

NEOTECNICISMO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

NEOTECNICISMO EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: UN ANÁLISIS DE LINEAMIENTOS CURRICULARES NACIONALES

NEOTECHNICALISM IN INITIAL TEACHER TRAINING: AN ANALYSIS OF THE NATIONAL CURRICULUM GUIDELINES



Diego BECHI¹

e-mail: bechi70866@gmail.com

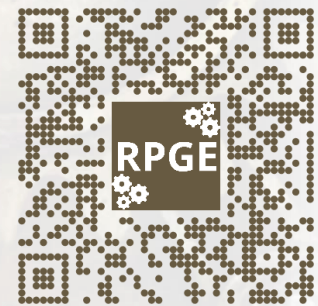


Lidiane Limana Puiati PAGLIARIN²

e-mail: lidiane.puiati@uffs.edu.br

Como referenciar este artigo:

BECHI, D.; PAGLIARIN, L. L. P. Neotecnicismo na Formação Inicial de Professores: Uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 28, n. 00, e023016, 2024. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v28i00.19267>



| Submetido em: 26/04/2024
| Revisões requeridas em: 16/05/2024
| Aprovado em: 02/06/2024
| Publicado em: 03/07/2024

Editor: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo – RS – Brasil. Coordenador do Polo da Universidade Aberta do Brasil de Tapejara/RS. Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF).

² Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Erechim – RS – Brasil. Professora de cursos de licenciatura (área de Teorias Educacionais e da Aprendizagem e Didática Geral) e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da UFFS. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF).

RESUMO: O presente texto visa analisar como as atuais diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores, elaboradas em sintonia com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contribuem para o avanço do neotecnicismo no país. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, exploratória e documental, com análise da Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que trata da formação inicial de professores. A produção está organizada em duas seções. A primeira seção apresenta pressupostos e características do neotecnicismo na educação, bem como sua influência no contexto escolar, culminando na aprovação da BNCC. A segunda seção traz a análise documental e problematiza as implicações desse modelo político-econômico para a formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas educacionais. Formação de professores. Diretrizes Curriculares Nacionais. Neotecnicismo. Neoliberalismo.

RESUMEN: *Este texto tiene como objetivo analizar cómo las actuales directrices curriculares nacionales para la formación inicial docente, desarrolladas en línea con la Base Curricular Común Nacional (BNCC), contribuyen al avance del neotecnismo en el país. Para ello, se desarrolló una investigación cualitativa, exploratoria y documental, con análisis de la Resolución CNE/CP n.º 2, de 20 de diciembre de 2019, que trata sobre la formación inicial docente. La producción se organiza en dos secciones, la primera de las cuales presenta supuestos y características del neotecnismo en educación, así como su influencia en el contexto escolar, culminando con la aprobación del BNCC. La segunda sección trae el análisis documental y problematiza las implicaciones de este modelo político-económico para la formación docente.*

PALABRAS CLAVE: *Políticas educativas. Formación de profesores. Directrices curriculares nacionales. Neotecnismo. Neoliberalismo.*

ABSTRACT: *The aim of this text is to analyze how the current national curriculum guidelines for initial teacher training, drawn up in accordance with the National Common Curriculum Base (BNCC), contribute to the advancement of Neotechnicism in the country. To this end, a qualitative, exploratory and documentary study was carried out, analyzing CNE/CP Resolution No. 2 of December 20, 2019, which deals with initial teacher training. The production is divided into two sections, the first of which presents the assumptions and characteristics of Neotechnicism in education, as well as its influence in the school context, culminating in the approval of the BNCC. The second section presents the documentary analysis and problematizes the implications of this political-economic model for teacher education.*

KEYWORDS: *Education policy. Teacher education. National Curriculum Guidelines. Neotechnicism. Neoliberalism.*

Introdução

Os fundamentos e as políticas educacionais abrangem diferentes concepções, por vezes antagônicas, sobre o papel da educação, em especial da educação básica pública, no contexto de acumulação flexível. Por conta disso, torna-se importante refletir sobre a ascensão, as características, os precursores, as bases epistemológicas e as ingerências do neotecnismo no contexto das reformas educacionais no Brasil. A racionalidade toyotista/neoliberal preconiza a formação de sujeitos complacentes à lógica produtivista e meritocrática, à privatização dos serviços públicos e à redução do papel do Estado no financiamento de políticas sociais, a fim de elevar a lucratividade dos mais ricos e o crescimento econômico dos Estados nacionais. Neste sentido, a “pedagogia neotecnista” investe sobre bases epistemológicas que têm, como fundamento, o princípio da autonomia com o intuito de conduzir, de forma astuta, um processo de responsabilização dos sujeitos pelas suas condições de vida – um importante mecanismo de formação de uma subjetividade empresarial. Assim sendo, vem à tona uma questão importante, levantada por Luiz Carlos de Freitas, na Conferência Brasileira de Educação, de 1992, tendo por base a trajetória percorrida até então pela educação brasileira, a saber: “Conseguiremos escapar ao neotecnismo?” (Saviani, 2019, p. 513).

