

COMPETÊNCIAS E PRAGMÁTICA NEOLIBERAL: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL

Mayra da Silva Cutruneo Ceschini¹
Ronan Moura Franco²
Elena Maria Billig Mello³

RESUMO

Nos últimos anos, as políticas curriculares no Brasil têm enfatizado a construção de competências, conceito com múltiplas significações, sendo importante compreender as influências das quais emergem e como se concretizam nos textos políticos. Este estudo objetivou apresentar os diferentes significados para as competências e discutir sua inserção nos textos e contextos políticos atuais. Baseados em nossas pesquisas de doutoramento, utilizamos as Teorias Sociológicas de Stephen Ball e Basil Bernstein como epistemologia da pesquisa. Analisamos os textos e contextos das políticas curriculares para a Educação Básica e formação docente, evidenciando, a partir do Contexto de Influência, a presença de ideologias neoliberais que se materializam no Contexto de Produção dos Textos e propagam o discurso da Pedagogia das Competências, refletindo no saber-fazer, aplicabilidade e utilidade de mercado, alinhadas ao tecnicismo e pragmatismo. Nesse sentido, os currículos propostos para a Educação Básica e para a Formação de Professores carregam um código discursivo que situa todo o processo formativo dentro da epistemologia da prática e a serviço da Pedagogia do Desempenho. Basil Bernstein, por outro lado, vê as competências como potencializadoras da criatividade e empoderamento dos sujeitos e de seus coletivos, por meio de relações sociais democráticas, críticas e processos de autorregulação. Ele destaca que o conceito de competência surgiu desvinculado do processo educativo, sendo recontextualizado com a expansão do neoliberalismo nas décadas de 1980 e 1990. A construção de competências passou a ser ideologicamente ligada ao desenvolvimento de habilidades para o mercado, mensuráveis por ferramentas de regulação e avaliações, expressões de poder e controle sobre os sujeitos, que imprimem um viés performático aos processos educativos. Portanto, é necessária uma vigilância teórico-epistemológica sobre o uso do termo competência no Contexto da Prática sobre a Política, especialmente na formação docente, para evitar sua associação ao caráter mercadológico, performático e regulatório impresso pelo paradigma neoliberal dominante.

Palavras-chave: BNCC, BNC-Formação, Pedagogia das Competências, Pedagogia do Desempenho, Teorias Sociológicas.

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade capitalista, na qual o ideário neoliberal povoa as mentes dos sujeitos e se manifesta nas práticas sociais e nas políticas públicas. No Brasil, desde a década de 1990, há uma expansão do neoliberalismo nos diversos textos políticos, encharcando as políticas educacionais de seus preceitos, uma forma de garantir a formação

¹Doutora em Educação em Ciências, Professora na rede municipal de São Gabriel/RS, mayraceschini@gmail.com;

²Doutor em Educação em Ciências, Professor na rede municipal de Uruguaiana/RS, rmourafanco@gmail.com;

³Doutora em Educação, Professora Associada na Universidade Federal do Pampa – RS, elenamello@unipampa.edu.br.



cosmopolita da população, para que permaneça conformada ao modelo social instituído (Melo; Marochi, 2019).

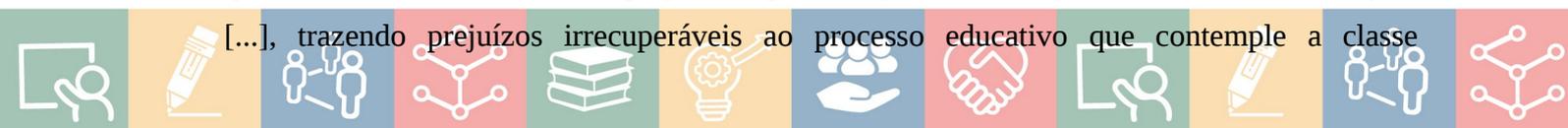
Nesse ínterim, as reformas curriculares, ocorridas no/ último decênio, consolidam essas perspectivas políticas, teóricas e epistemológicas (Mainardes, 2018a) e provocam recontextualizações dos currículos para a educação básica e para a formação docente. Essas efetivam transformações no discurso pedagógico oficial (diretrizes, documentos educacionais, notícias), na prática pedagógica e na elaboração de recursos didáticos, aspectos integram e constituem o currículo (Silva, 2019).

