posto em marcha na presidência de Fernando Henrique Cardoso. Na lógica do reformismo atual, a noção de competência está sendo incorporada não só a uma resolução sobre o ensino, mas à própria identidade política das diretrizes e bases da educação nacional.

CONCLUSÃO: A AGENDA GLOBAL ESTRUTURADA PARA A EDUCAÇÃO

Koepsel, Garcia e Czernisz (2020, p. 12), ao analisarem os efeitos da reforma a partir da tríade constituída pela Lei n. 13.415/2017, a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, afirmam que a mais “perversa” de suas consequências foi “[...] a construção de uma formação que se fixa no presentismo, no utilitarismo, no imediatismo que tem como resultado a perda da perspectiva do sujeito jovem enquanto ser social”. Sem discordar da conclusão irretocável do estudo citado, vemos que mais grave do que “presentismo”, concebido adequadamente como “[...] peculiaridade do que se considera ‘socialmente útil’ a determinado segmento da população” (Koepsel; Garcia; Czernisz, 2020, p. 11), é o “passadismo” que define a reforma.

Há 20 anos, Martins (2000, p. 84) comentou uma frase de Pedone (1986) proferida em meados da década de 1980; a sentença foi recolocada por Siqueira (1990) no começo dos anos 1990, mas vale também para atualidade: as atuais políticas públicas insistem em promover em suas reformas o contraponto entre “[...] objetivos espetaculares X resultados decepcionantes - a síndrome que persiste no planejamento das políticas públicas no Brasil”. A reforma efetivada pela Lei n. 13.415/2017 foi posta em vigor fora do diálogo com a sociedade (Augusto, 2017), vindo transcendentemente por força de uma agenda global do capitalismo contemporâneo para a educação.

Ao analisar as proposituras reformistas, percebemos – como certa vez notou Lima (1968, p. 10) a propósito dos acordos entre o MEC e a USAID, assinados na segunda metade da década de 1960¹⁰ – que um tipo de reforma desse gênero enseja “a produção de um determinado tipo de técnico, assim como no setor militar dispensa-se os países subdesenvolvidos de participarem do planejamento global para cuidar da retaguarda”.

A fundação e a refundação da Pedagogia das Competências foi e é alimentada a partir do exterior, de países que se colocam na vanguarda do desenvolvimento e que precisam de suas filiais. “Em matéria de educação”, escrevia Lima (1968, p.10-11) se referindo à reforma universitária da ditadura de 1964, “[...] esta política vem de longa data, sem que tenha dado na vista”. Não convém recriminar os colegas professores e pesquisadores que com a intenção de fazer o contraponto a um tipo de ensino conteudista, realmente muitíssimo passadista, se envolvem na defesa do ensino por competência¹¹. Visamos, ao contrário, expor a verdadeira fonte de políticas como essa, bem como seu empenho em reintroduzir o passado no presente e em impedir a transformação efetiva da escola brasileira.

Lima (1968, p. 12) evidenciou que a inserção dos interesses internacionais no cerne da educação brasileira era antiga:

Esta técnica vem de longe (...). Durante anos funcionou na Diretoria do Ensino Industrial do MEC a CEBAI, Comissão Brasileiro-Americana Para o Ensino Industrial, que se extinguiu por ter sido assimilada, finalmente, pela antropofagia centralizadora do MEC, sem que tenha melhorado o nível pedagógico de nosso ensino industrial.

A quem poderá servir, portanto, esse discurso voltado sempre a justificar o sentido de uma prática escolar empresarialista senão àqueles que lucrarão com o preparo de profissionais, em outras palavras, os próprios empresários?

A perspicácia de Lima, o grande educador cearense, expressa em 1982, deu conta explicar até a reforma de 1971. A teoria dele não alcança mais o alvo da reforma de 2017, quando a alteração e a redefinição do “cardápio pedagógico” já encerra a liberdade e a autonomia docente em celas estreitas, determinando por si mesmo (em virtude de conter em si o modo de ensinar e de aprender) como o trabalho pedagógico deverá ser organizado para que seja ajustado, eficiente e flexível (Proença-Lopes; Zaremba, 2013, p. 291-293).