Ao refletir sobre os avanços do neotecnismo nas reformas curriculares, parte-se do pressuposto de que as políticas e as propostas educacionais não são neutras, pois sofrem influência de crenças, valores e expectativas da sociedade, bem como a interferência de concepções político-econômicas e ideológicas do Estado. Segundo afirma Dourado (2010, p. 679-680), “as análises e proposições na área educacional são portadoras de concepções de mundo, sociedade e educação, que, por sua vez, traduzem o lugar histórico e, portanto, político-ideológico de onde se inscrevem”. Por isso, no contexto de empresariamento da educação pela incorporação do modelo de gestão próprio das empresas privadas, “o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes” (Saviani, 2019, p. 513). As reformas educacionais e as novas diretrizes para formação de professores, implementadas no contexto político sob forte pressão neoliberal, tendem a ser atravessadas pelos princípios do produtivismo, da performatividade e da meritocracia.

Nos últimos anos, principalmente a partir de 2017, a educação básica e superior brasileira receberam novas orientações curriculares. Dentre as principais, pode-se citar, na Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o “Novo” Ensino Médio e, na Educação Superior, as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores. Tais

normativas não foram apenas atualizações das orientações nacionais vigentes, mas uma ruptura com as concepções e os ideais da educação; ou seja, tratava-se de um novo projeto nacional para a educação, desconsiderando até mesmo os planos em desenvolvimento, vide o Plano Nacional da Educação para a década 2014 - 2024. No que se refere à formação de professores, foram ignorados os avanços na própria concepção de formação, bem como nos saberes próprios ao exercício profissional³.

A agenda das reformas educacionais neoliberais não é nova no país, porém, percebe-se que ela está materializada a partir de normativas que tratam a formação, seja ela de nível básico ou superior, como sinônimo de competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada indivíduo; está materializada quando os objetivos educacionais são listas de códigos com habilidades; quando entende-se que a formação de professores precisa estar a serviço dessa agenda; quando as reformas educativas regulam o trabalho docente. Freitas (2018) afirma que se trata de um alinhamento de ações, como se fosse uma engenharia, em que tudo é planejado e desenvolvido em sintonia. Nessa seara, segundo o autor, a própria pedagogia (neo)tecnicista vem sendo reintroduzida nos espaços educativos.

Diante disso, o presente texto tem por objetivo analisar como as atuais diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores, elaboradas em sintonia com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contribuem para o avanço do neotecnismo no país. Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, exploratória e documental, com análise da Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), que trata da formação inicial de professores. De acordo com Gil (2008, p. 27), “pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”. E essa exploração dar-se-á mediante pesquisa documental, cuja natureza da fonte, de acordo com Gil (2008, p. 51), são materiais “que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Nesse caso, como já mencionado, será analisado um documento legal nacional: a Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019.

A produção está organizada em duas seções, sendo que a primeira apresenta pressupostos e características do neotecnismo na educação, bem como sua influência no contexto escolar, culminando na aprovação da BNCC. A segunda seção traz a análise

3 A Resolução CNE/CP 2/2019 vem recebendo muitas críticas e várias entidades da área estão engajadas em um movimento para que ela seja revogada.

documental e problematiza implicações desse modelo político-econômico para a formação de professores.

A ascensão do neotecnicismo na educação básica sob novas bases

O processo de elaboração e implementação de políticas de formação de professores é resultado da interação de embates políticos e ideológicos, caracterizados por diferentes princípios, necessidades e interesses sociais, culturais e econômicos, que discutem o papel da educação no atual contexto de acumulação e reprodução do capital. Os desafios atribuídos à educação, que impactam as bases epistemológicas e metodológicas da formação de professores, correlacionam-se com o ideal de ser humano e de sociedade que se deseja formar. Embora, algumas vezes, tenha-se a sensação de que as teorias educacionais confluem em prol de uma educação de qualidade para todos, devido ao forte apelo e utilização de conceitos progressistas pela educação neoliberal, atrelados à formação de sujeitos críticos e à construção de uma sociedade democrática, uma leitura mais atenta e crítica revela que as finalidades não são as mesmas. Na busca por alinhar a educação aos interesses corporativos e empresariais, a racionalidade toyotista/neoliberal apropria-se e descaracteriza conceitos como sustentabilidade, cooperação, pensamento crítico, liberdade, reflexão, igualdade, respeito à diversidade, autonomia, dentre outros (Trevisol; Fávero; Bechi, 2023, p. 151) O objetivo é expandir um modelo de educação centrado na formação de sujeitos competitivos e altamente produtivos, “de modo a reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista” (Saviani, 1999, p. 14).