No que tange ao currículo para a educação básica, tivemos a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um “documento de caráter normativo e define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver” ao longo desta etapa (Brasil, 2018, p.7). Esse documento apresenta um currículo por competências, que determina 60% do que deve ser aprendido e ensinado no país (Brasil, 2018). Os 40% restantes, que devem atender as demandas regionais e locais (Brasil, 2018), são normatizados por políticas que descendem dessa, os referenciais curriculares estaduais, dos territórios e municípios.

As normativas curriculares para a formação de professores também têm caráter prescritivo e carregam o mesmo operador curricular, as competências, pois são derivativas da BNCC, a partir de políticas de cascateamento. Essas se materializaram na Resolução CNE/CP n.º 2/2019 e na Resolução CNE/CP n.º 1/2020, que apresentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores, respectivamente (Brasil, 2019; 2020) e subordinam a formação docente à BNCC e à Pedagogia das Competências (Perrenoud, 1999). Frente ao reducionismo formativo e a desvinculação entre a formação inicial e continuada presentes nessas normativas, associações de classe e estudiosos do campo do currículo, pressionaram o governo para sua revogação e a retomada da Resolução CNE/CP n.º 2/2015 (Brasil, 2015).

Contudo, o Ministério da Educação (MEC) não o fez, aprovando uma nova normativa a Resolução CNE/CP n.º 4/2024, que em busca de consensos, assume um caráter híbrido, no que as associações da área educacional denominam como bricolagem entre as resoluções anteriores e outras questões introduzidas nesta (ANFOPE, 2024; ANDES, 2024; RePPed, 2024). O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) aponta em nota sobre a Resolução CNE/CP n.º 4/2024 que “o conjunto de contrarreformas no qual se [...] se articula com o projeto de privatização da educação, de sua mercadorização,

[...], trazendo prejuízos irrecuperáveis ao processo educativo que contemple a classe



trabalhadora” (ANDES, 2024, s.p.). Nesta resolução a Pedagogia das Competências (Perrenoud, 1999) está atenuada, mas continua presente, não em uma matriz de competências anexa, mas no ideário e no reducionismo conceitual e formativo que seu discurso pedagógico expressa, atrelando a formação docente ao projeto social neoliberal, metamorfoseando elementos da Resolução CNE/CP nº 2/2019 para gerar consensos (RePPed, 2024).

É importante considerar que o código discursivo presente nessas políticas expressa significados, propõem a forma de organizar os conhecimentos e subentende quem tem autoridade sobre eles. Ball (2002) indica que a escolha de palavras e seu arranjo discursivo constroem possibilidades de pensamentos, a partir de adoções e/ou exclusões na semântica do discurso. Para Bernstein (1996), a análise dos discursos nos permite compreender as relações hegemônicas que eles reproduzem. Dessa forma, a análise dos textos e contextos das políticas nos possibilita estabelecer sua intencionalidade, pois elas nos levam a caminhos, mesmo que, na maioria das vezes, não nos digam o que fazer, mas nos conduzam por meio de mecanismos de controle, como metas, resultados esperados e avaliações externas (Ball, 2002).

Nesse sentido, é importante considerar que estas políticas curriculares apresentam um operador curricular de conceituação polissêmica, as competências. Assim, objetivamos neste estudo apresentar os diferentes significados para as competências e discutir sua inserção nos textos e contextos políticos atuais. Salientamos que os resultados aqui apresentados emergem de nossas pesquisas de doutoramento, realizadas utilizando como epistemologia as Teorias Sociológicas de Stephen Ball e Basil Bernstein.

