

**A Reforma Educacional através do modelo por competências no Brasil e no México: a
tensão entre o global x local**

*Reforma Educativa a través del modelo de competencias en Brasil y México: la tensión entre lo
global x lo local*

Bárbara Macedo
Brigitte Klemz Jung
Adolfo Ramos Lamar
Universidade Regional de Blumenau (FURB)
Blumenau/SC-Brasil

Resumo

As reformas educacionais pautadas pelo modelo de competências se mostram contraditórias, alguns autores consideram o modelo de Educação por competências voltado ao mercado e às relações imediatistas. Por este viés, a pesquisa tem como objetivo analisar comparativamente as tensões entre o global e o local produzidas pelo modelo de Educação por competências - no Brasil e no México. Realizou-se uma pesquisa qualitativa exploratória, de caráter bibliográfico e documental. Como resultado, observou-se uma Educação com viés neoliberal e neoeconomicista, a qual pode resultar em, pelo menos, duas tendências: a primeira é a homogeneização, tanto por meio de organismos internacionais quanto pelo currículo. A segunda, por sua vez, é a reprodução de um sistema imposto, direcionando práticas educacionais, descolando-as de contextos reais de vida.

Palavras-chave: Competências; Educação Comparada; Epistemologia.

Resumen

Las reformas educativas pautadas por el modelo de competencias son contradictorias, algunos autores consideran el modelo de Educación por competencias orientado al mercado y a las relaciones imediatistas. Por este sesgo, la investigación tiene como objetivo analizar comparativamente las tensiones entre lo global y lo local producidas por el modelo de Educación por competencias - en Brasil y México. Se realizó una investigación cualitativa exploratoria, bibliográfica y documental. Como resultado, se observó una educación con sesgo neoliberal y neoeconomicista, que puede derivar en al menos dos tendencias: la primera es la homogeneización, tanto a través de organismos internacionales como a través del currículo. El segundo, a su vez, es la reproducción de un sistema impuesto, dirigiendo las prácticas educativas, desvinculándolas de los contextos de la vida real.

Palabras clave: Habilidades; Educación Comparada; Epistemología.

*A Reforma Educacional através do modelo por competências no Brasil e no México:
a tensão entre o global x local*

1.Introdução

Há grande influência da globalização e do neoliberalismo, sendo que tais são tendências mundiais. Diante deste contexto, autores como Bianchetti e Sguissardi (2017) fazem uma crítica à formação/Educação sacrificada ao mercado, aos projetos classistas e neoliberais. Estes autores apresentam o termo *commoditycidade*, referindo-se ao processo mercantil/privatizador que vem ocorrendo não só nas Instituições de ensino brasileiras, como também nas de outros países da América Latina e Caribe.

Devido às mudanças neoliberais na Educação - como pode ser o caso do modelo por competências - torna-se relevante realizar pesquisas sobre a temática, adotando o viés da Epistemologia da Educação Comparada. Isso porque essa perspectiva procura entender as problemáticas de variados sistemas, bem como semelhanças e diferenças, de modo crítico, podendo vir a contribuir para o entendimento de problemáticas epistemológicas que perpassam a modernidade e ‘migram’ em direção à pós-modernidade. As reformas educacionais são exemplos de estudos para a Educação Comparada, pois pontuam intenções políticas, projetos econômicos e possíveis estratégias de massificação e/ou homogeneização de povos e Estados.

Nos últimos anos, organizações internacionais têm retomado análises comparativas, seguindo a lógica funcionalista para apontar déficits e a existência de uma homogeneidade de problemas educacionais na região da América Latina e do Caribe. Esta constatação foi apresentada em uma entrevista - realizada por Krawczyk e Moraes (2003) - a Hugo Zemelman (estudioso chileno radicado no México). Parafrazeando Zemelman, tais organizações propõem reformas educacionais que também são homogêneas e homogeneizantes, reiterando/endossando traços marcantes da modernidade.

Neste artigo, optou-se por pesquisar o Brasil e o México, visto serem países envolvidos pelo modelo por competências na Educação. Nesse sentido, alterações curriculares se deram, em ambos os países, em um recorte temporal semelhante: nos anos de 2010 a 2020. Os dois países são importantes para a região da América Latina e Caribe, por questões econômicas, populacionais, políticas e regionais. Além disso, os autores mexicanos que estudam a Educação Comparada contribuem, em muito, para esta área de pesquisa em nível mundial.

Algumas pesquisas sobre o México são citadas na Pós-Graduação brasileira, contudo, ainda são poucas. Dentre elas, vale citar: ‘Avaliação da Educação Superior: um Estudo

Comparativo do Brasil e do México' (CRUZ, 2013) e 'A Institucionalização da Avaliação da Educação Superior: uma análise Comparada do Brasil e do México' (SILVA, 2007).

Considerando o exposto, o objetivo deste artigo é analisar comparativamente as tensões entre o global e o local produzidas pelo modelo educacional por competências, nos dois países já mencionados. O estudo terá como direcionamento teórico a discussão do termo epistemologia em duas vertentes: a vertente da Educação Comparada e a vertente do global x local, pautadas pelo assunto das competências nas reformas educacionais.

Tal análise se dará a partir de conceitos de autores tais quais: Alcántara Santuario (2019); Ciavatta Franco (2000); Maldonado Limón (2014) e Zemelman (2010; 2011). Estes autores estudam entraves epistemológicos, bem como as consequências de fatores neoliberais (globais e locais) na Educação, como é o caso do modelo por competências. Tais análises serão realizadas com o intuito de compreender aspectos epistemológicos presentes na modernidade e na pós-modernidade.