Para os neoliberais, o sujeito empreendedor é o único ser social possível e o empreendedorismo passa a ser concebido como sinônimo de modernidade e progresso. Por isso, tanto a elite econômica quanto o assalariado devem ser educados tendo, como fundamento, as leis do mercado, com o intuito de torná-los altamente competitivos, gestores de si mesmos, responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso pessoal e/ou profissional. A formação do sujeito empresa de si mesmo/autogovernável, decorrente de um processo de “captura” da subjetividade pela racionalidade toyotista/neoliberal, provoca o cerceamento da consciência de classe, favorecendo esfacelamento da esfera pública e das políticas de proteção e de promoção de justiça social. A responsabilização individual permite “naturalizar” o dever pelo máximo desempenho e difundir, nas massas, as normas e os mecanismos necessários à consolidação da concorrência generalizada. Com isso, emerge uma individualização radical que, segundo

Dardot e Laval (2016, p. 348), “faz com que todas as formas de crise social sejam percebidas como crises individuais, todas as desigualdades sejam atribuídas a uma responsabilidade individual. A maquinaria instaurada transforma as causas externas em responsabilidades individuais e os problemas ligados ao sistema em fracassos pessoais”.

A responsabilização torna-se um mecanismo de privatização do setor público, de negação da responsabilidade do Estado pela tragédia social e de valorização de uma democracia de mercado, pautada no princípio da concorrência, da livre iniciativa e da meritocracia, em detrimento da democracia liberal, comprometida com a garantia de oportunidades iguais e dos direitos humanos. A construção de um novo projeto de nação que atenda aos interesses hegemônicos perpassa o desenvolvimento de um novo projeto de formação, envolvendo alunos, professores e pesquisadores.

O modelo neoliberal de educação, constituído sob as bases do neotecnismo, está bem estruturado e financiado, o que permite que avance de forma acelerada, em âmbito global, sobre as legislações e os fundamentos educacionais, as escolas de educação básica e as universidades. O neotecnismo resgata e interfere em conceitos e premissas das chamadas metodologias ativas e de bases epistemológicas construtivistas e, por vezes, progressistas, mas preservando traços originais do tecnicismo. Para Saviani (2019, p. 449), “com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional”.

Historicamente, a pedagogia tecnicista constituiu-se a partir das demandas formativas atreladas ao sistema fordista/taylorista. O trabalho fabril, nas primeiras décadas do século XX, passou a exercer um maior controle da força de trabalho a partir da organização do tempo e da imposição de funções específicas e repetitivas. A implementação do sistema fordista favoreceu “o controle do elemento subjetivo no processo de produção capitalista e a concomitante obsessão por elevados níveis de produtividade”, provocando uma maior “sujeição dos trabalhadores a ritmos cada vez mais intensos de trabalho” (Bechi, 2019, p. 37).

Nessas condições, a educação escolar passa a desempenhar um papel central na formação de mão de obra e, conseqüentemente, no desenvolvimento econômico e produtivo. “À escola cabia formar a mão de obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado, tendo em vista assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual” (Saviani, 2019, p. 502). A teoria educacional centrada nos princípios da racionalidade, da eficiência e da produtividade, “marca distintiva da teoria do capital humano”

[...], “acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico” (Saviani, 2019, p. 502).

A crise do sistema de acumulação capitalista, desencadeada em meados da década de 1970, provocou o esgotamento do modelo de regulação fordista-keynesiano. A dinâmica da inovação científica e tecnológica, aliada às limitações impostas às políticas do *Welfare State*, conduziu a um processo de reestruturação produtiva, permitindo que o neoliberalismo se apresentasse como a única possibilidade para a retomada do desenvolvimento econômico. O modelo de produção *toyotista* viabilizou um salto estratégico em direção à flexibilização da produção e das condições de trabalho, à versatilidade dos mercados e à captura da subjetividade humana. Em razão do seu potencial universalizante, o “modelo japonês”, ou Toyotismo, proliferou-se em escala mundial, contribuindo intensamente à construção de um modo de acumulação cada vez mais flexível e compatível com a nova fase do capital. Enquanto, no fordismo/taylorismo, o controle da força de trabalho era exercido externamente pelos mecanismos de produção, na produção flexível, a pressão por maiores níveis de produtividade ocorre mediante a apropriação da dimensão intelectual/cognitiva do trabalhador pelo capital (Saviani, 2019; Dardot; Laval, 2016; Harvey, 2014; Alves, 1999; Antunes, 2005).

A ênfase na corresponsabilidade do trabalhador como um mecanismo de controle do elemento subjetivo, atrelada ao modelo de produção flexível, encontra respaldo frente à ascensão das reformas neoliberais dos Estados nacionais. A racionalidade neoliberal preconiza o redirecionamento da intervenção estatal em favor do mercado, a privatização (endógena e exógena) dos serviços públicos e o estímulo à concorrência generalizada, provocando a redução de investimentos em políticas de proteção social e o desmonte da legislação social protetora do trabalho. A responsabilização individual e a consolidação da lógica de mercado, atinente ao princípio da competitividade e da meritocracia, perpassa a formação de uma subjetividade empresarial. Neste sentido, a educação, quando atrelada aos interesses do mercado, exerce um papel medular na formação de sujeitos complacentes à lógica produtivista e concorrencial, de modo a isentar o Estado de seu compromisso com a promoção da justiça social.