METODOLOGIA

O estudo aqui apresentado foi conduzido sob uma abordagem qualitativa, em nível exploratório-descritivo (Gil, 2008). Tendo em vista que conceitos e significações da sociologia são instrumentos para compreender a expressão sócio-histórica que se materializa nas políticas curriculares, escolhemos conduzir esta pesquisa utilizando as Teorias Sociológicas de Stephen Ball e Basil Bernstein (1992;1996).

A Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) compreende as políticas como constructos cíclicos, que podem ser analisadas dentro de três diferentes e complementares contextos: Contexto de Influência, Contexto da Produção do Texto e Contexto da Prática sobre a Política (Ball, Bowe, 1992). A Teoria Sociológica, enunciada por Basil Bernstein (1996), propõem a compreensão do discurso pedagógico das políticas, que em seus códigos discursivos exprimem o quê e como é válido ensinar, a partir das relações discursivas que expressam poder e controle sobre os sujeitos. Essas teorias foram utilizadas entrecruzadas para análise



dos discursos pedagógicos produzidos nos Contextos de Influência e de Produção do Texto das políticas. Salientamos que essas teorias representam recursos metodológicos, mas, também, como referencial epistemológico da pesquisa. Nesse sentido, assumimos o ideário de Ball e Bernstein como referências epistemológicas. Segundo Mainardes (2017), o enfoque epistemológico é o modo como se constrói metodologicamente a pesquisa a partir de uma determinada perspectiva epistemológica e de um posicionamento epistemológico. Assim, pode ser compreendido como o fio condutor que articula todos os elementos da pesquisa, ampliando sua coerência, consistência e rigorosidade (Mainardes, 2017).

REFERENCIAL TEÓRICO

Na década de 1990, com o final do regime militar e o processo de abertura política, o Brasil iniciou uma série de reformas políticas. Essas expressavam desdobramentos da agenda neoliberal global, que buscava o alinhamento ao ideário capital e às reformas políticas que vinham sendo praticadas em outros países. É importante salientar que o capitalismo se estabeleceu de forma tardia no país, o que gerou endividamentos, que levaram a adesão de políticas neoliberais no início dos anos 1990 (Coletti, 2015). Nesse cenário, o ideário neoliberal se expandiu e a educação também ficou subordinada ao processo de mercantilização.

Cabe esclarecer que o neoliberalismo surge numa concepção desenvolvimentista do capitalismo como uma tentativa de superar a crise de 1929, sendo que até então se vivenciava o liberalismo clássico (Freitas, 2018). O modelo neoliberal constitui-se como ideologia, que, segundo Harvey (2008), é fundado na liberdade do indivíduo de comprar e vender em livres mercados e ter direito à propriedade privada, cabendo ao Estado garantir estes direitos com interferência mínima. Entretanto, Moll (2015) aponta que ele não se desenvolveu homogeneamente ao redor do globo e que, no Brasil, foi implementado sob influência das reformas promovidas por Margareth Thatcher e Ronald Regan (Lima; Hypolito, 2019).

Assim, as intencionalidades globais chegam às políticas educacionais brasileiras por meio de uma rede global de governança. Cóssio e Scherer (2018) esclarecem que essa rede movimenta interesses globais em cenários locais, instaurando práticas de governança que permitiram a transferência de deveres do Estado para o setor privado. Essas redes de política reúnem diferentes atores políticos que se articulam para produzir consensos hegemônicos em torno do projeto social no qual se inserem (Shiroma, 2020). Ball (2014) indica que as redes globais de política podem ser analisadas a partir dos discursos que produzem para orientar as



políticas, instituindo-se como redes de governança, das quais fluem “ideias, discursos, dinheiro e pessoas” (Ball, 2014, p. 19).