Para a obtenção deste objetivo, realizou-se uma pesquisa qualitativa exploratória de caráter bibliográfico e documental. Os materiais de estudo utilizados foram capítulos de livros e artigos, principalmente de autores mexicanos e brasileiros (lócus do presente artigo), os quais fundamentaram as questões apresentadas.

2. Alguns aspectos históricos da Educação pelo modelo por competências, no viés da Educação Comparada

Esta seção do artigo destina-se à apresentação do percurso histórico do modelo por competências na Educação, bem como ao olhar epistemológico que emerge da Educação Comparada. Na sequência, as problematizações advindas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - do Brasil - e do modelo por competências, do México.

2.1. Um olhar histórico sobre o modelo por competências

A Educação pautada pela lógica do modelo por competências tem seu marco na segunda metade do século XX. A crise estrutural global do capitalismo da década de 1970 culpabilizou a escola e a Educação pela falha do sistema, pregando uma liberdade de capital sob a qual o desemprego é constante e o *status quo* é mantido. Neste viés, a flexibilidade e a capacidade de habilidades cognitivas comportamentais ágeis são suposições de garantia de empregabilidade. A escola confunde-se com a empresa, observando-se a competência como uma palavra do senso comum, 'qualificado e competente' para realizar algo bem feito (PROENÇA-LOPES; ZAREMBA, 2013). Ramos (2002), por sua vez, constrói uma crítica ao

*A Reforma Educacional através do modelo por competências no Brasil e no México:
a tensão entre o global x local*

modelo por competências, afirmando que este modelo sofre influências diretas do campo dos negócios, privilegiando interesses do setor empresarial. Corroborando as ideias de Ramos (2002) e aliando-as à Educação, Proença-Lopes e Zaremba (2013, p. 295) pontuam alguns discursos educacionais: “O fato é que o modelo das competências, que enfatiza os procedimentos cognitivos, tais como, aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser, adquiriu relevância e centralidade no debate educacional contemporâneo.”

Martins et al. (2013, p. 39) no artigo publicado na ‘Revista Mexicana de Investigación Educativa’, apontam que “En la actualidad, el término competencia aparece en los más variados discursos, dentro y fuera del campo educativo, asociado con diversas perspectivas”. Díaz Barriga (2006) acrescenta que se podem reconhecer dois pontos de influência específicos para o uso do termo ‘competências’ na Educação: um originário da linguística (pelos estudos de Chomsky) e outro, do mundo laboral (do trabalho). Quando advindas do mundo laboral as competências adquirem um sentido utilitário, são concebidas como estratégias que se baseiam, fundamentalmente, na análise de tarefas.

Percebe-se que nas últimas décadas (2000 - 2020) sua implantação tem sido frequente na América Latina e no Caribe. Das entrelinhas desta implementação emergem influências advindas de organismos internacionais tais como: Organização Internacional do Trabalho (OIT), Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

As competências quando advindas de tais organismos e quando pautadas em resoluções diretas do mercado corroboram para problemáticas epistemológicas da modernidade. Isso resulta em uma falta de compreensão mais profunda de abordagens como o global e o local, não observando contextos sócio-culturais distintos, e não aprofundando a questão do outro, como bem aponta Ciavatta Franco (2000).

Ratificando o assunto, Navarro Leal e Navarrete Cazales (2014) relatam que um plano no campo educacional não é estático e nem mesmo definitivo. Luta-se contra uma realidade sócio-histórica e política. A Reforma Educacional é uma mudança histórico-cultural, devendo ser sensível à diversidade social e cultural da sociedade, bem como às condições socioeconômicas dos estudantes e suas famílias.

Doravante, a fim de avançar nas questões propostas para este artigo, abordar-se-á o fio condutor da pesquisa: a Epistemologia da Educação Comparada.

3. A Epistemologia da Educação Comparada como arcabouço teórico da pesquisa

A Epistemologia - ou, o estudo sobre o que é o conhecimento - se faz através de perguntas, tais quais: o que é possível conhecer? O que se busca conhecer? O que se pode conhecer? Segundo Gamboa (1998, 2021), se não houver perguntas, não haverá conhecimento. “O conhecimento é conhecimento de alguma coisa e por alguém” (GAMBOA, 1998, p. 39). A ciência elabora respostas para perguntas específicas. A prática da Epistemologia poderá desenvolver a vigilância permanente sobre processos, resultados e limites dos diversos estudos e pesquisas aos quais se dedicam olhares.

Adensando as proposições teóricas a respeito da Epistemologia, o mexicano José Gabriel Zamudio Gomez (2012) colabora ao citar que se trata de uma análise, uma reflexão, uma forma de racionalidade, uma maneira de pensar sobre algo, uma crítica, uma indagação sobre o conhecimento. É importante salientar que o referido autor critica a falta de reflexão epistemológica dentro da instituição escolar. Com isso, conforme já mencionado anteriormente, fragilidades diante do que caberia à Educação se fazem presentes. Discursos, como o das competências - à revelia - ganham espaço e tornam superficiais as reflexões epistemológicas.

Acrescidas às colocações anteriores, vale, ainda, apresentar as ideias do filósofo mexicano Ólive (2009, p. 25) quando descreve a Epistemologia tal qual se apresenta a seguir: “Para nuestros fines entenderemos a la Epistemología como la disciplina que analiza críticamente las prácticas cognitivas, es decir, aquellas mediante las cuales se genera, se aplica y se evalúan diferentes formas de conocimiento.” Para este autor, o conhecimento deve ser avaliado através de práticas epistêmicas, tais quais o geram, transmitem e aplicam, assim como do seu ambiente e do ambiente cultural.