Para atender a essa finalidade, a educação neotecnicista adota uma retórica fundamentada na autonomia do aluno, uma espécie de manto para ocultar sua essência economicista. Nesse caso, a autonomia é compreendida não enquanto consciência crítica para superação da desigualdade econômica e social, mas enquanto mecanismo de responsabilização, de internalização da cultura da performatividade competitiva e de “a reprodução das forças

produtivas e das relações de produção existentes” (Saviani, 1999, p. 32). Por intermédio da pedagogia neotecnista, a escola torna-se “um aparelho ideológico *da burguesia* e a serviço de seus interesses” (Saviani, 1999, p. 37).

Os organismos internacionais de financiamento têm investido na ideia de que o crescimento econômico e a redução da desigualdade social passam pela melhoria da qualidade da educação. A educação de qualidade, para a racionalidade toyotista/neoliberal, está diretamente ligada ao desenvolvimento de “competências, capacidades, habilidades atitudes e valores” que permitam os sujeitos exercerem a sua “liberdade de escolha” de forma eficiente e competitiva, dando-lhes condições para atingir melhores posições no “mercado” de trabalho e contribuir para o desenvolvimento econômico dos Estados nacionais. A capacidade de fazer escolhas faz parte da natureza do ser humano e, por isso, é de sua responsabilidade utilizar as competências, supostamente desenvolvidas em âmbito escolar, para lidar com situações complexas do cotidiano e conquistar seu sucesso profissional e pessoal. A importação da lógica meritocrática para o campo da educação está embasada na teoria do capital humano, que tem, como fundamento epistemológico e metodológico no campo da educação, a “pedagogia das competências” e a capacidade de “aprender a aprender”.

Em suma, as ideias pedagógicas no Brasil da última década do século XX expressam-se no neoprodutivismo, nova versão da teoria do capital humano que surge em consequência das transformações materiais que marcaram a passagem do fordismo ao toyotismo, determinando uma orientação educativa que se expressa na “pedagogia da exclusão”. Em correspondência, o neoescolanovismo retoma o lema “aprender a aprender” como orientação pedagógica. Essa reordena, pelo neoconstrutivismo, a concepção psicológica do sentido do aprender como atividade construtiva do aluno, por sua vez objetivada no neotecnismo, enquanto forma de organização das escolas por parte de um Estado que busca maximizar os resultados dos recursos aplicados na educação. Os caminhos dessa maximização desembocam na “pedagogia da qualidade total” e na “pedagogia corporativa” (Saviani, 2019, p. 516).

A pedagogia neotecnista apropria-se do neoprodutivismo e, concomitantemente, da teoria do capital humano para estimular a formação de sujeitos empreendedores (empresas de si mesmos). Os precursores do projeto neoliberal em âmbito global, com destaque especial para a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), concebem o aumento do capital humano como condição para a superação dos problemas sociais e econômicos que dificultam o crescimento dos Estados nacionais. O desafio é viabilizar a formação de sujeitos responsáveis, motivados e resilientes, valores em conformidade com a lógica de livre mercado e o projeto de retração do Estado no financiamento de políticas sociais.

Nesse contexto, conforme destaca Saviani (2019, p. 502), “a educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis”. O trabalho digno deixa de ser um direito e passa a ser uma competência ou um privilégio, daqueles que, de modo “responsável”, “escolheram” aperfeiçoar-se e/ou investir na educação. A falta de oportunidades ou de condições adequadas de trabalho não estão mais associadas à desigualdade social, mas à falta de competências pessoais.

O acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências (habilidades, atitudes e valores) tornam-se um elemento importante para acessar ao trabalho, progredir na carreira e viabilizar o crescimento econômico. Por conta disso, a Pedagogia neoliberal utiliza o conceito de “competência”, proveniente do neoconstrutivismo, para formular e disseminar suas teses educacionais, de caráter meritocrático e economicista, em âmbito global.

O documento *The future of education and skills Education 2030: the future we want*, elaborado, em 2015, pela OCDE a fim de nortear as reformas implementadas no campo da educação pelos governos nacionais, até o ano de 2030, estrutura-se a partir de duas questões centrais: “quais conhecimentos, habilidades, atitudes e valores os alunos de hoje precisarão para prosperar e moldar seu mundo? Como os sistemas instrucionais podem desenvolver esses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de forma eficaz?” (OCDE, 2018a, p. 2, tradução nossa). Como se pode observar, a OCDE fundamenta seu projeto de educação a partir do conceito de competência, entendido como “conhecimentos, habilidades, atitudes e valores”. O documento tem, como foco, a reestruturação de matrizes curriculares e a formação de um novo perfil de professores, comprometidos com o desenvolvimento de práticas que instiguem os alunos a atuarem de forma proativa e responsável, a serem protagonistas na construção de conhecimentos.

