

REFORMAS CURRICULARES EN BRASIL: LÍMITES Y POSIBILIDADES DE UN CURSO DE EXTENSIÓN REALIZADO DURANTE LA PANDEMIA

REFORMAS CURRICULARES NO BRASIL: LIMITES E POSSIBILIDADES DE UM CURSO DE EXTENSÃO REALIZADO DURANTE A PANDEMIA

CURRICULAR REFORMS IN BRAZIL: LIMITS AND POSSIBILITIES OF A EXTENSION COURSE OFFERED DURING THE PANDEMIC

Kátia Maria Silva de MELO¹
Carolina Nozella GAMA²

RESUMEN: En este artículo socializamos la experiencia pedagógica desarrollada a través del curso de extensión "Escenario actual de las reformas curriculares en Brasil: la agenda empresarial y las repercusiones para la educación", del 5 al 26 de agosto de 2020, en la Universidad Federal de Alagoas (UFAL). El objetivo general era contribuir a la comprensión de las reformas curriculares en curso, discutiendo sus fundamentos y sus repercusiones para la educación a la luz de la Pedagogía Histórica Crítica. El curso contó con la participación de profesores, estudiantes y técnicos de Educación Básica y Superior de varias instituciones y se realizó a través de encuentros online en la plataforma Google Meet, totalizando 20 horas de estudios y discusiones. La sistematización de las respuestas de los participantes en el curso al cuestionario proporcionado por Google Forms nos ayudó a evaluar las posibilidades y los límites del trabajo desarrollado y nos permitió concluir que, a pesar de las dificultades enfrentadas en el escenario de la pandemia causada por el SARS-COV-2, se logró el objetivo central del curso.

PALABRAS CLAVE: Reformas empresariales. Currículo. Formación de profesores. Anfope.

RESUMO: Este artigo objetiva socializar a experiência pedagógica desenvolvida por meio do curso de extensão "Cenário atual das reformas curriculares no Brasil: a agenda empresarial e as repercussões para a educação", no período de 5 a 26 de agosto de 2020, na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). O objetivo geral do curso foi contribuir para o entendimento das reformas curriculares no Brasil, discutindo seus fundamentos e suas repercussões para a formação à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. O curso contou com a participação de professores, estudantes e técnicos da Educação Básica e do Ensino Superior de diversas instituições. Foi realizado por meio de encontros on-line na Plataforma Google Meet, totalizando vinte horas de estudos e discussões. A sistematização das respostas dos cursistas ao questionário disponibilizado pelo Google Forms auxiliou-nos na avaliação das possibilidades e limites do trabalho desenvolvido e permitiu concluir que, apesar das

¹ Universidad Federal de Alagoas (UFAL), Maceió – AL – Brasil. Profesora Asociada en el Centro de Educación. Doctora en Letras y Lingüística (UFAL). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6773-6088>. E-mail: katia.melo@cedu.ufal.br

² Universidad Federal de Alagoas (UFAL), Maceió – AL – Brasil. Profesora Adjunta en el Centro de Educación de la UFAL y el Programa de Posgrado en Enseñanza de Ciencias y Matemáticas (PPGECIM -UFAL). Doctorado en Programa post-graduación en Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4379-6366>. E-mail: carolina.gama@cedu.ufal.br

dificuldades enfrentadas no cenário da pandemia causada pelo SARS-COV-2, o objetivo central do curso foi atingido.

PALAVRAS-CHAVE: Reformas empresariais. Currículo. Formação docente. Anfope.

ABSTRACT: We socialize the pedagogic experience developed during the 20 hour extension course "Current state of curricular reforms in Brazil", from 5 to 26 of August of 2020 at Universidade Federal de Alagoas (UFAL). The main objective is to investigate the curricular reforms currently at course through discussions about its fundamentals and repercussions under the historical-critical pedagogy scope. The course students was composed of students and technicians of the basic education, teachers of basic and college education. All on-line interactions happened in the Google Meet Platform. Students were evaluated using Google Form, both tools were used tin the evaluations of the possibilities end limits of the completed course. We concluded that it the main objective of the course was achieved despite the hurdles caused by SARS-COV-2.

KEYWORDS: Enterprise reforms. Curriculum. Teacher formation. Anfope.