Na atualidade, está sendo reeditado o mesmo drama dos tempos dos acordos MEC-USAID. Sabemos que Mendonça Filho viajou aos Estados Unidos em meados de 2017 para buscar “empréstimo” junto ao BID e ao Banco Mundial com o fito de implantar o “Novo Ensino Médio” (Freitas, 2017; Oliveira, 2017a, p. 31). Segundo a fala do ex-secretário de Educação Básica do MEC (promovido a ministro da Educação no início de abril de 2018), o empréstimo teria como “eixo” a formação de professores, a elaboração dos currículos e a realização de estudos sobre a viabilidade de cada local da nação para acolher o Ensino Médio em reforma (Freitas, 2017).

Os termos do acordo com os Estados Unidos previam um empréstimo no valor de 1.577 bilhão de dólares. Desta quantia, 21 milhões seriam destinados para assistências técnicas e consultorias (Freitas, 2018c). Logo na primeira semana de maio de 2018, a imprensa noticiou a saída de Maria Helena Guimarães da secretaria executiva do MEC. A grande mídia apontou que “internamente” a ex-secretária, do PSDB/SP, era tida como a verdadeira responsável pela condução das políticas do Ministério (Cafardo, 2018); seu destino anunciado, após a saída de Brasília, foi trabalhar no ramo da consultoria educacional privada na cidade de Campinas, SP.

Ao estudarmos a Pedagogia das Competências, a principal nota vem frequentemente no final: apesar de seus agentes estarem sempre “de passagem” pela história da educação brasileira, ela é furto de uma agenda global que não afeta apenas o Brasil, mas outros países também, como o México, para citar um caso latino-americano. Adriano da Silva (2018, p. 5-6) mostrou, a partir dos trabalhos de Shiroma e Dale, que há, por trás de políticas públicas promotoras do discurso do modelo de competências, “redes sociais de hegemonia” em ação e uma “agenda globalmente estruturada” para a escola, invadindo os chamados subdesenvolvidos. Como Lima assinalava em 1968, o que já existia há tempos, continua a existir: “organismos internacionais” que submetem nações, por força de poder imperial, ao esquema tecnicista.

Mesmo com suas realidades, objetivos e projetos específicos, [...] diferentes organismos internacionais são parte de um movimento global que estrutura de maneira teórica e prática uma lógica educativa que busca criar um modelo único, baseado em padrões internacionais de formação, certificação e avaliação estruturados por competências, e que encontra nos governos, nas instituições e em intelectuais locais a acolhida necessária para sua adaptação e implantação nos diferentes contextos educativos (Silva, 2018, p. 17).

Não há dúvida: a luta pela destituição da noção de competência como política de Estado para a educação se identifica à luta política pela autonomia dos povos latino-americanos contra o Império, uma luta do passado no presente¹². A autonomia do professor como profissional que define seu próprio modo de trabalhar, tendo em vista o perfil dos estudantes de sua sala de aula, assim como a história social e familiar com que ingressam na escola, é vencida pelas consequências de uma estreita base curricular que confina o programa em dispositivos que permitem a avaliação em larga escala. Tais avaliações se voltam sempre, em última instância, para atender aos critérios avaliativos internacionais, como os do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), sem que tenham sido alcançadas ainda, satisfatoriamente, as próprias exigências nacionais do desenvolvimento pela educação.

Com a refundação da noção de competência na última reforma, deu-se algo similar ao que se verificou na refundação histórica do liberalismo a partir da queda do liberalismo clássico.

Os problemas econômicos que motivaram a queda do liberalismo clássico são atribuídos pelos refundadores deste novo liberalismo à deturpação de suas teses e à falta de investimento no aprofundamento destas e não aos problemas econômicos e sociais que elas geraram (Freitas, 2018b, p. 912).

Da mesma forma, a noção de competência emerge desde o início, nos anos 1970, como resultado da contradição do discurso pedagógico que, sob o pretexto de sanar suas deturpações, deforma mais e mais seus objetos; realiza uma verdadeira ponte para o passado, reeditando com ares de inovação as mais antigas formas de submissão da educação brasileira à agenda do capitalismo internacional.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968.

ALVES, R. **Roda Viva Entrevista**. 08 set. 2003. Disponível em: http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/337/entrevistados/rubem_alves_2003.htm. Acesso em: 21 jan. 2020.

ARANHA, M. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 2000.