A matriz conceitual de aprendizagem, elaborada pela OCDE, com o objetivo de orientar a criação de um currículo supranacional, simbolicamente chamada de “bússola de aprendizagem”, propõe três categorias de competências que levarão ao bem-estar futuro, a saber: criar novos valores; conciliar tensões e assumir responsabilidades. Essas categorias norteadoras são denominadas de “‘Competências Transformativas’, que, juntas, atendem a necessidade de os jovens serem inovadores, responsáveis e conscientes” (OCDE, 2018a, p. 05, tradução nossa). A superação dos dilemas econômicos, sociais e culturais e a construção de um cenário de inovações compreende a formação de jovens críticos, inventivos, persistentes, resilientes e hábeis na resolução de problemas complexos. Isso é possível a partir da formação

de sujeitos responsáveis, competência considerada pré-requisito para a humanidade avançar em direção ao crescimento sustentável e inclusivo. A OCDE requer, por meio do desenvolvimento de uma proposta curricular baseada no desenvolvimento de competências, a formação de perfis desejáveis ao modelo de acumulação flexível. O documento intitulado “*Competências em Iberoamérica: Análisis de PISA 2015*”, publicado concomitantemente ao Projeto Educação 2030, destaca que o desenvolvimento de competências incide sobre a inclusão social, o bem-estar das pessoas e o crescimento econômico e social dos Estados nacionais.

A educação e as competências reforçam o crescimento econômico, a inclusão social e o fortalecimento das instituições. Em uma economia global baseada no conhecimento, o investimento adequado em capital humano é um componente cada vez mais importante para qualquer estratégia de crescimento inclusivo. Sem investimento suficiente na aquisição de competências, as novas tecnologias e processos produtivos são conduzidos de forma mais lenta e não se traduzem em novos modelos de crescimento com atividades de maior valor agregado [...] A única saída para condições econômicas difíceis é o crescimento e, a longo prazo, o crescimento depende mais do que qualquer outra coisa de equipar mais pessoas com melhores habilidades para colaborar, competir e se conectar de maneiras que façam nossas sociedades avançarem e usar essas competências de forma produtiva (OCDE, 2018b, p. 32, tradução nossa).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 com o objetivo de orientar a elaboração dos currículos escolares, em todas as etapas e modalidades da educação básica no Brasil, está fundamentada na “pedagogia das competências”. O conceito de competência aparece no documento 260 vezes e é definido “como a 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”. Embora a BNCC seja um documento mais amplo e detalhado, o seu fundamento epistemológico está em sintonia com o documento elaborado pela OCDE para orientar as reformas curriculares ao redor do mundo. Assim como o documento internacional, construído sob as bases dos interesses hegemônicos, “contribui para os Objetivos Globais para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU 2030, visando garantir a sustentabilidade das pessoas, do lucro, do planeta e a paz, por meio de parcerias” (OCDE, 2018b, p. 03, tradução nossa), a BNCC mostra-se “também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)” (Brasil, 2018, p. 08).

Na seção “Os fundamentos pedagógicos da BNCC”, o documento justifica o seu “foco no desenvolvimento de competências” ao relacioná-lo “ao enfoque adotado nas avaliações

internacionais da OCDE, que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos [...] e da Unesco, que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina” (Brasil, 2018, p. 13). Essa relação com os precursores do neoliberalismo em âmbito mundial explica o porquê da escolha do princípio da meritocracia e da responsabilização ao fundamentar a seção sobre “as finalidades do ensino médio”.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 465), “é necessário, em primeiro lugar, assumir a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias”. Neste sentido, o documento recupera a teoria do capital humano, restringindo o sucesso ou o fracasso pessoal e profissional às escolhas individuais e ao desenvolvimento de competências. Elas possibilitam aos estudantes “inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível”, criando condições para que continuem aprendendo e adaptem-se “com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento” (Brasil, 2018, p. 465-466). A formação de competências para “o empreendedorismo” é essencial “ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade” (Brasil, 2018, p. 466).

A formação de sujeitos empreendedores, capazes de adaptarem-se a um mundo do trabalho cada vez mais flexível e imprevisível, compreende a importação, para o centro das propostas educacionais neoliberais, do lema “aprender a aprender”, proveniente das ideias pedagógicas escolanovistas. No contexto das reformas educacionais neoliberais, “a pedagogia do aprender a aprender” se configura como uma outra face da “pedagogia das competências”. O neoliberalismo adota conceitos e princípios escolanovistas e neoconstrutivistas com a finalidade de “dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (Saviani, 2019, p. 510). Esse modelo de educação não tem por objetivo formar sujeitos capazes de proporcionar a transformação social, com base nos princípios da cidadania, da democracia e da sustentabilidade, mas em fortalecer os mecanismos de subjetivação empresarial, por meio da responsabilização e da formação do espírito competitivo. Esse modelo de educação meramente meritocrático, que se apropria de forma astuta de retóricas construídas a partir de conceitos ligados à tendência renovadora e à pedagogia ativa, dá sustentação à pedagogia neotecnicista, visto que ela tem por finalidade a adequação dos alunos aos interesses hegemônicos, por maiores níveis de produtividade e lucratividade.

Na próxima seção, busca-se compreender de que forma esse avanço do neotecnismo na educação básica tem interferido na formação de professores, por meio de uma análise da Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019.

