

**PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E TRABALHO DOCENTE: TENSÕES ENTRE A  
FORMAÇÃO INSTRUMENTAL E A PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA**

**PEDAGOGY OF COMPETENCIES AND TEACHING WORK: TENSIONS BETWEEN  
INSTRUMENTAL TRAINING AND THE EMANCIPATORY PERSPECTIVE**

**PEDAGOGÍA DE LAS COMPETENCIAS Y TRABAJO DOCENTE: TENSIONES ENTRE  
LA FORMACIÓN INSTRUMENTAL Y LA PERSPECTIVA EMANCIPATORIA**



10.56238/revgeov16n5-051

**Francieli Aparecida Betiate**

Mestra em Educação

Instituição: Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

E-mail: fbetiate@gmail.com

**José Luis Derisso**

Doutor em Educação

Instituição: Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

E-mail: joseluisderisso@yahoo.com.br

---

**RESUMO**

Este artigo analisa a influência da Pedagogia das Competências na reconfiguração do trabalho docente e nas concepções contemporâneas de formação humana, evidenciando o modo como políticas educacionais, marcadas pela lógica administrativa e pela adaptação às demandas do mercado, subordinam as práticas pedagógicas a um viés produtivista. Discute-se o impacto desse modelo na intensificação das tarefas do professor, na precarização de sua autonomia e na difusão de perspectivas pragmáticas que promovem a culpabilização individual pelo fracasso escolar. Ressalta-se, ainda, a tensão entre a formação técnica e o desenvolvimento crítico, esclarecendo que a busca de resultados imediatos negligencia as condições estruturais e impede a consolidação de uma perspectiva emancipatória. Para tanto, procede-se a uma análise, baseada em revisão bibliográfica, que permite compreender os efeitos da Pedagogia das Competências sobre as práticas pedagógicas e a formação docente. Ao final, aponta-se para a importância de condições objetivas de trabalho, articuladas à valorização de uma pedagogia crítica que sustente um projeto democrático e humanizador de educação.

**Palavras-chave:** Pedagogia das Competências. Trabalho Docente. Formação Humana.

**ABSTRACT**

This article analyzes the influence of the Pedagogy of Competencies on the reconfiguration of teaching work and contemporary conceptions of human development, highlighting how educational policies, marked by administrative logic and adaptation to market demands, subordinate pedagogical practices to a productivist bias. The article discusses the impact of this model on the intensification of teachers' tasks, the precariousness of their autonomy, and the dissemination of pragmatic perspectives that promote individual blame for academic failure. It also highlights the tension between technical training and critical development, clarifying that the pursuit of immediate results neglects structural conditions



and impedes the consolidation of an emancipatory perspective. To this end, an analysis is conducted, based on a literature review, which allows us to understand the effects of the Pedagogy of Competencies on pedagogical practices and teacher development. Finally, the importance of objective working conditions is highlighted, linked to the valorization of a critical pedagogy that supports a democratic and humanizing educational project.

**Keywords:** Pedagogy of Competences. Teaching Work. Human Formation.

### **RESUMEN**

Este artículo analiza la influencia de la Pedagogía de las Competencias en la reconfiguración del trabajo docente y las concepciones contemporáneas del desarrollo humano, destacando cómo las políticas educativas, marcadas por la lógica administrativa y la adaptación a las demandas del mercado, subordinan las prácticas pedagógicas a un sesgo productivista. El artículo discute el impacto de este modelo en la intensificación de las tareas docentes, la precariedad de su autonomía y la difusión de perspectivas pragmáticas que promueven la culpabilización individual por el fracaso académico. También destaca la tensión entre la formación técnica y el desarrollo crítico, aclarando que la búsqueda de resultados inmediatos descuida las condiciones estructurales e impide la consolidación de una perspectiva emancipadora. Para ello, se realiza un análisis, basado en una revisión bibliográfica, que permite comprender los efectos de la Pedagogía de las Competencias en las prácticas pedagógicas y el desarrollo docente. Finalmente, se destaca la importancia de las condiciones objetivas de trabajo, vinculadas a la valorización de una pedagogía crítica que sustente un proyecto educativo democrático y humanizador.

**Palabras clave:** Pedagogía de Competencias. Trabajo Docente. Desarrollo Humano.



## 1 INTRODUÇÃO

A ênfase contemporânea na formação de competências, disseminada amplamente nas políticas públicas e nos programas de formação continuada de professores, traduz-se num redirecionamento do trabalho docente que ultrapassa fronteiras puramente técnicas e nos convida a refletir sobre o próprio sentido da educação, sobretudo quando inserida em um contexto de transformações do mundo do trabalho. À medida que o regime de acumulação flexível (Harvey, 1992) reconfigura a noção de produtividade, a pedagogia torna-se alvo das mesmas lógicas que regem o mercado, o que exige dos docentes não apenas o domínio dos conteúdos escolares, mas também a adesão a modelos de racionalidades típicas do setor produtivo, alinhadas com a hegemonia do capital financeiro (Chesnais, 1996).