Introducción

En 2020 enfrentamos situaciones inusuales en nuestro país en el escenario de la pandemia provocada por el SARS-COV-2, que requirió la suspensión de las actividades educativas presenciales en escuelas y universidades. Por lo tanto, fue necesario repensar las actividades formativas desarrolladas dentro de la Universidad Federal de Alagoas (UFAL). El curso de extensión "*Escenario actual de las reformas curriculares en Brasil: la agenda empresarial y las repercusiones para la educación*" se organizó, del 5 al 26 de agosto, a través de reuniones en línea en la plataforma Google Meet, totalizando veinte horas de estudios y discusiones. Durante cuatro semanas hubo reuniones todos los miércoles, de 10:00 a 12:00 horas, contemplando temas previamente establecidos en el cronograma del curso, tales como: *currículo, escuela y sociedad; reformas empresariales de la educación; BNCC: principios rectores; BNC-formación: retrocesos en el proceso formativo.*

El público participante fue diverso, involucrando a estudiantes de pregrado y posgrado, docentes de Educación Básica y Educación Superior y técnicos. Setenta y seis (76) preinscripciones se realizaron a través de *Google Forms*. Posteriormente, los inscritos recibieron orientación para acceder al Sistema Integrado de Gestión de Actividades Académicas (SIGAA) de la UFAL y realizar la inscripción. En este proceso, se realizaron 28 (veintiocho) inscripciones en SIGAA y 38 (treinta y ocho) personas participaron en las reuniones, algunas de las cuales no pudieron inscribirse a través del sistema universitario.

El curso tuvo como objetivo general contribuir a la comprensión de las reformas curriculares en curso en Brasil, discutiendo sus fundamentos y sus repercusiones para la formación docente a la luz de la Pedagogía Histórico-Crítica. Los objetivos específicos fueron los siguientes: discutir las relaciones entre el currículo, la escuela y la sociedad, a la luz de la Pedagogía Histórico-Crítica, delimitando la diferencia entre la Base Común Nacional y la Base Curricular Nacional Común (BNCC); diálogo sobre las reformas empresariales en la educación, discutiendo sus fundamentos y repercusiones para la educación escolar; examinar los principios rectores de la formulación de la BNCC y sus repercusiones para la formación; presentar y discutir los fundamentos de la Base Nacional Común para la Formación Inicial (BNC-formación), explicando los contratiempos para la formación docente.

Los participantes recibieron previamente los textos que guían las clases y posteriormente el material complementario para estudios posteriores, publicado en *Google Classroom*. El proceso de evaluación se produjo a lo largo de las reuniones online, *a través de la participación en* los debates celebrados durante las clases y a través de las respuestas enviadas a través de los formularios de *Google*. Se pidió el tema más importante aprendido en cada reunión, las condiciones de participación y evaluación de la reunión, y sugerencias para mejorarla.

Orientamos nuestros estudios por los supuestos del método materialista histórico-dialéctico, que proporciona la base para una aprehensión dinámica y conjunta de la realidad, "ya que establece que los hechos sociales no pueden ser entendidos cuando se consideran de forma aislada, abstraídos de sus influencias políticas, económicas, culturales, etc." (GIL, 2008, p. 14). Es necesario explicar la sociedad y la conciencia por las contradicciones de la vida material por el conflicto que existe entre las fuerzas productivas sociales y las relaciones de producción (MARX, 1983). A partir de este entendimiento, buscamos elaboraciones sobre el escenario actual de las reformas curriculares en Brasil, considerando lo que dicen los sectores organizados que han estado discutiendo este tema, así como políticas públicas y elaboraciones teóricas relevantes para el tema investigado.

Desde el punto de vista de la teoría educativa y pedagógica, nos basamos en los aportes de la Pedagogía Histórico-Crítica, según la cual la importancia política de la educación radica en su función de socialización del conocimiento sistematizado. La educación secundaria de la escuela sólo interesa a la burguesía, porque la generalización de la educación de la población contradice los intereses de la estratificación de clases. Así, desde la perspectiva histórico-crítica el currículo se entiende como una selección del conocimiento producido por la humanidad, diferenciándose de un programa o elenco de disciplinas. En el currículo deben estar presentes

los conocimientos científicos, artísticos y filosóficos que, organizados como conocimiento escolar, posibilitan la labor educativa desarrollada en la escuela para la transmisión de instrumentos de acceso al conocimiento elaborado (SAVIANI, 2011). En la organización del currículo escolar están presentes disputas entre proyectos formativos, actualmente configurados en el contexto de la reforma curricular basada por la BNCC y otros instrumentos normativos de la educación escolar elaborados a partir del mismo (Dictámenes y Resoluciones del CNE).