As “novas” Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial de professores para a Educação Básica

Em dezembro de 2019, foram publicadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial de professores, em substituição às diretrizes datadas de 2015, que tratavam da formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica. Seriam mesmo “novas” ideias para a formação de professores? Em que contexto elas foram elaboradas? Para qual finalidade?

O contexto político e educacional de 2019 (Brasil, 2019) era diferente do contexto de 2015 (Brasil, 2015), principalmente quando se refere aos objetivos da educação nacional. De acordo com Dourado e Siqueira (2022), as DCNs de 2015 foram fruto de diversos movimentos, ações e debates. Na época, de acordo com os autores, as conferências nacionais da educação básica, o Plano Nacional de Educação, as reuniões com entidades e o Conselho Nacional de Educação (com comissão bicameral de formação de professores) contribuíram para a proposição das DCNs.

As diretrizes propostas pela Resolução 2/2015 foram resultados de um processo democrático e consideradas um avanço em relação às orientações sobre a formação de professores para a educação básica. O documento apresentava uma concepção de articulação entre formação inicial e continuada, a docência como um projeto formativo com identidade própria, e a educação como um processo emancipatório e permanente, entre outros princípios (Dourado; Siqueira, 2022). As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2019 foram elaboradas em um contexto de diversas reformulações educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Reforma do Ensino Médio e a recomposição do Conselho Nacional de Educação. Mais do que uma simples reorganização curricular, essas reformas alteraram a própria concepção de educação, então entendida como sinônimo de instrução, e causaram um impacto significativo na formação de professores (Dourado; Siqueira, 2022).

A Resolução CNE/CP n.º 2/2019, que homologa as DCNs de 2019, é chamada de BNC-Formação, justamente porque parte da ideia de que a formação inicial precisa preparar professores para implantar a BNCC nas escolas. Essas DCNs prescrevem “competências gerais

docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas” que os licenciandos precisam desenvolver (Brasil, 2019, art. 3, parágrafo único). No anexo do documento, é possível acessar a lista com 10 competências gerais docentes e inúmeras competências específicas e habilidades, divididas em três dimensões: do conhecimento profissional, da prática profissional e do engajamento profissional.

No decorrer do documento, percebem-se alguns termos que se aproximam do discurso atual neotecnicista, dentre eles, a própria palavra “competências” é citada cinquenta (50) vezes. Além disso, o artigo 3º menciona que “é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes [...] bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes”, dando ênfase a “competências de trabalho” (Brasil, 2019, p. 2, artigo 3º, I).

O documento em análise também ordena que os cursos de licenciatura precisam ter o mínimo de três mil e duzentas (3.200) horas, sendo metade desse tempo (1.600h) destinada “para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos” (Brasil, 2019, p. 6, artigo 11, II). Percebe-se assim, que a formação docente para a Educação Básica está fortemente atrelada a atender um documento (BNCC) que foi homologado sob muitas críticas e que, por ser recente, ainda não foi avaliado em relação à sua contribuição para a formação das crianças e jovens da Educação Básica. Não se trata, portanto, de uma formação docente ampla, mas sim específica, para atender um documento orientador atual do currículo escolar. Ademais, impõe que a formação para a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais não ocorra de forma articulada e integrada, mas sim dividida da seguinte maneira:

Art. 13. Para o Grupo II, que compreende o aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento, a carga horária de 1.600 horas deve efetivar-se do 2º ao 4º ano, segundo os três tipos de cursos, respectivamente destinados à:

- I - formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil;
- II - formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e
- III - formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Brasil, 2019, p. 7).

Dessa forma, o documento fragmenta a formação dos pedagogos e das pedagogas, trazendo à tona novamente um problema que parecia já ter sido superado: as habilitações dentro do curso de Pedagogia. Pela nova definição, os licenciandos terão que optar pela docência “multidisciplinar” na Educação Infantil ou pela docência “multidisciplinar” nos Anos Iniciais

do Ensino Fundamental. Nesse grupo de aprofundamento de estudos, os licenciandos terão aprofundamento nos campos de experiência ou nas áreas e componentes curriculares previstos na Base Nacional Comum Curricular. Ou seja, a fragmentação na formação do pedagogo é para estudar e aplicar a BNCC.

Embora tais diretrizes cite termos como liberdade de aprender e ensinar, protagonismo e autonomia docente, e relação entre teoria e prática, que parecem conferir ao docente, flexibilidade e autonomia sobre o currículo escolar e seu trabalho, é necessário adotar uma perspectiva crítica. Dourado e Siqueira (2022, p. 65-66) afirmam que essas DCNs possuem um “caráter pragmático expresso na defesa das competências e das habilidades, subsumidas e alinhadas ao horizonte prescritivo da BNCC”. Eles ressaltam que a resolução “retrata o reducionismo da formação ao ser atrelada à BNCC” e “ratifica a centralização e a padronização curricular da formação em vários artigos, impactando a institucionalização de projetos próprios das Instituições de Ensino Superior (IES), comprometendo o princípio constitucional de autonomia”.