Outros autores mexicanos, de importante relevância para a Epistemologia da Educação são: Héctor Luis Alzueta Santiago; Guadalupe González y Lobo; Sara Irma Juárez Páez; Monserrat Bartomeu Fernando e Fernando Juárez Hernández (1997), para os referidos autores a Epistemologia é de extrema importância para reflexões sobre as noções de ciência que sustentam as propostas pedagógicas, assim como os critérios de racionalidade com os quais esse conhecimento busca legitimar-se científica e socialmente.

Neste artigo, Epistemologia se dá, se faz em relação à Educação e, mais especificamente, à Educação Comparada. Retira-se, assim, a falsa carga de ‘neutralidade’ impregnada na Educação. Diante disso, as políticas educativas deveriam buscar a

*A Reforma Educacional através do modelo por competências no Brasil e no México:
a tensão entre o global x local*

transformação da realidade e trabalhar em prol da equidade social. Transformação que se dá pelo conhecimento, conforme pontua Zamudio Gómez (2012, p. 37): “Mediante el conocimiento, la humanidad penetra las diversas áreas de la realidad para tomar posesión de ella”. Um dos pressupostos que a presente pesquisa assume é que a Educação Comparada está entremeada entre as epistemologias da modernidade e da pós-modernidade.

A Educação Comparada se encontra em relação de equilíbrio e de transição contínua entre a modernidade e a pós-modernidade. Para Dale (2000) o campo comparativo deve analisar as implicações epistemológicas e metodológicas da globalização na Educação Comparada, compreendendo as mudanças que o Estado está vivenciando. As mudanças na economia global modificaram a relação entre ela e os Estados-nação. Como consequência, as relações entre os Estados-nação (suas instituições, seus sistemas educacionais) e a sociedade em que estão registrados, seus cidadãos, mudaram. Da análise dessas mudanças, extraem-se as implicações da globalização para a Educação Comparada.

Cowen (2009) aponta que a Educação Comparada não pode mais ignorar em sua epistemologia a “leitura do global”. É nesse sentido que se busca compreender aspectos da epistemologia local x global, também entremeada ao texto deste artigo.

A globalização em seu mais amplo espectro, como já anunciado no início do texto, está presente quase como um assunto ‘inerente’ quando se discutem questões pertinentes à Educação Comparada. É como afirmar que são duas as epistemologias que se entrelaçam na presente discussão: a da Educação Comparada aliada à das discussões entre local x global. Essa última provoca um olhar mais acurado sobre os contextos escolhidos para a comparação. Schriewer (2018, p. 15; 51) pontua a necessidade de estabelecer relações entre as relações. Ou seja, pensar questões pertinentes a determinado contexto provoca tanto um olhar macro quanto um olhar micro. E, no entremeio desses olhares, a constante observância do porquê se compara ‘isso com aquilo’, o que subjaz a essas comparações.

Além disso, não se trata de uma transferência aleatória de conceitos, culturas, como que em um transporte automático de um local ao outro - transferência do globo para determinado local, um simples ‘implante’/’transplante’. Não, pelo contrário, a busca por semelhanças entre o que é global com o que é local “só se mostra instrutiva através das diferenças” (SCHRIEWER, 2018, p. 51).

Os aspectos locais, muitas vezes, se invisibilizam ou se confundem com aspectos globais. O local faz parte de uma construção social, de uma ideia de localidade, de Epistemologia e ideologias tradicionais tendo como foco a construção de uma identidade. Em contrapartida, o global desconstrói aspectos identitários, conecta saberes, relacionando-os num discurso integrador. O global tem em seu âmago aspectos homogeneizadores.

Os dois conceitos: tanto o global como o local fazem parte das mudanças sociais e são indissociáveis quando citados no contexto globalizador.

Diante da discussão do termo Epistemologia, em suas duas vertentes, faz-se necessária a reflexão das reformas educacionais, mas especificamente pautadas pelas competências (objeto de reflexão do presente artigo), que devido ao seu viés neoliberal e pragmático gera tensões: a tensão entre o global e o local, evidenciando questionamentos, tais quais: como fazer uma pedagogia que atenda o sistema global e, ao mesmo tempo, abranja interesses locais? (Problemática essa, presente nos estudos epistemológicos da pós-modernidade).

Diante disso se faz necessária uma educação que permita a construção através da diversidade, dos inter contextos culturais, instigando um pensamento sobre diversas perspectivas, pois quando há um predomínio do global sobre o local algumas epistemologias ficam inviabilizadas.

Sobre o tratamento da pluralidade na Educação Comparada e as questões entre o global e o local, pode se citar, ainda, a autora brasileira Ciavatta Franco (2000, p. 198) que aponta: “O próprio processo de conhecimento do outro e de si próprio, nesta troca entre realidades culturais diversas, implica um confronto que vai além do mero conhecimento do outro. Implica a comparação de si próprio com aquilo que se vê no outro.”

O campo da Educação Comparada surgiu em um contexto histórico em que a expansão escolar e a afirmação da ciência se constituíam como pilares fundamentais do progresso, principalmente para poder contribuir para reformas educacionais com maior fundamentação científica. Corroborando Schriewer (2018, p. 39), a ciência moderna passa a ser entendida como “ciência empírica”. Adiante em seus escritos, este autor acentua a ‘reivindicação central’ da pesquisa comparada: “fornecer explicações para os fenômenos macrossociais” (SCHRIEWER, 2018, p. 85).