Sob essa perspectiva, a Pedagogia das Competências alcança o núcleo da atividade docente, direcionando o desenvolvimento de habilidades consideradas funcionais ao mercado, impactando diretamente a autonomia do professor, na medida em que impõe que este responda às exigências de flexibilidade e empregabilidade. O cenário neoliberal, tal como destacado por Antunes (2005), sinaliza para a ampla disseminação do toyotismo além das fábricas, consolidando-se como estratégia social que visa à conciliação entre a obtenção de consenso e a realização de metas produtivas. A essa lógica, a Pedagogia das Competências responde positivamente, pois introduz na escola treinamentos contínuos e avaliações sistemáticas de desempenho docente e discente, comprometendo as dimensões críticas e formativas essenciais.

Não é coincidência, portanto, que a introdução dessa lógica na escolarização impacte a concepção de formação humana, deslocando o professor de um papel criativo e político para uma condição de agente executor de propostas cujos objetivos se vinculam à elevação de índices de produtividade social (Frigotto, 2010). Sob a égide do capital, cada vez mais subordinado aos interesses do rentismo especulativo (Chesnais, 1996), a educação tende a consolidar o status de mecanismo de formação funcional ao mercado, o que muitas vezes enfraquece o projeto de emancipação social e de pleno desenvolvimento das potencialidades humanas.

A Pedagogia das Competências, nessa conjuntura, não se limita a mudanças nos métodos de ensino, mas altera de forma significativa o papel do professor e o próprio processo educativo. A partir dessa observação, este artigo analisa como essa pedagogia pode transformar a prática docente e redefinir as concepções de formação, inserindo-as em um contexto de intensa racionalização gerencial. Nesse contexto, a dimensão crítica do trabalho pedagógico enfrenta constantes pressões, seja pelo controle exercido pelas políticas públicas, seja pela hegemonia cultural que, nos espaços escolares, promove simultaneamente consentimento e coerção (Harvey, 2013; Mészáros, 2009).

Interrogar a Pedagogia das Competências implica questionar a suposta neutralidade dos discursos sobre a qualificação docente, num contexto de crise do capital que se esforça para fortalecer



o seu controle ideológico sobre a educação escolar. O objetivo é entender como as mudanças ensejadas pela Pedagogia das Competências afetam a identidade, a práxis docente e perspectiva de formação humana omnilateral.

## **2 A REPERCUSSÃO DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NO TRABALHO DOCENTE**

A Pedagogia das Competências emerge no cenário educacional como uma proposta alinhada às transformações socioeconômicas e produtivas decorrentes da reestruturação do capitalismo nas últimas décadas do século XX. Fundamentada na lógica da flexibilidade, adaptabilidade e eficiência, essa perspectiva pedagógica desloca o foco do ensino de conteúdos para o desenvolvimento de competências e habilidades aplicáveis às demandas do mercado de trabalho. No Brasil, sua adoção ganha força a partir dos anos 1990, especialmente em decorrência das reformas educacionais inspiradas por organismos internacionais e pela agenda neoliberal, que passam a orientar as políticas públicas de formação docente e de organização curricular.

Tais mudanças não se limitam à esfera das políticas educacionais, mas incidem de modo decisivo sobre o trabalho docente, redefinindo o papel do professor diante das novas demandas de formação impostas pela lógica da acumulação flexível.

Já não basta ao docente o requisito fordista do domínio das técnicas expositivas e da “habilidade em eloquência”, acompanhada de “um bom livro didático” (Kuenzer, 1999, p. 168); é preciso adaptar-se a novos eixos que enfatizam a capacidade de gerenciar situações didáticas plurais e incorporar os preceitos de flexibilidade, produtividade e avaliação contínua, conforme o ideário da acumulação flexível. Consequentemente, a partir dos anos 1990, o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) orientam que a formação docente priorize o desenvolvimento de competências e habilidades funcionais, tendo a escola como principal espaço de preparo da força de trabalho (Lima Filho, 2010).