Para Freitas (2018, p. 108-109), “as bases nacionais que regulam a formação do magistério tendem a ser pragmáticas e a diminuir a sua formação teórica”. Dá-se ênfase ao como fazer, aliado a tecnologias. Em consequência, “como trabalhador desqualificado e mais dependente da tecnologia, o magistério é mais descartável e torna-se um apêndice das plataformas interativas em sala de aula, sendo mais facilmente adaptável aos planos de gestão de resultados e à flexibilização da força de trabalho”.

Embora as DCNs tenham sido homologadas recentemente, em 2019, o discurso em defesa de uma formação de professores mais pragmática e voltada para atender às demandas do mercado não é novo. Ao examinar a história da educação brasileira, constata-se que essa demanda por uma formação de professores voltada estritamente para atender às necessidades do mercado de trabalho remonta ao início da segunda metade do século passado (a partir de 1950) e é denominada “Pedagogia Tecnicista”. Essa abordagem pedagógica faz parte das “teorias não críticas”, caracterizadas pela concepção de que a educação é um “instrumento de equalização social”, é “autônoma” e precisa ser entendida “a partir dela mesma”. Essas teorias são consideradas não críticas porque desconsideram os problemas sociais como influenciadores da educação (Saviani, 2018, p. 4-5).

A Pedagogia tecnicista parte do “pressuposto da neutralidade científica” e inspira-se “nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade”. O foco do processo educacional

não é nem o professor (como na Pedagogia tradicional), nem o aluno (como na Pedagogia nova), cabe referir que essas pedagogias antecederam o tecnicismo. Na Pedagogia tecnicista,

o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando e professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (Saviani, 2018, p. 11).

Sob o olhar da Pedagogia Tecnicista, o papel da educação é formar indivíduos eficientes, aptos a contribuir com o aumento da produtividade da sociedade. Dessa forma, o aluno é visto como um futuro trabalhador que precisa adaptar-se aos meios de trabalho e exercer a mão de obra necessária aos meios de produção. A Pedagogia Tecnicista acredita que, com essa concepção de educação, é possível superar o problema da marginalidade e contribuir para a equalização social, equilibrando o sistema (Saviani, 2018).

Com esses ideais, a Pedagogia Tecnicista causou modificações significativas na organização escolar e no próprio trabalho docente. A ênfase estava na burocratização, no controle do trabalho e dos resultados, no preenchimento de formulários e nas instruções minuciosas sobre como proceder. Cada profissional tinha tarefas específicas a cumprir dentro da escola, semelhante ao modelo fabril. A fragmentação do ato pedagógico foi uma característica marcante dessa abordagem. Houve a tentativa de transpor o modelo fabril para dentro da escola, desconsiderando o complexo processo pedagógico e focando apenas nos resultados (Saviani, 2018).

Além da Pedagogia tecnicista ser predominante em um período histórico da educação básica e modificar o trabalho docente, ela também influenciou os cursos de formação de professores. A história da Didática (Candau, 2013, p. 9) mostra que, até os anos de 1980, a preocupação nos cursos de formação de professores era conferida ao “como ensinar”. Somente a partir de um “movimento de revisão da Didática” é que se iniciou um avanço conceitual tanto no ensino quanto na pesquisa. A partir dessa revisão crítica, a compreensão do campo educacional passou de uma “perspectiva meramente instrumental da Didática” para uma “Didática Fundamental”. Essa Didática Fundamental não exclui a dimensão técnica, mas reconhece a multidimensionalidade dos processos de ensino e de aprendizagem e apresenta três dimensões articuladas para a formação de professores: a técnica, a humana e a política.

Em termos gerais, a dimensão técnica refere-se ao “como fazer”; a dimensão humana diz respeito à relação interpessoal presente no processo formativo; e a dimensão política aborda a intencionalidade pedagógica. No entanto, essas dimensões precisam estar integradas a um projeto de formação contextualizado. Conforme afirmado por Candau (2013, p. 15), “a dimensão técnica da prática pedagógica, que é o próprio objeto da Didática, deve ser pensada à luz de um projeto ético e político-social que a oriente”. Em outras palavras, não se trata de uma prática pedagógica neutra, nem universal para todas as escolas ou regiões.

Compreender que uma formação inicial de professores deva preparar para implementar um currículo escolar pré-determinado (mesmo que haja uma pequena parte diversificada), como propõe a DCN n. 2/2019, é uma concepção tecnicista de educação. O documento em análise é claro sobre sua intencionalidade: “institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica”, tendo como “referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC)” (Brasil, 2019). Trata-se de uma concepção essencialmente técnica, pois pressupõe que o docente deve estar preparado para “saber fazer” ou aplicar a BNCC. Além disso, é técnica porque não considera a estrutura social como um influenciador da educação, resultando na formação docente que evita discussões de natureza social.

No entanto, a formação de professores não pode ter como finalidade a aprendizagem de um currículo pronto, prescrito ou descontextualizado; ela não pode ser pragmática, pois currículos escolares são dinâmicos e podem ser alterados, inclusive, podem ser substituídos em próximas políticas de governo. O que aconteceria com docentes formados para implantar a BNCC se um dia esse documento for substituído? E se os cursos de licenciaturas tivessem reorganizado seus projetos pedagógicos a fim de preparar os professores para implantar o “Novo” Ensino Médio? Como ficaria a formação desses professores quando esse “Novo” Ensino Médio está sendo repensado em âmbito nacional?