Outro autor que pesquisa o assunto é o mexicano Luis Gerardo Maldonado Limón (2014), o qual considera a Educação Comparada de grande relevância para qualquer sistema

*A Reforma Educacional através do modelo por competências no Brasil e no México:
a tensão entre o global x local*

educacional. Por meio dela é/foi possível refletir sobre as diferenças e semelhanças do sistema mexicano comparativamente aos melhores sistemas educacionais do mundo, identificando elementos necessários para alcançar uma Educação de qualidade. Além disso, maneiras de aplicar e implementar esses elementos no sistema educacional mexicano. Maldonado Limón (2014) enfatiza que existem diversas concepções de Educação Comparada, formando um campo multidisciplinar dentro da referida teoria.

Hugo Zemelman também acrescentou temáticas importantes à discussão da Educação Comparada. Tais temáticas referem-se a: Epistemologia advinda de uma ontologia social, de uma análise existencial, tendo seus postulados imbricados em concepções da realidade. O uso crítico da teoria de Zemelman no campo epistemológico voltava-se à multidimensionalidade, movimento, temporalidade e indeterminação. Apresentava-a como processo criativo, através de múltiplas investigações e determinações históricas, onde se implicam temporalidades passadas, presentes e futuras. O autor salientava o desafio da construção de um conhecimento sobre a realidade latino-americana, o qual incorpora a historicidade de processos nacionais distintos, e fatores sociais, culturais e/ou econômicos. Zemelman criticava a redução dos estudos comparativos a analogias ou à comparação de indicadores apenas, quando, as discussões pretendidas por este campo de conhecimentos são muito mais abrangentes. Em entrevista a Zemelman, Krawczyk e Moraes (2003, p. 312) expõem: “A trajetória e as obras de Zemelman deixam entrever a sua preocupação permanente por compreender o conhecimento nas suas implicações ético-políticas e como processo de relação com o mundo”. É desta colocação que o viés epistemológico pertinente às discussões entre local x global é mais uma vez retomado, encontrando espaço nas proposições do presente artigo. Zemelman - ainda na mesma entrevista - expôs que um dos maiores desafios da comparação reside na capacidade de comparar a articulação que faz um fenômeno, sua especificidade. O que se compara é uma situação de historicidade, ou seja, o produto de processos que convergiram para um problema. Schriewer e Keiner (1997) ratificam o já exposto por Zemelman quando acentuam que os estudos comparados ultrapassam a descrição dos países em questão. Auxiliam, assim, na identificação de características estruturais, problemas, condições prévias as quais possam auxiliar nas reflexões acerca do desenvolvimento dos países referendados.

Tal qual visto até o momento, aspectos históricos, de desenvolvimento, agregados a outras características são os que constituem o planejamento e o pensar a Educação nos mais variados contextos. Quanto a isso, outra contribuição relevante a qual vale ser mencionada, é a de Suasnábar (2014) - autor argentino que estuda as ideias de Schriewer - o qual sinaliza uma importante característica que perpassa reformas e adequações no campo educacional: a questão do 'estrangeiro'. Ou seja, além de um exercício de comparação para uma 'possível' ou 'almejada' cooperação, utiliza-se o 'estrangeiro' como justificativa para a questão das reformas. Conforme o autor, é o 'modelo de sistema educativo', a 'experiência internacional' que serve como mote para a continuidade dos processos educacionais.

Armando Alcántara Santuario (2019) - comparatista mexicano - trabalha questões de desigualdade social e distribuição assimétrica de recursos materiais e simbólicos, além das desigualdades entre grupos sociais e capital humano. Este autor expõe que a:

América Latina tiene la triste característica de ser una de las regiones más desiguales del planeta. En ella conviven un puñado de empresarios considerados entre los más ricos del orbe y millones de personas que viven en condiciones de pobreza y pobreza extrema" (ALCÁNTARA SANTUARIO, 2019, p. 41).

Diante das colocações anteriormente apresentadas, julga-se necessário adentrar noutros campos - relativos às tensões globais e locais advindas da Educação pautada pelo modelo por competências nos países estudados, tais tensões podem ser representadas pela problemática epistemológica que a Educação Comparada perpassa: saindo de uma possível modernidade para uma pós-modernidade. Para tanto, utilizou-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Brasil (discussão que será apresentada a seguir). Posteriormente, na sequência dos estudos, conforme a proposta deste artigo, a abordagem se volta à documentação curricular mexicana.

4. A BNCC no Brasil: a tensão entre o global e o local

A partir da década de 1990 as reformas do Estado - no Brasil - se alinharam ao sistema produtivo capitalista refletindo, também, nas reformas educacionais. A abordagem epistemológica que abarca este alinhamento se encontra entre as correntes do funcionalismo e neoinstitucionalismo, tais correntes fazem parte da modernidade. A estrutura funcionalista almeja explicar o funcionamento de uma sociedade a partir de ações sociais, observando as várias ações de indivíduos que fazem a sociedade funcionar de forma mais ou menos estável.

*A Reforma Educacional através do modelo por competências no Brasil e no México:
a tensão entre o global x local*

A partir dessas ações surgem os papéis sociais, que, por fim, dão origem às instituições sociais. Um dos precursores que representam a corrente funcionalista é Talcott Parsons, com o conceito de estruturalismo funcional. Para este teórico: “Os colégios funcionam como uma introdução ao "complexo cognitivo" (conhecimento, racionalidade, competência e inteligência), "um recurso geral para as personalidades individuais no mundo moderno" (PETITAT, 1994, p. 17).