Como resultado, ao mesmo tempo em que se vislumbra a superação do modelo de professor “executador de programas preestabelecidos” (Maués, 2003, p. 91), sustentam-se políticas cujo enfoque responsabiliza o docente pelos resultados de aprendizagem dos alunos. Assim, sob a justificativa de deficiências metodológicas e de “descompasso” entre a prática escolar e as transformações do mundo do trabalho (Maués, 2003), dissemina-se a crença de que a “capacitação em serviço” resolveria as lacunas de natureza pedagógica teórica. Tais iniciativas fazem vistas grossas à “preparação insatisfatória” dos professores e reforçam a tese de que, para superar o “mau desempenho dos alunos”, seria imprescindível atuar segundo padrões de flexibilidade e adesão a metas, tal como ocorre na gestão empresarial (Brasil, 2001).

Assim, as práticas pedagógicas passam a incorporar elementos da cultura organizacional



toyotista, como o incentivo a um “novo perfil profissional” calcado no desempenho de múltiplas funções e constante disposição para atender às exigências do mercado. A própria Reforma do Ensino Médio brasileiro de 2017, ao acolher nas escolas profissionais sem formação específica em suas áreas, evidencia a valorização de habilidades práticas e competências específicas em detrimento de uma formação acadêmica e científica robusta. Tal flexibilização das exigências para o magistério encontra respaldo na tese de que a teoria seria um obstáculo à renovação, camuflando uma postura que tende a precarizar o trabalho docente e a desmerecer conhecimentos pedagógicos essenciais à compreensão crítica da própria escolarização.

Nessas condições, consolida-se o entendimento de que a sala de aula deve ser um ambiente de “aprendizagem permanente de seus agentes” (Brasil, 2001, p. 99), atribuindo-se ao professor responsabilidade pela condução de conteúdos, mas também autorreflexão constante que o posicione como “sujeito do seu conhecimento” (Brasil, 2001, p. 232). Acompanha essa aparente autonomia a intensificação de cobranças por resultados, pois a lógica competencialista enfatiza o indivíduo e as suas habilidades, geralmente ignorando os problemas estruturais que afetam a escola. Em outras palavras, a flexibilização pedagógica, que exige planejar, executar, avaliar e gerir conflitos em sala de aula, oculta a existência do controle externo – amparado por relatórios internacionais e políticas centralizadas –, orienta o que deve ser ensinado e como o trabalho docente deve ser avaliado (Contreras, 2012).

O reordenamento das práticas pedagógicas baseado na lógica das competências vai além de uma simples reorganização didática, ao incentivar a adoção de uma postura proativa, empreendedora e alinhada psicologicamente aos objetivos da instituição; impacta a forma como o professor se percebe. Paralelamente, a responsabilidade pelo fracasso escolar é frequentemente atribuída à sua atuação, consolidando a ideia de que a “reeducação dos educadores” constituiria uma solução para os desafios da educação (Giannotti, 2013). Essa visão, contudo, desconsidera os fatores econômicos e políticos que influenciam todo o processo formativo.

A posição assumida neste artigo é a de que a orientação descrita anteriormente tende a reduzir a escola a um espaço de treinamento, enfraquecendo o potencial crítico e transformador do ato de ensinar. Corrobora com esta posição a seguinte passagem de Duarte (2001), que cita Perrenoud (1999):

Perrenoud afirma que “a formação de competências exige uma pequena ‘revolução cultural’ para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (coaching), baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se as competências exercitando-se em situações complexas” [...] (Perrenoud, 1999, p. 54 *apud* Duarte, 2001, p. 35).

Se, por um lado, as práticas docentes vêm assimilando novos recursos metodológicos e tecnológicos, por outro, o núcleo da autonomia pedagógica subordina-se a normas de eficiência e de resultados imediatos, impondo ao professor a adaptação às demandas de um mundo do trabalho



instável e competitivo.

Assim, prospera a tese do “professor reflexivo”, concebido como aquele que, ao dialogar com a realidade, seria capaz de “aprender a aprender” (Duarte, 2008, p. 5), que se adapta quase automaticamente às mudanças exigidas pela reestruturação produtiva. Isso, porém, raramente expõe as raízes históricas de tais mudanças, como se o magistério devesse simplesmente acompanhar de forma pragmática “a lógica produtiva operada pelo sistema Toyota de produção” (Martins, 2015, p. 11).

A valorização da autorreflexão, concebida como um ciclo de “ação-reflexão-ação”, frequentemente sustenta que a melhoria na educação está exclusivamente ligada à suposta falta de competências do corpo docente. A partir dessa presumida deficiência individual, surgem “soluções práticas alicerçadas no fetichismo da inovação tecnológica e na ideologia do profissionalismo” (Silva; Heloani; Piolli, 2012, p. 376). Essas alternativas reforçam a “busca constante por melhorias” enquanto se alinham aos processos de gestão de pessoas do modelo empresarial, como o fazer (Kaizen<sup>1</sup>). Tais ideias estão atreladas à premissa de que a reflexão histórica ou teórica é secundária, pois, segundo tal premissa, o cotidiano escolar exige respostas rápidas para os múltiplos conflitos que emergem em seu interior. Nesse contexto, resiste-se em reconhecer no professor a capacidade de construir sínteses que transcendam a fragmentação do “cotidiano estranhado” (Duarte, 2008), pois prioriza-se o domínio de técnicas e repertórios para responder agilmente aos desafios da sala de aula.