Cabe ressaltar que o ideário neoliberal se vende facilmente ao senso comum, pois exercita um forte poder simbólico e mobiliza a crença coletiva social, oferecendo explicações para a crise capital e soluções para sair dela (Gentili, 1996). Assim, as políticas educacionais, advindas desde esse período histórico até a atualidade, foram influenciadas por instituições e sujeitos que se organizam em redes políticas de governança, que produziram consensos para validar os discursos pedagógicos inseridos nos textos das políticas.

Nesse ínterim, as políticas curriculares, aprovadas em nosso país nos últimos anos, estão subordinadas à lógica global econômica e carregam valores neoliberais, ligados à racionalidade de mercado. O Estado assume o papel regulador para exercer controle sobre os sujeitos, o que imprime nas políticas formas de assegurar as ideologias mercantis, as redes de governança e as agendas políticas globais (Ball, 2014). Dessa forma, a lógica empresarial é inserida nas escolas e universidades, por meio da criação de exigências e procedimentos gerenciais visando garantir eficiência e eficácia (Freitas, 2018). Para tanto, são inseridos nos discursos pedagógicos dispositivos de controle, por meio de recursos discursivos e mecanismos de fiscalização para garantir a efetivação de princípios dominantes que as políticas expressam (Bernstein, 1996).

O projeto de educação e de sociedade presente nas políticas curriculares atuais, pautado pelo neoliberalismo, ampara-se em ferramentas performáticas, ou seja, em avaliações externas, que se tornam medidas de produtividade, dentro de uma lógica aplicacionista para o mercado (Freitas, 2018). Os sujeitos são responsabilizados por seu processo educativo, devendo performar bons resultados e tornarem-se competentes e conformados com o modelo social imposto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As políticas curriculares atuais emergem do Contexto de Influência da política perpassado por movimentos políticos complexos. Nos últimos 10 anos passamos por mudanças políticas profundas em nosso país, que passou de um governo desenvolvimentista a governos ancorados na “democracia liberal” (Freitas, 2018; Coletti, 2015), que representaram uma forte ofensiva neoliberal no aparelho estatal. Nesse contexto, foi organizada uma intrincada rede de influências com “partidos políticos, fundações, inserção na mídia, organizações sociais, institutos e associações, e ampliou seu apoio entre empresários e políticos” (Freitas, 2018, p.15), que influenciaram diretamente na produção dos textos das



políticas curriculares regulamentadas durante os governos de Michel Temer (ago. 2016-2018) e Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). Em 2023, houve outra virada política, com a retomada de políticas desenvolvimentistas no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Contudo, o ideário neoliberal está tão arraigado na arena política brasileira que continua ecoando nos textos políticos aprovados neste período. Coletti (2015) esclarece que políticas implementadas por governos desenvolvimentistas não rompem totalmente com os preceitos neoliberais, apenas vislumbram políticas que ampliam um pouco o papel financiador do Estado.

Esse Contexto de Influência promoveu a retomada de ideais mercantis presentes nas políticas curriculares normatizadas nas décadas de 1990 e 2000, com o regresso à racionalidade técnica, imprimindo do discurso pedagógico as competências como operadores curriculares. As competências apresentam diversas conceituações, porém o conceito que se materializa nas políticas curriculares de nosso país, desde a década de 90, descende do viés regulatório, neoliberal e tecnicista (Macedo, 2019) e exprime no currículo uma tendência performática, cosmopolita e mercadológica (Melo; Marochi, 2019). Assim, essas políticas curriculares são de cunho regulatório e carregam consigo o princípio da performatividade, compreendido por Ball (2010), como uma cultura, uma tecnologia política e um método de regulação social.