ARAPIRACA, J. **A USAID e a educação brasileira**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1982.

AUGUSTO, V. Políticas educacionais no Brasil atual: uma questão de poder. **RETTA**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 7-18, jul./dez. 2017.

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

BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Educação Profissional: Legislação básica**. 2. ed. Brasília, DF: PROEP, 1998a.

BRASIL. Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho — CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, referente à profissionalização do ensino de 2º grau. In: São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Legislação de ensino de 1º e 2º graus (Federal). São Paulo, 1982. v. 9.

BRASIL. **Matriz de referência ENEM**. Brasília: Instituto de Estudos Pedagógicos, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/enceja/matrizes-de-referencia>. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. **Para saber mais sobre a base nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/03/5-panfleto-para-imprimir-ou-enviar.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. **Resolução CEB n. 3**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 26 jun. 1998b.

CAFARDO, R. **Maria Helena Guimarães deixa o Ministério da Educação**. 07 maio 2018. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,maria-helena-guimaraes-deixa-o-ministerio-da-educacao,70002298474/>. Acesso em: 21 jan. 2020.

CASTELLO, M. **A didática na reforma do ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1974.

CHAUÍ, M. Saber X poder: em busca do espaço da reflexão. *In*: CHAUÍ, M. **Conformismo e resistência**. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Perseu Abramo, 2014. p. 155-174.

COVRE, M. Inovação educacional e ideologia: uma recolocação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 33, p. 77-80, maio 1980. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1635>. Acesso em: 21 jan. 2020.

CRAHAY, M.; MARCOUX, G. Construir e mobilizar saberes numa relação crítica com os saberes. Tradução: Luciano Loprete. **Cadernos de Pesquisa**, n. 152, p. 260-273, jan./mar. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000100260. Acesso: 21 jan. 2020.

DEWEY, J. Educação tradicional *versus* educação nova ou progressiva. *In*: DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução: Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952. p. 3-11.

FREITAS, L. A BNCC e a “salvação” dos pobres pela resiliência. 08 mar. 2018a. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/03/08/a-bncc-e-a-salvacao-dos-pobres-pela-resiliencia/>. Acesso em: 14 mar. 2018.

FREITAS, L. Avaliação: construindo o conceito. **Ciência & Ensino**, n. 3, p. 16-19, dez. 1997.

FREITAS, L. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

FREITAS, L. Ensino Médio será financiado por BIRD e Banco Mundial. 18 jul. 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/07/18/ensino-medio-sera-financiado-por-bird-e-banco-mundial/>. Acesso em: 10 maio 2018.

FREITAS, L. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 78, p. 906-926, out./dez. 2018b. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8654333/19019>. Acesso em: 06 maio 2024.

FREITAS, L. **Maria Helena Guimarães deixa o MEC**. 07 maio 2018c. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/05/07/maria-helena-guimaraes-deixa-o-mec/>. Acesso em: 10 maio 2018.

FREITAS, L. Neotecnismo e formação de professores. *In*: LINHARES, C. *et al.* **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 89-102.

FREITAS, L. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000200004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 jan. 2020.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

GAIO, D. **A concepção de modernização na política de cooperação técnica entre MEC e a USAID**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

GOERTZEL, T. MEC-USAID: Ideologia de desenvolvimento americano aplicado à educação brasileira. Tradução: Eglê Malheiros. **Revista Civilização Brasileira**, n. 14, p. 123-137, 1967.

GOLDBERG, M. Inovação educacional e ideologia: grandezas e misérias de uma recolocação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 35, p. 77-79, nov. 1980c. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1651/1638>. Acesso em: 21 jan. 2020.

GOLDBERG, M. Inovação educacional: a saga de sua definição. *In*: GARCIA, W. (org.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1980a. p. 183-194.

GOLDBERG, M. Inovação educacional: grandezas e misérias da ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 32, p. 60-64, fev. 1980b. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1628/1616> Acesso em: 21 jan. 2020.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências socioemocionais**. Instituto Ayrton Senna, UNESCO, 2011. Material de discussão. Disponível em: http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/COMPET%C3%80NCIAS_SOCIOEMOCIONAIS_MATERIAL-DE-DISCUSS%C3%80O_IAS_v2.pdf. Acesso em: 21 jan. 2020.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Tradução: Francisco Fontanella. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1996.