Estas questões destacam que a formação de professores não se limita ao desenvolvimento de competências e habilidades para implementar iniciativas específicas, especialmente em um país como o Brasil, marcado por políticas governamentais transitórias em vez de políticas de Estado consistentes. Assim, a formação de professores deve fornecer ferramentas para que os educadores enfrentem os desafios da profissão e reflitam sobre os processos de ensino e aprendizagem conforme o contexto em que atuam.

Considerações finais

A discussão provocada neste texto sugere que as “novas” Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores para a Educação Básica trazem uma agenda não tão nova assim. As principais características delineadas no documento orientador dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura são amplamente reconhecidas pela história da educação brasileira: ênfase em formação rápida para atender às demandas do mercado de trabalho, cursos com escassa discussão sobre os fundamentos da educação, discurso pragmático que valoriza a habilidade prática sobre a teoria, e a concepção de que escola e empresa compartilham várias semelhanças na gestão de resultados e na penalização dos trabalhadores que não alcançam as metas estabelecidas.

Uma formação inicial de professores que adote tais características está preparando os docentes para desempenhar um papel extremamente limitado em relação à natureza do trabalho educacional, concebendo a formação como mera instrução e reduzindo a função social da escola. Essa abordagem, que se restringe ao treinamento técnico dos professores para dominar habilidades específicas, reflete a priorização neoliberal da fragmentação das funções, resultando na fragmentação do próprio ato pedagógico. Sob essa perspectiva, o trabalho docente é despojado de suas dimensões humana e política, reduzindo-o meramente à técnica.

Professores e gestores escolares muitas vezes se inserem inconscientemente nessa lógica de produtividade, eficiência e fragmentação do trabalho. Além disso, acabam adotando um discurso utilitarista sobre a educação, no qual a função da escola é vista como a formação de mão de obra para o mercado. Conseqüentemente, eles se tornam coniventes com a lógica produtivista, enfatizando burocratização, utilização de materiais didáticos padronizados que prometem alcançar metas e foco exclusivo em resultados.

Diante desse cenário, este texto conclui com algumas indagações sobre o futuro da formação de professores, não com a intenção de fornecer respostas definitivas, mas para provocar reflexões: para quem está destinada à formação de professores? Qual é o perfil ideal de um educador almejado? Como estruturar uma formação docente que incorpore as dimensões sociais, humanas e políticas, e que faça frente a essa lógica neotecnista?

REFERÊNCIAS

- ALVES, Giovanni. **Trabalho e Mundialização do Capital**: a nova degradação do trabalho na era da globalização. Londrina: Praxis, 1999.
- ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha**: Ensaios sobre a morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.
- BECHI, Diego. **A subjetivação capitalística como mecanismo de precarização do trabalho docente na educação superior brasileira**. Orientador: Altair Alberto Fávero. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP N° 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, DF: CNE, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP N° 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, DF: CNE, 2019.
- CANDAU, Vera. **Rumo a uma nova didática**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- DOURADO, Luiz; SIQUEIRA, Romilson. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores: retrocessos e resistência propositiva. **Textura**, [S. l.], v. 24, n. 59, p. 55-77, jul./set. 2022.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaios sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FREITAS, Luís Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GIL, Antonio. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2014.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **The future of education on and skills Education on 2030**: the future we want. Paris: OCDE, 2018a.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **The Future of Education on and Skills Education on 2030**. Paris: OCDE, 2018b.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

TREVISOL, Marcio Giusti; FÁVERO, Altair Alberto; BECHI, Diego. Educação 2030 da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico: indução e riscos de um modelo curricular de formação. **Série-Estudos**, [S. l.], v. 28, n. 62, p. 149–171, 2023.

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: Agradecemos à coordenação e colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES/UPF) pelo comprometimento, reflexões e incentivo no desenvolvimento de pesquisas voltadas ao desenvolvimento de uma educação mais humana e democrática.

Financiamento: Não há financiamento.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: O artigo respeitou todos os princípios éticos de uma pesquisa, porém, por ser um trabalho bibliográfico e documental, com base no estudo das políticas e da legislação educacional, não foi necessário passar por comitê de ética.

Disponibilidade de dados e material: As bibliografias utilizadas na pesquisa estão devidamente referenciadas.

Contribuições dos autores: **Diego Bechi:** Conceitualização (idealização do estudo, definição de perguntas e objetivos); Metodologia (delineamento metodológico da pesquisa); Escrita (redação do manuscrito original); Revisão (revisão crítica do manuscrito original e aprovação da versão a ser submetida). **Lidiane Limana Puiati Pagliarin:** Conceitualização (idealização do estudo, definição de perguntas e objetivos); Metodologia (delineamento metodológico da pesquisa); Escrita (redação do manuscrito original); Revisão (revisão crítica do manuscrito original e aprovação da versão a ser submetida).

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