Essa regulação se dá a partir da geração de consensos propagados desde a divulgação do Relatório Delors, que indicou a necessidade de formar sujeitos adaptáveis, flexíveis e competitivos, que possuam a competência de aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver (Baldan; Cunha, 2020). O referido relatório legitimou a narrativa neoliberal ao criar consensos e conformar discursos a realidades diversas (Ball, 2012). Isto foi alcançado por meio de recursos da pragmática neoliberal, que imprimiu significados não literais ao código discursivo do relatório, que, posteriormente, se espalhou nas políticas educacionais aprovadas no Brasil. Assim, houve o espelhamento da redução da concepção formativa, modelada pela agenda global, nas políticas curriculares brasileiras, sob a justificativa da “necessidade de formar identidades flexíveis, adaptáveis a um mundo realçado como em constante mudança” (Baldan; Cunha, 2020, p.55), por meio da Pedagogia das Competências (Perrenoud, 1999), de sentido utilitarista. Nessa lógica, segundo Rezer (2020) a

Pedagogia das Competências não nega o conteúdo nem o conhecimento, mas o desloca para uma lógica adaptativa, utilitária e aplicacionista (conhecimento bom é aquele que é aplicável, de preferência de imediato, que permita a adaptação



qualificada do trabalhador ao sistema, tendo como referência um problema específico a resolver) (Rezer, 2020, p. 8-9).

As reformas curriculares brasileiras, a partir da década de 1990, propagam a ideia de qualificação de mão de obra para a empregabilidade, acompanhando as influências estabelecidas pela agenda global (Ball; Bowe, 1992). Essas foram fomentadas pela presença dos “reformadores empresariais”, que compõem organizações filantrópicas, como o “Movimento Todos pela Educação” e o “Movimento pela Base” (Avelar; Ball, 2017; Freitas, 2018). Maquiando, sob uma falsa agenda de defesa da educação pública, as reais intenções da agenda do capital: “a formação de competências e habilidades dos trabalhadores para servirem aos interesses do mercado [...]” (Mascarenhas; Franco, 2021, p. 1035).

A reforma empresarial, instaurada desde a educação básica até a formação de professores, é baseada na construção de competências mínimas, de caráter praticista e aplicacionista, com o objetivo de formar pessoas flexíveis e amplamente cosmopolitas (Freitas, 2016). A formação cosmopolita leva os sujeitos a adaptarem-se ao sistema capital instituído, internalizá-lo e conformarem-se com ele, sendo a educação uma forma de organizar e manter este pacto social, no qual a responsabilidade é individual e se apresenta como “Estado mínimo”, coercitivo, que precariza o trabalho e delinea o cenário social no qual são inseridas as reformas educacionais subordinadas às demandas do mercado (Melo; Marochi, 2019). Assim, os sujeitos devem ser “empreendedores” e se responsabilizarem por sua formação e competência.

No Contexto da Produção do Texto da Política prescrita na BNCC e nas políticas que dela descendem, a competência é conceituada 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 2018, p. 8). Concepção que é materializada como meta a ser atingida, colocando todo o currículo e a aprendizagem a serviço do desenvolvimento de competências (Brasil, 2018; 2019; 2020). Essa escolha é justificada a partir do discurso de que esse operador curricular “marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas [...]” (Brasil, 2018, p.13), indicando que seu código discursivo carrega influências geradas no campo do Estado e recontextualizado no discurso pedagógico (Bernstein, 1996). Transfere o foco do processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de competências que preparem os sujeitos para o mercado, sobrepujando o saber fazer e o desenvolvimento de atitudes cosmopolitas.



Dessa forma, o currículo para a educação básica e para a formação docente presente nas normativas é construído valorizando a aplicação prática do conhecimento, seguindo a conceitualização formulada por Perrenoud (1999), que define competência como a capacidade eficaz de agir sobre uma determinada situação, apoiando-se em conhecimentos. Essa ideia de competência explicita um caráter tecnicista, que objetiva o saber-fazer e promove uma redução simplista do conceito ao paradigma regulatório presente nos modelos econômicos (Macedo, 2019).