KOEPSEL, E.; GARCIA, S.; CZERNISZ, E. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: Lei n. 13.415, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 36, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WzZ7F8ztWTshJbyS9gFdddn/?format=pdf>. Acesso em: 06 maio 2024.

LIMA, L. **Pedagogia**: reprodução ou transformação. São Paulo: Brasiliense, 1982.

LIMA, L. Prefácio. In: ALVES, M. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968.

LORIERI, M. Aspectos do instrumentalismo pragmatista na teoria do conhecimento de John Dewey. **Cognitio**, nº 1, p. 46-57, jul./dez. 2000. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cognitiofilosofia/article/view/13398/9933>. Acesso em: 13 fev. 2021.

MARTINS, A. Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio: avaliação de documento. **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, p. 67-87, mar. 2000. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/DCN-PARA-O-ENSINO-MEDIO-AVALIACAO-DE-DOCUMENTO.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

MELLO, G. **Magistério de 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1982.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: Edusp, 2009.

NOGUEIRA, F. **Ajuda externa para a educação brasileira na produção do mito do desenvolvimento**: da USAID ao BIRD. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

NOSELLA, P. Compromisso político como horizonte da competência técnica. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 14, p. 91-97, 1983.

OLIVEIRA, F. Entre liberais e tecnicistas: a didática nas reformas de ensino. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/YLn3NdWDb8yGYPwnzHPKHfG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 maio 2024.

OLIVEIRA, F. Entre reformas: tecnicismo, neotecnicismo e educação no Brasil. **RETTA**, Seropédica, n. 16, p. 19-139, jul./dez. 2017a.

OLIVEIRA, F. Flutuação economicista e tecnicismo pedagógico. In: OLIVEIRA, F.; FIGUEIREDO, G.; MAGIOLINO, L. **Flutuações da pesquisa educacional**. Curitiba: Appris, 2018. p. 121-139.

OLIVEIRA, F. Marilena Chaui e o debate sobre ideologia e educação no Brasil. **Cadernos Espinosanos**, São Paulo, n. 36, p. 199-218, jan./jun. 2017b. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/espinosanos/article/view/132680/128764>. Acesso: 06 maio 2024.

PEDONE, L. **Formulação, implementação e avaliação de políticas públicas**. Brasília: FUNCEP, 1986.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Tradução: B. Magne. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

PIAGET, J. **Problemas de psicologia genética**. Tradução: Célia de Piero. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PILLETI, C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Ática, 1997.

PINHO, C. **Economia da educação e desenvolvimento econômico**. São Paulo: Pioneira, 1970.

PROENÇA-LOPES, L.; ZAREMBA, F. O discurso da crise da educação: crítica ao modelo de competência desde a epistemologia da educação. **Revista de História da Educação Latinoamericana**, n. 21, p. 283-304, jul./dez. 2013.

RAMOS, M. A educação profissional pela Pedagogia das Competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**, n. 80, p. 401-422, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12939.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

RAMOS, M. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RICARDO, E. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 140, p. 605-628, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1540140.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

SAVIANI, D. Competência política e compromisso técnico ou (o pomo da discórdia e o fruto proibido). **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 15, p. 111-143, 1983.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1985.

SCHULTZ, Th. **O valor econômico da educação**. Tradução: P. Werneck. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

SILVA, A. O ensino por competências no México e o papel dos organismos internacionais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 1-19, jan. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230004.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

SIQUEIRA, M. Eficácia da administração pública: imposição democrática. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, p. 65-72, jan./mar.

1990. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901990000100008. Acesso em: 21 jan. 2020.

SMOLKA, A.; LAPLANE, A.; MAGIOLINO, L.; DAINEZ, D. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educação & Sociedade**, n. 130, p. 219-242, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n130/0101-7330-es-36-130-00219.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

AUTORIA:

* Doutorado em Filosofia pela Universidade de São Paulo. Professor da Universidade Estadual de Campinas. Contato: fbonadia@unicamp.br

COMO CITAR ABNT:

OLIVEIRA, F. B. de. As duas fundações da noção de competência: economicismo e educação no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 24, p. 1-25, 2024. DOI: 10.20396/rho.v24i00.8663972. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8663972>. Acesso em: 23 maio 2024.