Esse processo torna-se ainda mais evidente diante da falta de condições concretas para o que Heller (1972) chama de “saída do cotidiano”, entendida, segundo Guimarães (2002, p. 19), como “a tomada de consciência humana sobre a unidade entre ser particular e ser genérico”. Sob a lógica da produtividade, o professor enfrenta uma sobrecarga de responsabilidades administrativas e pedagógicas, a partir da qual é constantemente pressionado a elaborar estratégias de trabalho colaborativo, engajar-se em projetos e dominar métodos de avaliação sistemática.

De forma semelhante, as exigências por um “aprimoramento contínuo” transformam-se em mandatos quase incontestáveis, desviando o foco de uma análise crítica sobre as condições alienantes do trabalho docente. A precariedade material, assim como a carência ou falta de qualidade de políticas públicas de formação de professores, induz ao tratamento das questões estruturais como deficiências individuais, cuja superação é atribuída exclusivamente ao esforço pessoal do professor.

Nessa medida, a chamada reflexividade ampara-se em referenciais que, segundo Martins (2015), privilegiam o desenvolvimento de “estratégias de autoformação”, reforçando a tese do indivíduo egocêntrico que se adapta de maneira imediata às circunstâncias, sem questionar as bases que geram tais exigências de flexibilidade. O desdobramento dessa perspectiva acentua a submissão da escola aos ditames do mercado, enquanto se oculta o contexto de crise estrutural do capital, implícito

---

<sup>1</sup> Filosofia japonesa que enfatiza a melhoria contínua em todos os aspectos da vida pessoal e profissional.



na reestruturação produtiva (Alves, 2011). Assim, se o sistema socioeconômico requer “polioperadores” no interior das fábricas (Alves, 2011, p. 50), a instituição escolar passa a produzir “poliprofessores”, que não apenas ensinam, mas também se responsabilizam por múltiplas atribuições, desde a difusão de valores sociais até o desenvolvimento de metodologias e gestão de conflitos.

Como resultado, os valores fundamentais da educação, vinculados à formação humana integrada e crítica, são ofuscados pela insistência em moldar indivíduos “empreendedores” e propensos a uma adaptação acrítica. A própria ideia de “professor reflexivo” frequentemente disfarça o direcionamento empresarial que permeia o cotidiano escolar, reduzindo “a capacidade de manejar situações concretas” (Martins, 2015, p. 11) à habilidade de solucionar problemas imediatos, sem considerar a complexidade das mediações históricas envolvidas.

Trata-se, então, de um redirecionamento das forças pedagógicas para a elaboração de soluções imediatistas, em detrimento de projetos formativos que poderiam, efetivamente, romper com a alienação do trabalho docente.

Nesta altura da exposição, comporta um esclarecimento sobre o referencial teórico que sustenta a análise aqui contida, a concepção de ato educativo de Dermeval Saviani (2013, p. 13): “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Roteski e Derisso (2021) interpretam a citação de Saviani da forma que segue:

Apresendemos desta passagem que o ato educativo intencional diz respeito ao papel do educador no sentido amplo, mas também nos remete à reflexão da educação escolar na sociedade capitalista, cuja intencionalidade tende a ser determinada pelo projeto educacional burguês que nega a humanidade historicamente produzida e estimula a reprodução ideológica do sistema. E como ato intencional, há que se considerar os efeitos não apenas dos programas oficiais de ensino elaborados por agentes estatais, mas também a ação individual do professor ou de um grupo de professores que se orientam por construir uma alternativa contra hegemônica no âmbito da escola estatal, no sentido de fazer frente ao caráter de reprodução ideológica que esta tende a assumir por conta das pressões do capitalismo (Roteski; Derisso, 2021, p. 1199).

As demandas do mercado, nesse esquema, consolidam-se como parâmetro último das propostas de formação e avaliação de professores, aprofundando o descompasso entre a missão sociopolítica da escola e a instrumentalização de suas práticas a serviço da reprodução de relações sociais marcadas pela precarização e pela competitividade.