Bernstein (2003) define competência de uma forma diversa de Perrenoud, pois, para o autor:

As competências são intrinsecamente criativas e se adquirem tacitamente por meio de interações informais. São realizações práticas. A aquisição desses procedimentos está além da esfera das relações de poder e de seus posicionamentos diferenciais e desiguais, ainda que a forma que essas realizações possam assumir não esteja claramente fora das relações de poder (Bernstein, 2003, p. 77).

Santos (2003), apoiando-se na conceitualização Bernsteniana, elucida que pedagogias embasadas nas competências enfatizam o potencial dos sujeitos e promovem o empoderamento dos estudantes e de seus coletivos, enquanto as pedagogias baseadas no desempenho⁴ atribuem valor a habilidades específicas a serem construídas na escola, capazes de promover a estratificação dos estudantes pelo resultado de suas aprendizagens.

Apesar de localizar-se no campo das pedagogias voltadas para o desempenho, tais habilidades são chamadas competências, por um mau entendimento, pelo fato de procurarem garantir o que é necessário ao desempenho de uma tarefa. Esta é uma questão importante para clarificar o uso de competência na literatura educacional brasileira, em que o termo tem sido associado à treinabilidade. Para Bernstein, trata-se de um equívoco causado pela proliferação de uma visão mercantil da educação em que as habilidades para o mercado de trabalho são “errada” ou “enganosamente” denominadas competências (Santos, 2003, p.12).

Desse modo, Bernstein indica que modelos pedagógicos baseados nas competências, na perspectiva emancipatória que as conceitua, apresentam uma classificação⁵ fraca, que exerce menor poder sobre os sujeitos (Bernstein, 2003). Enquanto modelos pedagógicos baseados em desempenho, como o escolhido nas políticas curriculares atuais, tem forte classificação, e exercem um fortíssimo poder sobre os envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem (Bernstein, 2003). Assim, as competências foram adotadas nessas políticas

⁴ A Pedagogia do Desempenho é a denominação dada para aquela que toma as competências em uma perspectiva aplicacionista, praticista e tecnicista, sendo sinônimo à Pedagogia das Competências, na perspectiva delineada por Perrenoud (1999). Essa nomenclatura surge dá ideia antagônica do conceito de competência apresentado por Basil Bernstein (2003), que as toma como elementos de potencialização para o empoderamento e a emancipação dos sujeitos.

⁵ Classificação é um conceito Bernsteniano relacionado ao quê do discurso pedagógico, ou seja, a seleção do que é considerado como conhecimento válido e tem íntima ligação com as expressões de poder. Expressa o grau de isolamento entre categorias, que podem ser sujeitos, áreas do conhecimento, espaços, discursos. A classificação será forte quando a separação é nítida e será fraca quando não se pode demarcá-la.



dentro de um horizonte normatizador, acompanhando um movimento mundial, que indica a forte influência exercida pelo campo econômico e de controle simbólico internacional dentro do campo da produção do discurso pedagógico (Bernstein, 1996).

Nóvoa (2011) indica que:

Nos anos oitenta e noventa, sobretudo nesta última década, foi-se impondo um outro conceito, competências, que passou a dominar a cena educativa. Elaborado teoricamente por autores de referência, tem tido um papel importante nas reformas curriculares, adaptando-se bastante bem aos novos discursos-práticas da “empregabilidade” e da “formação ao longo da vida”. Todavia, apesar das inúmeras justificações e contrajustificações, não conseguiu libertar-se das suas origens comportamentalistas e de cariz técnico-instrumental (Nóvoa, 2011, p. 3).