En este artículo presentaremos una síntesis de las discusiones mantenidas a lo largo del curso, tomando como referencia nuestros estudios e investigaciones, desarrollados en el campo del currículo y la formación docente, en el contexto de las reformas curriculares en curso en Brasil. Para ello, organizamos nuestra exposición en tres puntos centrales: *las reformas empresariales de la educación y la BNCC; BNC-formación: retrocesos en la política educativa y resultados y discusión sobre los límites y posibilidades de un curso de extensión realizado durante la pandemia.*

Reformas empresariales de la educación y la Base Nacional de Currículo Común (BNCC)

A lo largo de la planificación del curso de extensión, discutimos la importancia de comprender las reformas curriculares en curso en Brasil, basadas en la BNCC, y la necesidad de contrarrestar el concepto de currículo que las sustenta a los postulados de la Pedagogía Histórico-Crítica. Antes de iniciar la discusión sobre dichas reformas, delimitamos el tema "Currículo, escuela y sociedad" para la primera reunión, que tuvo lugar el 5 de agosto de 2020. Esta reunión se inició a las 10:00 a.m. y contó con la participación de treinta y siete (37) cursistas y las dos sentadas docentes del curso. Como estaba previsto, los textos que guían las discusiones fueron enviados previamente. Después de las presentaciones del grupo de participantes, se exhibió el plan del curso y las diapositivas relacionadas con el *tema* de la reunión.

Los puntos centrales contemplados en este encuentro, que tuvo como objetivo discutir las relaciones entre currículo, escuela y sociedad, a la luz de la Pedagogía Histórico-Crítica, fueron: i) Concepto curricular y sus determinaciones sociales; ii) Conocimientos que conforman los currículos de formación diseñados para preparar a los estudiantes para insertarse activa y críticamente en la vida social; iii) La BNCC y un diseño de los contenidos curriculares de la educación básica, con el objetivo de superar los límites de la propuesta presentada oficialmente en el contexto actual de la reforma curricular.

Sobre el concepto de currículo es importante situar que, a la luz de la Pedagogía Histórico-Crítica (APS),

[...] El currículo es el conjunto de actividades nucleares desarrolladas por la escuela. Porque si todo lo que sucede en la escuela es currículo, si se borra la diferencia entre curricular y extracurricular, entonces todo termina adquiriendo el mismo peso; y allana el camino para todo tipo de tergiversaciones, inversiones y confusiones que terminan caracterizando erróneamente el trabajo escolar (SAVIANI, 2016, p. 57).

El trabajo de organización del currículo debe girar hacia la socialización del conocimiento sistematizado, que se convierte en un conocimiento escolar para ser dosificado y secuenciado con el propósito de su apropiación en el espacio escolar durante un tiempo determinado. En esta condición, el conocimiento sistematizado se integra ahora en los planes de estudio de las escuelas (ídem). Al explicar el concepto de currículo en esta primera reunión, buscamos hacer una contraposición a enfoques que afirman que "todo lo que sucede en la escuela es currículo", delimitando la distinción entre lo esencial y lo que es secundario en el ámbito de la organización curricular. Después de la discusión, se explicaron otros detalles sobre el tema curricular, relacionados con los puntos centrales delimitados para la discusión.

Partiendo de la concepción curricular explícita, enfatizamos que el papel de la escuela democrática es permitir a toda la población el acceso a la cultura alfabetizada, porque, según Saviani (2016), para liberarse de la dominación los dominados necesitan dominar lo que dominaba el dominante. En este sentido, con respecto a la educación, el conocimiento producido socialmente no interesa en sí mismo, porque el conocimiento movilizado por el educador se articula de acuerdo con el objetivo pedagógico adecuado, que está vinculado al desarrollo del estudiante. Por lo tanto, no es el conocimiento, como tal, el que determina la construcción de los currículos escolares, sino los objetivos educativos los que determinan la selección de conocimientos que deben conformar la organización de los currículos (ídem).

En la continuidad de la discusión, se retomó el origen de la defensa de una Base Común Nacional (OCN), como guía del proceso formativo. Se formuló dentro del movimiento para la reformulación de cursos de capacitación para educadores (finales de la década de 1970, principios de la década de 1980). Movimiento que dio origen, en 1990, a la actual Anfope (Asociación Nacional para la Formación de Profesionales de la Educación).