Além disso, em meio à reestruturação produtiva toyotista, a partir da qual “os saberes se tornaram potencialmente mais importantes para o processo produtivo do que eram antes da década de 1970” (Marcelino, 2004, p. 81), instaurou-se a ideia de que o professor deveria moldar a sua prática para desenvolver “competências e habilidades linguísticas” (Brasil, 1998, p. 23), ao mesmo tempo em que se espera a transmissão de conhecimentos científicos estruturados. Essa tensão afeta, significativamente, a organização do trabalho docente, pois conciliar a exigência por resultados



pragmáticos imediatos, pautados no “fetichismo” das competências, com a responsabilidade formativa de transmitir conteúdos históricos e sistematizados, coloca o professor em um permanente estado de sobrecarga e de redefinição de prioridades.

Para além de uma simples alternância entre conteúdo teórico e competências práticas, enfrenta-se um fenômeno em que a precarização da carreira docente e a ausência de políticas públicas de financiamento educacional tiram a possibilidade de manter um ensino comprometido tanto com a apreensão de conhecimentos científicos quanto com o desenvolvimento de habilidades voltadas à participação democrática e ao exercício crítico da cidadania. Desse modo, figura como requisito fundamental assegurar tempo e condições laborais adequadas para que o professor possa planejar e executar tarefas que não sejam apenas “simulações” de situações, mas vivências formativas que assegurem o pensamento reflexivo e a apropriação efetiva do saber historicamente acumulado.

### **3 FORMAÇÃO HUMANA SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS**

A adoção da Pedagogia das Competências como eixo estruturador de currículos e de políticas públicas induz à questão da formação humana, pois indica o risco de se priorizarem dimensões instrumentais em detrimento da formação integral do sujeito. Sob essa perspectiva, verificamos que a ênfase no “agir eficazmente” (Perrenoud, 1999, p. 7), apoiada em conhecimentos, mas não se limitando a eles, promove uma redistribuição dos objetivos educacionais, pois a capacidade de resolver problemas práticos torna-se central, enquanto a noção de formação voltada para a emancipação do indivíduo tende a se reconfigurar em termos de utilidade social e empregabilidade. Nesse sentido, quando, “[...] em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, [...] parte-se de situações concretas” (Ramos, 2002, p. 221), existe o risco de esvaziar o valor de conhecimentos considerados fundamentais à compreensão histórica e cultural dos sujeitos, reduzindo a formação a aspectos pontuais e imediatos.

Não podemos ignorar que a formação humana, tal como desenvolvida pela Pedagogia das Competências, dialoga com as exigências de um mercado que demanda “capital humano eficiente” (Dias; Lopes, 2003, p. 1156) e indivíduos capazes de se ajustar com rapidez às flutuações do cenário econômico. As diretrizes internacionais e nacionais que fomentam tal perspectiva reforçam a ideia de que a educação deveria garantir habilidades compatíveis com a produtividade, deslocando para a escola a responsabilidade pelo chamado “fracasso social” (Santomé, 2011). Quando esse fracasso ocorre, responsabiliza-se a suposta incapacidade de a escola engendrar o perfil de trabalhador flexível exigido pelas novas dinâmicas produtivas, contribuindo para o que Flickinger (2010, p. 179) denomina “alienação crescente em relação às experiências do mundo da vida”.

Todavia, se a articulação entre prática e conhecimento mais amplo não for pensada de modo crítico, corre-se o risco de “formar o cidadão para adaptar-se com flexibilidade às novas condições de



ocupação” (Brasil, 1998), esvaziando a possibilidade de um projeto formativo que contemple a totalidade do ser, os valores éticos, estéticos e políticos indispensáveis a uma consciência cidadã. Nesse ponto, a crítica à racionalidade instrumental delineada por Frigotto (1996, p. 93) reforça a percepção de que, em sociedades “fortemente desiguais e subordinadas ao mercado global excludente”, a educação por competências pode, facilmente, converter-se em aparelho de legitimação das lógicas competitivas e individualistas. Persiste, portanto, a tensão entre a contribuição de uma proposta pedagógica que valoriza o aprender fazendo e as limitações impostas pela hegemonia de um projeto social que centraliza a formação no horizonte do desempenho, do “saber-fazer” e da produtividade.

Destacamos, contudo, um desafio maior: conciliar o desenvolvimento de competências práticas exigidas pelos novos tempos com a construção de uma formação humana que não renuncie à dimensão reflexiva e crítica. Tal conciliação passaria, necessariamente, por uma revisão das políticas de formação docente, no sentido de que o professor não se limite a ser executor de técnicas didáticas, mas que seja, ele próprio, sujeito de reflexões acerca dos fins da educação. Somente assim se poderá contrapor a redução do homem a um simples “recurso humano” e resgatar, em suas múltiplas possibilidades, a “formação máxima” (Flickinger, 2010, p. 177) que remete à própria essência de se educar: a de um processo empenhado em constituir sujeitos plenos, capazes de compreender criticamente seu tempo histórico e de intervir transformando-o.