Esse operador curricular promove consensos, mesmo já estando muito ultrapassado. Baldan e Cunha (2020) afirmam “as competências foram realçadas, sobretudo, como a marca reiterada da inovação educativa”, desde a década de 1990 até agora, “[...] assim, elas não são uma novidade[...]” e configuram “[...] a era das competências” (Baldan, Cunha, 2020, p. 57). O chamado modelo de competências se origina e se alimenta de uma perspectiva economicista dos processos formativos, assentada em critérios de eficiência, produtividade e competitividade, que culminam por conferir ênfase ao desempenho e a uma concepção de prática, dissociada de seus fundamentos teóricos, dando espaço para um reduzido saber-fazer. Assim, se apresenta a epistemologia da prática (Duarte, 2001), na qual o que é considerado não é se o conhecimento é válido, mas se é útil, numa expressão do pragmatismo. Ramos (2003) acresce que, dentro da Pedagogia das Competências, os conhecimentos são limitados ao instrumental, encerrando-se em “tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis” (Ramos, 2003, p. 98). Entendimento compartilhado por Perrenoud (1999), quando afirma que a formação de competências exige a transposição entre a lógica do ensino e a lógica do treinamento, no qual as competências são construídas por meio do exercício aplicado a situações complexas.

Desse modo, a construção de competências que se mostra no Contexto de Produção dos Textos das políticas carrega a ideia do saber-fazer, da aplicabilidade e utilidade do conhecimento no mercado, alinhando-se à perspectiva neoliberal, por meio do tecnicismo e do pragmatismo. Nesse sentido, os currículos propostos para a educação básica e para a formação de professores carregam um código discursivo que situa todo o processo formativo a serviço da Pedagogia das Competências (Perrenoud, 1999), assumidas dentro da epistemologia da prática (Duarte, 2001) e da Pedagogia do Desempenho (Bernstein, 2003).

Essa formação prevê a construção de competências, interligada ideologicamente ao desenvolvimento de habilidades para desempenhar tarefas, preferencialmente, aplicáveis ao



mercado e mensuráveis em ferramentas de regulação, expressão de poder e controle sobre os sujeitos - as avaliações, que resultam em processos estandardizados que imprimem um viés performático aos processos educativos. O que torna necessária uma vigilância teórico-epistemológica em relação ao uso da terminologia competência no Contexto da Prática sobre a política, sobretudo dentro dos espaços voltados à formação docente, para que a competência não seja vinculada ao caráter mercadológico, performático, regulatório, impresso pelo paradigma neoliberal dominante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo objetivamos apresentar os diferentes significados para as competências e discutir sua inserção nos textos e contextos políticos atuais, por meio da análise das políticas curriculares atuais, a partir das Teorias Sociológicas propostas por Stephen Ball e Basil Bernstein.

Pela análise do Contexto de Influência, é possível afirmar que as redes globais de política se articularam, por meio das instituições filantrópicas, para garantir que o ideário neoliberal se materializasse no Contexto da Produção do Texto, imprimindo no discurso pedagógico mecanismos de regulação. As ideologias neoliberais presentes nos textos das políticas propagam uma perspectiva formativa mercadológica, por meio da adoção da Pedagogia das Competências, que refletem no currículo o saber-fazer, a aplicabilidade e a utilidade de mercado, alinhadas ao tecnicismo e pragmatismo. Nesse sentido, os currículos propostos para a educação básica e para a formação docente carregam um código discursivo que coloca o processo formativo à disposição da epistemologia da prática e da Pedagogia do Desempenho.

Desde a década de 1990, a construção de competências passou a ser ideologicamente ligada ao desenvolvimento de habilidades para o mercado, mensuráveis por ferramentas de regulação e avaliações, expressões de poder e controle sobre os sujeitos, que imprimem um viés performático e cosmopolita aos processos educativos. Isto expressa a necessidade de exercermos uma vigilância teórico-epistemológica sobre o uso do termo competência no Contexto da Prática sobre a Política, para que as práticas educativas, especialmente as que objetivam a formação de professores, não se estabeleçam nesse viés mercadológico e regulatório.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. *Nota da ANFOPE sobre o parecer CNE/CP N° 4/2024*. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf.