Consideramos que la discusión del origen del BCN es fundamental para diferenciarlo de la Base Curricular Común Nacional (BNCC), en vista de la confusión semántica que estos dos términos producen. Por lo tanto, fue necesario explicar que la legislación educativa brasileña vigente incorpora el requisito de definir una Base Curricular Nacional Común. En la Ley de

Lineamientos y Bases de la Educación Nacional (LDB N° 9.394/1996) se establece, en el art. 26: "los planes de estudio de la escuela primaria y secundaria deben tener una base nacional común". El artículo 64 establece que la formación de los profesionales de la educación "se realizará en cursos de pedagogía de pregrado o a nivel de posgrado, a criterio de la institución educativa, garantizando, en esta formación, la base común nacional", sin explicar, sin embargo, el significado de esta expresión (SAVIANI, 2016).

El establecimiento de una base curricular nacional común, de conformidad con la LDB, se promovió mediante la preparación y aprobación, por parte del Consejo Nacional de Educación (CNE), de las Directrices Curriculares Nacionales (DCN's) para las diversas etapas y modalidades de enseñanza. A partir de la discusión sobre el BCN y la BNCC, incorporada a la legislación, retomamos lo de Saviani (2016, p. 75): "si la base común ya está definida a través de las DCN's, que siguen vigentes, ¿cuál es el significado de este compromiso en torno a la elaboración y aprobación de una nueva norma sobre la 'Base Curricular Nacional Común'?".

Para resolver este problema, se abordó la centralidad de las evaluaciones externas, realizadas a través de pruebas globales estandarizadas, en la organización de la educación nacional. Entendemos, a la luz de los estudios realizados, que dicha centralidad está relacionada con las reformas empresariales llevadas a cabo en Brasil, basadas en la experiencia norteamericana. Entonces, se producirá la subordinación del proceso formativo escolar a la lógica de las evaluaciones a gran escala, lo que implica una distorsión del trabajo pedagógico que, entendemos, debe orientarse hacia la viabilidad del desarrollo de los estudiantes en una perspectiva amplia (idem).

A partir de este entendimiento, en oposición a la tendencia dominante en la actual reforma curricular dirigida por la BNCC, defendemos las siguientes proposiciones, basadas en la discusión realizada por Saviani (2016):

- La organización curricular de las diversas etapas y modalidades de enseñanza, en el marco del sistema educativo nacional, debe tomar como referencia la forma de organización de la sociedad actual, asegurando su plena comprensión por parte de todos los estudiantes;
- La educación para impartir debe garantizar a todos el acceso a los fundamentos que hicieron posible la revolución microelectrónica que es la base tanto de los mecanismos de automatización que operan en el proceso productivo como de las tecnologías de la información que se mueven en los entornos virtuales de comunicación electrónica;

- La necesidad de resistir y superar la lógica de las habilidades y destrezas que guían la actual reforma curricular y recuperar la noción original de BCN de Anfope, así como explorar las brechas de la BNCC, en la sistematización de la enseñanza y en la definición de objetivos de aprendizaje.

A lo largo del debate con los participantes, las intervenciones apuntaron a la necesidad de continuidad de los estudios sobre la BNCC, y se presentaron algunas preguntas sobre las consecuencias de esta política curricular en las escuelas. Una de ellas fue: "ante el escenario actual, ¿cómo avanzar en la realización de trabajo pedagógico en la dirección de otro proyecto formativo?". Después de la primera reunión del curso, se enviaron a los participantes las *diapositivas* que guían la discusión y los textos básicos para la 2ª reunión.

En la continuidad del curso *discutimos "Las reformas empresariales de la educación"*. La reunión se realizó el 12 de agosto de 2020 y contó con la presencia de 38 (treinta y ocho) estudiantes. El trabajo fue realizado por los dos profesores coordinadores, quienes realizaron la presentación del tema propuesto y la mediación de los debates. En este encuentro, el objetivo fue dialogar sobre las reformas empresariales de la educación, discutiendo sus fundamentos y repercusiones para la educación escolar. Los puntos centrales discutidos fueron: 1. *¿Qué puede ser de nuevo lo que está motivando un interés redoblado de la empresa en la educación?* 2. *¿Es posible que los cambios en el proceso de desarrollo económico y social de los países, o las propias crisis de capital, estén movilizando a los empresarios?*