Nesse cenário, observamos uma constante tensão entre a formação técnica e o desenvolvimento crítico. Na Pedagogia das Competências, essa tensão se manifesta de forma evidente, já que a ênfase no domínio de habilidades práticas pode deixar de lado aspectos formativos com caráter emancipador, fundamentais para que professores e estudantes compreendam e reflitam sobre o mundo social. Além disso, em um contexto em que o trabalho docente se subordina à lógica capitalista e enfrenta processos de fragmentação, a formação tende a adquirir um caráter tecnicista, reduzindo a prática pedagógica à simples aplicação de métodos, como se fosse possível desvinculá-la de fundamentos teóricos e de uma visão mais ampla da realidade.

Essa abordagem encontra respaldo em diversos mecanismos – políticas curriculares, programas de formação continuada ancorados em metas de eficiência ou mesmo a valorização de práticas imediatistas – que sustentam uma noção de “competência” atrelada a resultados rápidos e adaptativos, como se o ofício docente se equiparasse ao trabalho de linha de montagem. Entretanto, a atividade educativa caracteriza-se por aspectos que vão além da produção material, pois, “na produção imaterial, existe uma ‘produção que é inseparável do ato de produzir’” (Marx, 1980, p. 404). Assim, o professor não apenas elabora um “produto” que se possa separar de seu processo de produção; ele atua diretamente sobre sujeitos em formação, intermediando saberes e valores que implicam a dimensão social e histórica desses estudantes.

A separação entre formação técnica e desenvolvimento crítico aparece, com frequência, no



debate sobre a “valorização do saber prático” em detrimento do “conhecimento sistematizado” que possibilitaria uma leitura mais abrangente das contradições que atravessam a escola (Enguita, 1991). Se, por um lado, a ênfase técnica atende às demandas do mercado por trabalhadores capazes de operacionalizar métodos e “solucionar problemas imediatos” (Schön, 2000), por outro, pode esvaziar a autonomia intelectual do professor, inserindo uma concepção de prática como aplicação instrumental de técnicas. Nessa lógica, a formação docente se converte em treinamento para competências pontuais e dilui-se em uma dimensão propriamente reflexiva, o que fragiliza a possibilidade de o professor assumir o papel de “intelectual transformativo” (Giroux, 1997, p. 71).

A perspectiva de uma formação emancipadora pressupõe conceber a escola como espaço contraditório, no qual o professor pode assumir posturas de resistência e de ação coletiva (Enguita, 1991), apesar dos mecanismos de controle e de racionalização. Nesse cenário, a pesquisa e a reflexão teórica devem ocupar lugar central: não se fala em pesquisa como mera observação subjetiva da própria prática, mas em produção de conhecimento que ultrapasse o senso comum e se aproxime de análises metodologicamente rigorosas, capazes de revelar as contradições que subjazem sob a aparência. Ao restringir-se à dimensão instrumental do trabalho, corre-se o risco de recair em um “novo tecnicismo” disfarçado pela linguagem reflexiva, mas calcado no objetivo acrítico de desenvolver competências e habilidades.

A formação docente que integra teoria e prática como práxis exige uma concepção de trabalho escolar que valorize tanto a especificidade do ato de ensinar quanto a sua inserção nas relações sociais, políticas e econômicas. Assim, o professor não é apenas um “profissional autônomo” que aplica técnicas neutras, mas encontra-se inserido em dinâmicas de classe, com o poder de combater a alienação. Para avançar nessa direção, o docente necessita de uma base teórica sólida que possibilite analisar criticamente a sociedade e sua própria atividade, e de oferecer espaços de organização coletiva que superem as ações isoladas (Enguita, 1991).

A lógica segundo a qual o sucesso escolar depende da combinação entre méritos individuais e resultados de provas transfere aos professores a responsabilidade por alcançar um “alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)”, ao mesmo tempo que negligencia as condições de trabalho e formação continuada dos docentes. Sob o argumento da eficácia, surgem concepções como a “educação do treino e do produto” (Fernandes, 2015, p. 402), que promovem o “professor tarefeiro” e o “aluno marca x”, reduzindo o ensino e a aprendizagem a uma prática técnica e repetitiva.

Nesse contexto, é previsível que as avaliações padronizadas, projetadas como instrumentos de “comparação, classificação e seleção” (Sousa, 2003, p. 188), intensifiquem a exclusão de grupos já afetados pela insuficiência das políticas públicas. A lógica meritocrática, ao ignorar “fatores econômicos e sociais” (Sousa, 2003, p. 182), sustenta que “todos podem competir em iguais condições”, reforça a responsabilização de professores e estudantes pelo insucesso escolar, sem



enfrentar o problema das desigualdades existentes. Assim, reduzem-se os conteúdos curriculares e priorizam-se resultados mensuráveis, configurando um “jogo de ganhadores e perdedores bem a gosto da lógica dos negócios” (Freitas, 2013, p. 123).