Notas

¹ Por Pedagogia das Competências, entenderemos todo discurso pedagógico que se coloque, seja do ponto de vista prático-educativo, seja do ponto de vista político-educacional, tendo como núcleo a noção de “competências”. Há, ressaltamos, um entendimento da Pedagogia das Competências em sentido estrito, a saber, como fruto do ensino técnico francês, sistema no qual “[...] em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações” (Ramos, 2001, p. 221).

² Segundo Ricardo (2010, p. 607), Ropé e Tanguy, divulgadores da teoria das competências, recorreram ao termo “noção” para classificar as competências “[...] a fim de reconhecer seu caráter extensivo e polissêmico e que pode indicar mudanças sociais com usos diferenciados em lugares e épocas distintas”.

³ O problema da inovação educacional foi largamente debatido entre o final dos anos 1970 e o começo dos anos 1980. Em 1977, denominava-se inovação educacional como “[...] o processo planejado e científico de desenvolver e implantar no Sistema Educacional uma mudança, cujas possibilidades de ocorrer com frequência são poucas, mas cujos efeitos representam um real aperfeiçoamento para o sistema” (Goldberg, 1980a, p. 184). A inovação educacional não se esgota em inovação tecnológica, mas a envolve. Sobre o tema, ver o debate estabelecido em torno do problema da relação entre inovação e ideologia nos **Cadernos de Pesquisa** (Covre, 1980; Goldberg, 1980b, 1980c).

⁴ Tomamos aqui, cabe sublinhar, a nomenclatura “empresarialismo” a partir da tradução de um conhecido artigo de Ted Goertzel (1967) sobre a universidade.

⁵ O impasse descrito se refere à década de 1920, mas o enfrentamento entre o domínio técnico e o domínio político permaneceu na história da educação brasileira e ainda tomou a cena 60 anos depois. Não podemos deixar de remeter aqui à polêmica entre compromisso político *versus*

competência técnica que circulou nos anos 1980 com Guiomar Namó de Mello (1982) e Paolo Nosella (1983), comentada e sedimentada por Saviani (1983).

⁶ No mês de junho de 1998 veio à luz a Resolução n. 3 do Conselho Nacional de Educação. Em seu quarto artigo, o documento introduziu o termo “competência”: “as propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas incluirão *competências* básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos” (grifos inseridos por nós) (Brasil, 1998b). A respeito da Lei n. 2.208/1997 como introdução da lógica das competências e habilidades, ver Ramos (2002, p. 404).

⁷ Ampara-nos aqui o parecer de Ramos (2002, p. 418), segundo o qual “[...] a competência é enunciada como um princípio formativo adequado à flexibilidade e à complexidade atual dos processos de trabalho, destacando os aspectos subjetivos dos trabalhadores. Porém, ao ser descrita, reduz-se a atividades profissionais prescritíveis num sistema produtivo estável, próprio dos padrões tayloristas-fordistas”.

⁸ Os sistemas de ensino programados por técnicos trazem empecilhos, sobretudo, para o trabalho na área de Ciências Humanas, na medida em que os módulos de aprendizagem e os testes seguem um caráter objetivo que restringe a possibilidade de problematização de temas abordados nos componentes curriculares das humanidades.

⁹ Essa ideia aparece nessa passagem na voz do Ministro Mendonça Filho, mas é rerepresentada também no corpo do documento (Brasil, 2018a, p. 8).

¹⁰ Sobre os acordos entre o MEC e a USAID (Aliança para o Progresso), ver os estudos clássicos de Alves (1968) e Arapiraca (1982), além dos trabalhos mais recentes de Gaio (2008) e Nogueira (1998).

¹¹ Esta adesão a modelos estrangeiros incompatíveis com as necessidades escolares do país já acontecia nas teorias tecnicistas dos anos 1960: “[...] os melhores técnicos nacionais embarcaram nela com a melhor boa vontade e sem prevenções” (Lima, 1968, p. 11).

¹² E vale assinalar: nada há contra o passado, tampouco quanto ao retorno de experiências passadas para análises significativas; grandes são, por exemplo, os autores clássicos que sempre se ressignificam e aos quais sempre voltamos. Todavia, quando o passado no presente é a expressão das assimetrias, não há razão para admiti-lo.