Já quanto ao neo-institucionalismo vale ressaltar que não se trata de uma corrente de pensamento unificado (HALL; TAYLOR, 2003). Os autores mencionados postulam que, pelo menos, três são os métodos de pensamento neo-institucional, quais sejam: institucionalismo histórico, de escolha racional e sociológico. Ainda assim, vale mencionar que todos surgiram como uma reação às perspectivas behavioristas, as quais influenciaram, em muito, as décadas de 1960 e 1970. Apesar de algumas singularidades implícitas em cada um dos métodos citados, todos eles permitem avançar nas compreensões do “mundo político” (HALL; TAYLOR, 2003, p. 212).

É nos meandros entre as correntes funcionalista e neo-institucionalista - em sua tríade metodológica - que a escola passou a ser pensada diante das demandas do mercado de trabalho. Organismos internacionais estiveram lado a lado com tais demandas e reformas. Cita-se como exemplo: a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o Banco Mundial (BM) e a UNESCO. Para a UNESCO, a Educação é a principal atividade e a prioridade da organização, neste sentido, é uma Educação Básica para todos, adaptada às prioridades do mundo atual (CÓSSIO, 2014).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, pode ser considerada o marco regulatório do ensino pelo modelo por competências especificando - principalmente para o Ensino Médio - uma formação educacional fundamentada no desenvolvimento de habilidades e competências destinadas ao mercado de trabalho. Duarte (2001) pontua que a LDB foi fundamentada no ideário da Unesco sob os Quatro Pilares da Educação: aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser.

Para partir do estudo do modelo por competências no Brasil, utilizou-se como marco temporal, mais especificamente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em 2010, ocorreram as primeiras discussões para a construção de uma Base Nacional Comum, retomando-se o assunto com maior ênfase em 2014. Na primeira versão da BNCC (BRASIL,

2015) o foco no modelo por competências não ficava explícito. Já na versão aprovada em dezembro de 2017, o documento se organizava (em sua completude) por competências e habilidades.

A elaboração da nova BNCC é polêmica, uma vez que, no Brasil, observam-se ações imediatistas e carentes de fundamentação. Segundo Aguiar (2018), a nova BNCC se configura como uma contrarreforma da Educação Básica, uma ação de desmonte das conquistas democráticas e populares. “[...] não é incomum a adoção de medidas imediatistas, desvinculadas de um planejamento pautado em marcos de referência e nos diagnósticos, como é o caso da BNCC.” (AGUIAR, 2018, p. 14). Este autor elabora perguntas pertinentes à discussão aqui proposta, quais sejam: “Para que serve este documento? Para quem? A partir de qual concepção? Há conversas com documentos anteriores? Quais os possíveis avanços?” (AGUIAR, 2018, p. 16). Documentos não podem (poderiam) ‘engessar’ a Educação. É preciso dar liberdade ao ensino, à pesquisa e ao aprendizado.

Gonçalves e Peixoto (2017), realizaram um estudo com ações produzidas contra a construção da BNCC, junto a instituições como: Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Em 2014, publicaram um dossiê: “aqui já tem currículo”. Os mesmos autores descreveram: “A escola é um produto da modernidade, ou seja, foi na modernidade que se inventou o que hoje conhecemos como escola.”

Partindo de um estudo epistemológico da Educação, pode-se afirmar que em países tais quais o Brasil e outros situados na América Latina e Caribe (dentre os quais o México, como se apresentará a seguir), há reflexos da unilateralidade de uma Base ‘imposta’, perpetrada por competências pré-fixadas, destacando-se aspectos globais sobrepondo-se aos locais, como características homogeneizantes.

5. O México e o modelo por competências: a tensão entre o global e o local

O México, assim como muitos países da América Latina e Caribe estão envoltos por acordos com organismos internacionais. Segundo Silva (2018), o México tem sua história marcada por lutas e embates políticos, principalmente de resistência contra o domínio espanhol do século XVI e contra o domínio americano, no século XIX. Atualmente (2023), contra o domínio do Capital Internacional. Abordando a problemática neoliberal, Sollano (2003) descreve que o neoliberalismo faz com que esferas privadas e públicas se entrelacem.

*A Reforma Educacional através do modelo por competências no Brasil e no México:
a tensão entre o global x local*

As mudanças constantes que vêm acontecendo no campo educacional dificultam a análise de compreensão da realidade existente.

O México foi submetido à ordem econômica mundial desde 1994 e a primeira solicitação feita pelas organizações internacionais foi o estudo da política nacional de ciência e tecnologia, logo após a entrega de um documento que se divide em duas etapas: a primeira foi a elaboração e desenvolvimento de extenso diagnóstico da Educação Média Superior. A segunda etapa foi a entrega do diagnóstico, que teve como resultado uma Educação Média e Superior considerada frágil, rígida e pouco articulada. Através do diagnóstico foi recomendado desenvolver objetivos para sanar cinco áreas críticas que as reformas necessitam desenvolver: flexibilidade, pertinência, qualidade, corpo acadêmico e recursos financeiros (recomendações para as reformas que obedeçam a uma tendência mundial: sociedade do conhecimento) (GUTIÉRREZ, 2017).

Recordando o histórico da Educação Neoliberal no México, Aguilar L. (2013) argumenta que o país se rendeu ao neoliberalismo no período de sua industrialização, dependendo de órgãos internacionais para multiplicação de fábricas, inovações e para o desenvolvimento tecnológico. Com a crise de 1970, tais perspectivas ganharam mais força e o patrocínio de diferentes organismos internacionais, em busca de um modelo educativo internacional, hegemônico e de formato e oferta educativa tradicional. A predominância do tecnicismo era explícita na década de 1980, sendo que - a partir da década de 1990 - o modelo de Educação pautado por competências passou a predominar.