Essa lógica, frequentemente referida como *accountability*, busca dar legitimidade às políticas de diagnósticos supostamente objetivos e acaba por normalizar a “competição interinstitucional” como catalisadora de uma suposta “motivação criativa” (Brooke, 2013, p. 111). A partir dessa orientação, invisibiliza-se o agravamento das desigualdades e das tensões internas nas escolas, assim como a crescente precarização e desvalorização do trabalho docente, uma vez que tais dimensões não se enquadram nos parâmetros técnicos de avaliação e controle propostos por essa racionalidade. Desse modo, a retórica meritocrática e os dispositivos de avaliação em larga escala, apresentados como instrumentos neutros de melhoria da qualidade, produzem efeitos inversos, aprofundando desigualdades e mecanismos de controle sobre o trabalho docente.

Na realidade, a aplicação de testes padronizados e a premiação dos “melhores” tendem a reforçar uma dinâmica que intensifica a segregação social e aprofunda os processos de culpabilização dos professores. Paralelamente, a adoção das competências socioemocionais no rol de supostas “soluções” para as mazelas do ensino público (Santos, 2018; Silva, 2015) ilustra a manipulação da subjetividade de professores e estudantes como alvo de intervenções que priorizam a adaptabilidade, a resiliência e o controle comportamental.

Nessa conjuntura, as implicações pedagógicas revelam-se profundamente significativas: a proposta de um currículo “enxuto” (Fernandes, 2015, p. 402) limita a capacidade de desenvolvimento da criticidade, da autonomia intelectual e da diversidade cultural; a priorização das “habilidades quantificáveis” restringe os conhecimentos científicos, históricos e artísticos; a ênfase na motivação extrínseca – por meio de bônus, premiações e rankings – reforça distorções, privilegia a lógica do desempenho e cria um ambiente no qual “a avaliação é vista como possibilidade de medição de um conhecimento que, por sua vez, pode ser medido, destituído de qualquer complexidade e subjetividade” (Fernandes, 2015, p. 402), comprometendo os princípios de uma educação emancipadora, amplamente defendida no contexto da escola pública.

Por fim, é importante destacar que os efeitos ideológicos da Pedagogia das Competências vão além do discurso: ao se vincular a políticas de responsabilização docente, essa abordagem consolida uma visão em que a escola deve atender às demandas do mercado, transferindo para professores e estudantes a responsabilidade por apresentar “performances” cada vez mais eficazes. Nesse modelo, as contradições estruturais – como pobreza, precarização do trabalho e segregação urbana – são ocultadas por narrativas que enfatizam a “capacidade individual”. O resultado é a validação de um projeto que, embora prometa qualidade, frequentemente amplia a exclusão dos menos favorecidos. Como alerta Sousa (2003, p. 188), “as políticas educacionais ao contemplarem [...] a comparação, a



classificação e a seleção” promovem a exclusão, o que entra em conflito direto com o princípio do “direito de todos à educação”. Se o objetivo é construir uma escola pública inclusiva e crítica, é fundamental recuperar o caráter coletivo e democrático da prática pedagógica, colocando em destaque a função emancipatória do conhecimento. Isso exige afastar-se de métricas e de recompensas que, em vez de promoverem a igualdade, perpetuam as desigualdades sociais.

#### **4 CONCLUSÃO**

Neste artigo, argumentamos que a Pedagogia das Competências introduziu práticas e pressupostos que desafiam a essência da educação, especialmente no que se refere ao trabalho docente e à concepção de formação humana. Ao focalizar a flexibilidade, a eficiência e a adaptação às demandas do mercado, essa abordagem tende a reduzir a natureza político-crítica do magistério, tratando o professor como um “agente executor” de objetivos produtivos, o que limita as suas oportunidades de atuação autônoma e reflexiva. Como resultado, elementos essenciais da formação integral, como a participação democrática, a capacidade de questionamento histórico e a análise crítica das contradições do sistema, ficam relegados a segundo plano.