Acesso em: 09 mar. 2025.



AVELAR, M.; BALL, S. J. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. *International Journal of Educational Development*, 2017.

BALDAN, M.; CUNHA, E. V. R. da. Povoando subjetividades na “nova” política para a formação de professores no Brasil: uma discussão acerca das competências. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, [S. l.]*, 2020.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the implementation of National Curriculum Policy: an overview of the issues. *Curriculum Studies*, v.24, n.2, p. 97-115, 1992.

BALL, S. J. Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas – Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, n. 2-3, p. 19-33, 2002.

BALL, S.J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**. Porto Alegre. vol. 35, n. 2, maio/ago. 2010, p. 37-55

BALL, S. **Educação global S.A: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: EDUEPG, 2014

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, B. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre Recontextualização. Tradução: Maria de Lourdes Soares e Vera Luiza Visockis Macedo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 75-110, novembro/ 2003

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024. **Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura)**. Brasília, 2024.

COLETTI, C. Desenvolvimentismo e Neoliberalismo no Brasil. **Revista de Direito**, Ano 15, Número 23, 2015.

CÓSSIO, M. de F.; SCHERER, S. S. Governança e Redes Políticas Educacionais: um estudo sobre o Estado do Rio Grande Do Sul – RS. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n.3, p. 137-149, Setembro/Dezembro 2018.



- DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 18, p. 35-40, 2001.
- FREITAS, L. C. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Caderno Cedes**, 36(99), 137–153, 2016.
- FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (Orgs). **Escola S.A: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- LIMA, I. G. de; HYPOLITO, A. M. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, 2019.
- MACEDO, E. F. de. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019.
- MAINARDES, J. Alguns desafios em trabalhar com a abordagem do ciclo de políticas. (Working paper). 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Jefferson-Mainardes>. Acesso em:
- MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 12, n. 16. Agosto de 2018.
- MASCARENHAS, A. D. N.; FRANCO, M. A. S. O esvaziamento da didática e da pedagogia na (nova) BNC de formação inicial de professor da educação básica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1014-1035, jul./set. 2021.
- MELO, A. de; MAROCHI, A. C. Cosmopolitismo e Performatividade: categorias para uma análise das competências na base nacional comum curricular. **Educação em Revista**, vol. 35, Janeiro-Dezembro, 2019.
- MOLL, R. **Diferenças entre neoliberalismo e neoconservadorismo: duas faces da mesma moeda?** 2015.
- NÓVOA, A. Novas disposições dos professores: a escola como lugar de formação. In: **Anais...CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO MARISTA DE SALVADOR** (Bahia, Brasil), 2., Salvador, 2011.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, 1(1):93-114, 2003.
- REDE NACIONAL DE PESQUISA EM PEDAGOGIA (RePPed). **Análise crítica da Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (RePPed) do Projeto de Resolução do CNE n. 04/2024 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica**. 2024. Disponível em: <https://portallicenciaturas.paginas.ufsc.br/files/2024/09/repped.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2025.



REZER, R. Pedagogia das competências como princípio de organização curricular: “efeitos colaterais” para a educação superior. **Educação**, [S. l.], v. 45, n. 1, p. e20/ 1–25, 2020.

SANTOS, L. L. de C. p. A contribuição de Bernstein para a sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 11-13, novembro/ 2003.

SHIROMA, E. O. Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, e2014425, p. 1-22, 2020.

SILVA, T. T. da. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019a.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES). **Nota da diretoria do ANDES-SN sobre a Resolução CNE/CP N° 04/2024**. 06 de novembro de 2024. Disponível em:
<https://www.andes.org.br/conteudos/nota/nOTA-dA-dIRETORIA-dO-aNDES-sN-sOBRE-a-rESOLUCAO-cNE-cP-no-04-20240>. Acesso em: 09 mar. 2025.