Uma reforma de grande expressão na área educacional que atingiu tanto o Ensino Básico, como o Ensino Médio Superior no México, foi a Reforma Educativa de 2013. Tal reforma teve origem em um processo econômico que iniciou com o Acordo Nacional para Modernização da Educação Básica (ANMEB) no ano de 1992 e, também, com a promulgação - no ano de 1993 - da Lei Geral de Educação, que teve por objetivo a descentralização da Educação e a sua modernização (AGUILAR H., 2013). A Reforma do Ensino Médio Superior (RIEMS) buscou definir as competências como eixos direcionais do conhecimento - de aptidões e atitudes em contextos específicos - extrapolando objetivos de diferentes disciplinas de um plano de estudos, buscando a construção de espaços educativos complexos que respondam às demandas do mundo atual. De acordo com a RIEMS, as competências

podem ser definidas como conjunto de conhecimentos e habilidades, tanto específicas como transversais, que devem buscar satisfazer as necessidades como um todo (MÉXICO, 2016).

Devido à implementação desta reforma, vários documentos normativos sobre competências na Educação foram publicados, por exemplo: Os objetivos da Educação no século 21, o Modelo Educacional 2016 e a Proposta Curricular para a Educação Obrigatória de 2016. Na Proposta Curricular para a Educação Obrigatória no México, o Ensino Secundário Superior - em nível de Bacharelado (Ensino Médio no Brasil) - trabalha com uma estrutura curricular comum e uma abordagem de competências, com ênfase em 'aprender a fazer', abordagem comum da UNESCO (MÉXICO, 2016).

Díaz Barriga (2002) e Fuentes e Ramos (2013) relatam sobre a incorporação de uma nova linguagem empresarial nas reformas educativas com uma formação sustentada por novos enfoques curriculares como a flexibilidade, inovação e a incorporação de novas tecnologias para informação e comunicação. A construção e o desenvolvimento de um pensamento crítico e de um trabalho intelectual aos poucos vão se diluindo e se sustentando na promoção de um pensamento estratégico, pautados na capacitação, certificação, habilitação e 'excelência' para inovação educativa.

Outro autor de renome que pode ser citado é Pablo Lapatí Sarre (1996), que foi um dos pioneiros da Educação Comparada e da Pesquisa Educacional Multidisciplinar no México, sendo que seus estudos se voltavam ao campo da Filosofia e da Axiologia, com enfoque na problemática da Educação mexicana. Lapatí Sarre (1996) enfatiza que é necessário antes de modernizar ensinar a pensar. Em sua obra, no ano de 1996, já alertava sobre os problemas do México neoliberal, sinalizando que os efeitos seriam indesejáveis para a maioria da população, pois as consequências do capitalismo viriam 'a galope', sendo necessária uma vigilância constante das consciências como um todo. Lapatí Sarre não negava possíveis benefícios advindos do desenvolvimento do capitalismo, mas alertava quanto à necessidade de uma consciência sensível e vigilante sobre seus efeitos.

Partindo das tensões entre o global e o local, mediante reflexões apresentadas anteriormente, destaca-se que - tanto em território brasileiro, quanto em mexicano - o que se impõem aos processos educacionais é o que é pertinente ao perfil desejado para o mundo do trabalho. Percebe-se um retrocesso que atravessa o México, retrocesso este que surge como substrato de uma filosofia empresarial - imposta pelos últimos governos mexicanos - adotada em todos os níveis de ensino, sem um viés crítico. Tais problemáticas retratam uma

*A Reforma Educacional através do modelo por competências no Brasil e no México:
a tensão entre o global x local*

epistemologia pautada na modernidade, em que o neoinstitucionalismo se faz presente, assim como questões empresariais adentrando o campo educacional.

6. Considerações Finais

Diante da análise realizada - pelo viés epistemológico da Educação Comparada e da tensão entre o global e o local a partir do modelo educacional pautado por competências - no Brasil e no México - percebeu-se a presença do neoliberalismo na Educação e de questões globais (hegemonização) sobrepondo-se às questões locais. Com isso, a Educação passa a se render aos desmandos do capital, flexibilizando ações imediatistas para o mercado de trabalho. Ressalta-se que a busca por uma padronização em currículos escolares perpassa o âmbito epistemológico da modernidade.

Ao analisar a BNCC do/no Brasil, utilizando-se bases comparativas epistemológicas, infere-se a falta de pluralismo de ideias em sua construção. Além disso, o objetivo implícito de uma homogeneização curricular, configurando-se como um instrumento ‘de cima para baixo’ e ‘de fora para dentro’, no qual se reconhece a presença do setor empresarial, e de organismos internacionais (Banco Mundial, OCDE, ONU, OIT) envolvidos e interessados no direcionamento educacional brasileiro, latino-americano e caribenho como um todo.

Tanto o Brasil quanto o México encontram-se envolvidos em acordos com organismos internacionais. Estes organismos objetivam implantar modelos educativos internacionais e hegemônicos, prejudicando o diálogo local e a pluralidade de ideias. Vale ressaltar que a Educação no México - através do modelo por competências - encontra-se em um viés neoliberal, tecnicista e neoeconomicista, retirando a autonomia de profissionais da Educação do processo educacional. Sem ‘voz’ e ‘vez’ estes profissionais tendem a imputar práticas direcionadas aos seus educandos, descontextualizando os processos. A médio/longo prazo, os frutos dessas relações são/serão colhidos pela sociedade, a qual recebe profissionais - advindos das escolas - reprodutores de um sistema imposto.