A disseminação de metas gerenciais e mecanismos de responsabilização docente, sustentados por avaliações em larga escala, reforça essa lógica, subjugando a atividade pedagógica a parâmetros de produtividade que ignoram as diversas influências econômicas e socioculturais presentes no cotidiano das escolas. Esse cenário se agrava quando a retórica da inovação e do “aprender a aprender” se torna um instrumento de culpabilização individual, tratando os problemas educacionais como responsabilidade exclusiva dos professores ou de sua suposta falta de competências. A supervalorização do pragmatismo, por sua vez, cria um senso de urgência que, disfarçado de neutralidade técnica, mascara as transformações no currículo e na identidade docente, tornando mais difícil a crítica à precarização do trabalho e à forte influência dos interesses capitalistas na formulação das políticas educacionais.

Nesse contexto, reafirmar uma perspectiva emancipatória e crítica exige, por um lado, o fortalecimento de políticas que garantam condições objetivas para o exercício do magistério – como formação inicial e continuada de qualidade, remuneração justa e infraestrutura escolar adequada – e, por outro, a promoção de uma prática pedagógica que valorize, de fato, o envolvimento coletivo, a reflexão teórica consistente e a articulação com os movimentos sociais. Dessa forma, o espaço escolar pode recuperar a sua dimensão pública e democrática, tornando-se um ambiente de formação integral para todos. Enfrentar esse desafio significa, portanto, questionar as bases do discurso competencialista, rejeitando a lógica que naturaliza a competição desenfreada e a instrumentalização do conhecimento para fins quase estritamente profissionais. Só assim a escola poderá reafirmar seu compromisso com uma formação que vá além das demandas imediatas do mercado, cultivando valores éticos, políticos e



estéticos capazes de impulsionar a transformação social e o desenvolvimento humano a partir da abertura de possibilidades reais de acesso aos conhecimentos mais desenvolvidos.



**REFERÊNCIAS**

- ALVES, G. Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ANTUNES, R. O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001.
- BROOKE, N. Responsabilização e prestação de contas na avaliação: Controvérsias sobre políticas de alto impacto. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 336-347, 2013.
- CHESNAIS, F. A mundialização do capital. São Paulo: Xamã, 1996.
- CONTRERAS, J. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2012.
- DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003.
- DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: DUARTE, N. Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 5-16.
- ENGUITA, M. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. Teoria e educação, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.
- FERNANDES, C. de O. Avaliação, currículo e suas implicações: projetos de sociedade em disputa. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 397-408, jul./dez. 2015.
- FLICKINGER, H. G. A caminho de uma Pedagogia Hermenêutica. Campinas: Autores Associados, 2010.
- FREITAS, L. C. de. Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação. In: BAUER, A.; GATTI, B. (Orgs.). Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil. Florianópolis: Insular, 2013. p. 120-147.
- FRIGOTTO, G. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Orgs.). Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 75-105.
- FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2010.
- GIANNOTTI, J. A. Vozes sem voto. O Estado de S. Paulo, São Paulo, 19 jun. 2013.
- GIROUX, H. Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

- GUIMARÃES, G. T. D. Aspectos da teoria do cotidiano: Agnes Heller em perspectiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- HARVEY, D. Condição pós-moderna. São Paulo: Loyola, 1992.
- HARVEY, D. Os limites do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.
- HELLER, A. O cotidiano e a história. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.
- KUENZER, A. Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. Educação & Sociedade, Campinas, ano XX, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.
- LIMA FILHO, D. L. Reformas educacionais e redefinição da formação do sujeito. In: SOUZA, J. dos S.; ARAÚJO, R. (Orgs.). Trabalho, educação e sociabilidade. Maringá: Práxis, 2010. p. 227-254.
- MARCELINO, P. R. P. A lógica da precarização. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- MARTINS, L. M. A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2015.
- MARX, K. O Capital: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1980.
- MAUÉS, O. C. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, L. A. O. (Org.). Currículo e políticas públicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 9-27.
- MÉSZÁROS, I. A crise estrutural do capital. São Paulo: Boitempo, 2009.
- PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- RAMOS, M. N. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- ROTESKI, N.; DERISSO, J. L. Estado, políticas sociais e pedagogia histórico-crítica. Revista on line de Política e Gestão Educacional, [s. l.], v. 25, n. 2, maio/ago. 2021, p. 1192-1206.
- SANTOMÉ, J. T. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento. In: SACRISTÁN, J. G. et al. (Orgs.). Educar por competências: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 160-197.
- SANTOS, J. E. R. dos. Política de avaliações externas: a ênfase na questão das competências cognitivas e socioemocionais. 2018. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2018.
- SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SCHÖN, D. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SILVA, E. P.; HELOANI, J. R.; PIOLLI, E. Autonomia controlada e adoecimento do professor. Educação e Políticas em Debate, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 370-383, jul./dez. 2012.



SILVA, M. M. da. A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora. 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

SOUSA, S. M. Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. Cadernos de Pesquisa, [s. l.], n. 119, p. 175-190, jul. 2003.