Percebe-se através do caminho textual percorrido que a Educação por competências ainda perpassa problemas relacionados com questões epistemológicas do campo da modernidade, tais como padronização curricular e mercantilização educacional, mas que tenta emergir em um campo epistemológico pós-moderno trazendo preocupações entre o global e o local, assim como para questões do ‘outro’ na sociedade.

Referências

- AGUIAR, Márcia Ângela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo conselho nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO Luiz Fernandes (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014 - 2024: Avaliação e Perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018, p. 8-22. Disponível em: <https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 06 Jun. 2021.
- AGUILAR, Hugo Aboites. A. Implicaciones de la reforma de 2012 al artículo 3º Constitucional. **El cotidiano**, México, n. 179, p. 27-42, maio./jun. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/325/32527012003.pdf>. Acesso em: 07 Jun. 2020.
- AGUILAR, Luis Aboites. El último tramo, 1929-2000. In: Gonzalbo, P. E. et al (Orgs). **Nueva historia mínima de México**. México, DF: Colegio de México, 2013, p. 262-302. Disponível em: <https://libros.colmex.mx/wp-content/plugins/documentos/descargas/nhmi.pdf>. Acesso em: 20 Mai. 2020.
- ALCÁNTARA SANTUARIO, Armando. Políticas y prácticas educativas en perspectiva comparada. **Panorama de las políticas de equidad en la educación superior de Iberoamérica y sus implicaciones para las Universidades Interculturales**, Universidad Pedagógica Nacional, p. 21 - 45, 2019. Disponível em: <http://200.23.113.59:8080/jspui/bitstream/123456789/1284/1/1%20Panorama%20Politic-practicas-educativas-perspectiva.pdf>. Acesso em: 20 Dez. 2020.
- ALZUETA, Héctor Luis Santiago, et al. Pedagogía y epistemología: una cita con la historia. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 02, n. 03, p. 103-116, Jan-Jun. 1997.
- BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Da universidade à COMMODITYCIDADE: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, Versão preliminar 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 03 Jun. 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017 e 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 Jun. 2021.
- BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 03 Jun. 2021.
- ClAVATTA FRANCO, Maria. Quando nós somos o outro: Questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 197, v. 72, p. 197-230. ago. 2000. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/QUANDO%20N%C3%93S%20SOMOS%20O%20OUTRO.pdf>. Acesso em: 28 Jan. 2020.

*A Reforma Educacional através do modelo por competências no Brasil e no México:
a tensão entre o global x local*

CÓSSIO, Maria de Fátima. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista e Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, out./dez. 2014.

COWEN, Robert. Editorial Introduction. New Thinking, en R. Cowen & A. M. Kazamias (Eds), **International Handbook of Comparative Education**, p. 961- 964 (Dordrecht, The Netherlands, Springer), 2009.

CRUZ, Sônia Maria de Sousa Santa. **Avaliação da educação superior: um estudo comparativo do Brasil e do México**. 2013. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2013.

DALE, Roger. Globalisation: A New World for Comparative Education?. Em SCHRIEWER, J. (ed), **Discourse Formation in Comparative Education** (Frankfurt am Main, Peter Lang). 2000.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? **Perfiles Educativos**, v. XXVIII, n. 111, Jan-Mar, 2006, p. 7-36. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211102>. Acesso em: 23 Mai. 2021.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. “**El problema de la formación intelectual en los posgrados en educación**”, en La universidad hoy y mañana ii. El posgrado latinoamericano, México: unam-cesu, p. 125-136, 2002.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FUENTES, Bertha Orozco; RAMOS, Beatriz Pontón. **Filosofía, Teoría y Campo de la Educación** – 2002/2011 - COMIE. Anuies, 2013. Disponível em: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/areas/area_08.htm. Acesso em: 22 Jan. 2021.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Epistemología da Pesquisa em Educação**. Campinas, SP: PRAXIS, 1998.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Seminário **Epistemologia na Educação Superior**: crises, desafios e perspectivas. Grupo de Pesquisa sobre Formação e Intervenção Profissional em Educação Física (UEG). Mar. 2021. 2h42min48s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JGMrVtX1qPg&t=5898s>. Acesso em: 20 Mar. 2021.

GONÇALVES, Rafael Marques; PEIXOTO, Leonardo. Em defesa dos Currículos praticados pensados nos cotidianos escolares. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro - SP, v. 27, n. 55, p. 213-226, mai./ago. 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/11725/8223>. Acesso em: 25 Jan. 2020.

GUTIÉRREZ, Ernesto. Educación comparada en México. **Youtube**, 13 de ago de 2017. Disponível em: Educación comparada en México - YouTube. Acesso em: 05 Jan. de 2022.

KRAWCZYK, Nora Rut; MORAES, Reginaldo C. Corrêa. Estudos Comparados, Projeto Histórico e Análise de Políticas Públicas: Entrevista com Hugo Zemelman. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 311-320, abr. 2003.

LAPATÍ SARRE, Pablo. **Tempo educacional mexicano**, volumes I, II, III, IV, V, VI, VII. Universidade Autônoma de Aguascalientes / Universidade Nacional Autônoma do México. México, 1996.

MALDONADO LIMÓN, Luis Gerardo. ¿Educación comparada ciencia o disciplina? **Seminario: sistemas educativos comparados**. Mazatlán, Sinaloa, México, jul. 2014.

MARTINS, Idalina, et al. Las Competencias en las Políticas de Currículum de Ciencias Los casos de Brasil y Portugal. **Revista Mexicana de Investigación Educativa - RMIE**, v. 18, n. 56, p. 37-62, 2013. Disponível em: <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/235/235>. Acesso em: 26 ago. 2021.

MÉXICO. **Propuesta Curricular para la Educación obligatoria**, 2016. Disponível em: <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2021.

NAVARRO LEAL, Marco Aurélio; NAVARRETE CAZALES, Zaira. **The Mexican Education Reforms and the Teacher Education System at the turn of the Century**. Part 2: Pre-Service and In-Service Teacher Training & Learning and Teaching Styles, p. 102 - 107, 2014. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED598068.pdf>. Acesso em: 04 Jan. 2021.

OLIVÉ, Leon. Por una auténtica Interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. In: Congresso da Aric, 12., 2009, Florianópolis. **Anais do Congresso Aric**, 29 de jun. a 03 de jul. de 2009. Disponível em: <http://aric.edugraf.ufsc.br/congrio/html/anais/anais.html>. Acesso em: 14 Dez. 2020.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente** / André Petitat; trad. Eunice Gruman.- Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PROENÇA-LOPES Leandro; ZAREMBA. Fellipe de Assis. O discurso de crise da educação: crítica ao modelo de competências desde a Epistemologia da educação. **Rev. hist. edu. latinoam.**, v. 15, n. 21. p. 283-304, jul./dez., 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-ODiscursoDeCriseDaEducacao-4782885.pdf>. Acesso em: 05 Jan. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. **Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. São Paulo: Cortez, 2002.

*A Reforma Educacional através do modelo por competências no Brasil e no México:
a tensão entre o global x local*

SCHRIEWER, Jürgen. **Pesquisa em educação comparada sob condições de interconectividade global**. Tradução de Geraldo Kordörfer e Luís Marcos Sander. São Leopoldo: Oikos, 2018.

SCHRIEWER, Jürgen; KEINER, Edwin. Pautas de comunicación y tradiciones intelectuales en las ciencias de la educación: Francia y Alemania. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**. v. 2, n. 3, p. 117-148, 1997. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14000308.pdf>. Acesso em: 29 Ago. 2021.

SILVA, Mônica Aparecida da Rocha. **A institucionalização da avaliação da educação superior**: Uma análise comparada do Brasil e do México. Dissertação. 2007. 229 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2007.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: O resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, n. 214130, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 Abr. 2020.

SOLLANO, Marcela Gómez. La noción de espacio: Concepción y Potencialidad. In: ALBA, A. (Coord.) **Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002 - COMIE**. Filosofía, Teoría y Campo de la Educación: Perspectivas Nacionales y Regionales. v. 11, 2003. p. 95-103. Disponível em: http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v11.pdf. Acesso em: 01 Jan. 2021.

SUASNÁBAR, Claudio. Tradición e internacionalidad: Archivos de Ciencias de la Educación (3ra. Época) y el pensamiento educacional en los años sesenta. **Archivos de Ciencias de la Educación**. n. 08. 2014. Disponível em: Tradición e internacionalidad: Archivos de Ciencias de la Educación (3ra. Época) y el pensamiento educacional en los años sesenta. Archivos de Ciencias de la Educación (unlp.edu.ar). Acesso em: 30 Ago. 2021.

ZAMÚDIO GOMEZ, José Gabriel. **Epistemología y educación**. Estado de México: Red Tercer Milenio, 2012. Disponível em: http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Educacion/Epistemologia_y_educacion.pdf. Acesso em: 23 Mar. 2020.

ZEMELMAN, Hugo. **Configuraciones críticas**. Pensar epistémico sobre la realidad. México, Siglo XXI Editores-crefal, 2011.

ZEMELMAN, Hugo. Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. **Polis** -Santiago, v. 9, n. 27, p. 355-366, 2010. Disponível em: <https://journals.openedition.org/polis/943>. Acesso em: 02 Dez. 2020.

Sobre os autores

Bárbara Macedo

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Universidade Regional de Blumenau (FURB) com a pesquisa intitulada: As Tendências epistemológicas nas pesquisas sobre competências digitais no Brasil, México e Espanha: uma comparação, onde também cursou o Mestrado em Educação. É integrante do grupo de pesquisa EDUCOGITANS. Tem apoio/bolsa do Fumdes Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior - UNIEDU. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2728-4421>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8262099715725982>. E-mail: barbaramacedo16@hotmail.com.

Brigitte Klemz Jung

Possui graduação em Pedagogia pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (2000) e especialização em Psicopedagogia pelo Instituto Catarinense de Pós-Graduação (ICPG) (2005). Mestrado em Educação pela FURB (conclusão em maio de 2008). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/Doutorado em Educação da FURB (Universidade Regional de Blumenau), integrante do grupo de pesquisa EDUCOGITANS. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1378-1160>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4456270550215459>. E-mail: brigitte@drj.com.br.

Adolfo Ramos Lamar

Possui doutorado em Educação e Mestrado em Política Científica e Tecnológica pela UNICAMP, pós-doutorado em Educação pela USP, Brasil. Professor da Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, Santa Catarina, Brasil. Tem experiência nas áreas de Educação, Epistemologia, Educação Agrária, Educação Comparada, Educação Profissional e Tecnológica, Saúde, Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente. Coordenador do grupo de pesquisa EDUCOGITANS. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1164-1172>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2295885579063119>. E-mail: jemabra@furb.br.

Recebido em: 22/01/2023

Aceito para publicação em: 30/01/2023