Inicialmente, se hizo una explicación sobre las reformas empresariales de la educación a partir de las contribuciones de Freitas (2014; 2016). Según Freitas (2014), los empresarios aparecen en varios países como reformadores educativos. Argumentan que es necesario mejorar la "calidad" de la educación para mejorar la productividad. "Sin eso, dicen, se pierde competitividad internacional". En esta coyuntura, "los procesos de fabricación tienden a volverse sofisticados para intensificar la fuerza laboral, requiriendo tales procesos más educación" (FREITAS, 2014, p. 49). Sin embargo, existen conflictos entre los educadores profesionales y los empresarios con respecto a lo que se entiende por una "buena educación".

Para explicar la oposición de las concepciones de la educación, presentamos una comparación de las dos concepciones:

Cuadro 1 - Conflicto entre educadores y emprendedores: ¿qué se entiende por una buena educación?

EMPRESARIOS	EDUCADORES
<ul style="list-style-type: none"> - Saber leer, escribir, contar y algunas habilidades esperadas en la puerta de las empresas, medidas en pruebas estandarizadas. - Los puntajes altos indican que ha habido una mejora en la educación. - Las escuelas deben seguir los modelos de gestión de la empresa: control y rendición de cuentas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñar a leer, escribir y contar es una pequeña parte de la tarea escolar. - Nota alta no es sinónimo de buena educación. - Defensa de una educación de calidad social, centrada en una amplia formación humana, considerada un bien público. <p>(FREITAS, 2014;2016)</p>

Fuente: *Diapositivas preparadas* por Melo (2020) para el curso

En oposición a las dos propuestas educativas, destacamos que "los reformadores empresariales, a escala global, tienen como objetivo controlar lo que sucede en la educación, capacitar a la fuerza laboral de acuerdo con las necesidades de producción y aumentar la productividad". Además, promueven el control ideológico y político de la escuela, asegurando sus funciones clásicas: exclusión y subordinación (FREITAS, 2014, p. 54).

Estos reformadores ejercen presión sobre el área de la educación, enfatizando la necesidad de reformar la política educativa desde la defensa del derecho al aprendizaje y no desde el derecho a la formación humana, a la educación. Es importante destacar que la defensa del derecho al aprendizaje se restringe al aprendizaje de lo básico para satisfacer las demandas de las nuevas formas de organización de las relaciones laborales. Esto conducirá a un intento de borrar la importancia de otros derechos fundamentales para el ejercicio del derecho a la educación: derecho a la alimentación, derecho a la vivienda, al trabajo, a los ingresos, etc. Sin embargo, afirmamos que no hay forma de defender un derecho aislado de los demás, como lo demuestran los estudios que correlacionan el rendimiento escolar y el nivel socioeconómico (FREITAS, 2014).

En el contexto de las reformas lideradas por los intereses empresariales, existe un "estrechamiento curricular", impidiendo que se ejerzan otras áreas del desarrollo infantil (artístico, creativo, afectivo, corporal), porque el trabajo pedagógico se centra en la enseñanza del portugués y las matemáticas (FREITAS, 2014). Las otras disciplinas se abordan en "proyectos interdisciplinarios" que conducen a la banalización de su contenido.

Freitas (2014, p. 52) afirma que "los sistemas dirigidos a aprender los fundamentos propuestos por los reformadores empresariales no garantizan el aprendizaje de todos y cada uno". El enfoque de los reformadores es el control del maestro; con este fin: el fin de la estabilidad laboral; el salario variable vinculado a los resultados de las pruebas de los estudiantes; el establecimiento de procesos de evaluación docente; el control de la formación

del profesorado, difundiendo que es muy teórica y necesita ser más práctica; redes con el fin de controlar el contenido pasado para los estudiantes.

En este escenario, las prácticas de evaluación toman el control del proceso pedagógico, porque las evaluaciones nacionales (por ejemplo, Enade, Enem, Prova Brasil) e internacionales emergen como un instrumento político para promover la internacionalización de la política educativa. El sistema de evaluación establecido en Brasil toma como referencia el estándar PISA, un programa internacional de evaluación de estudiantes promovido por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) (idem).

Después de presentar la presentación de la propuesta de los reformadores empresariales, tematizamos las repercusiones para la educación escolar basada en Freitas (2014, p. 55-56):

1. Estrechamiento curricular; 2. Competencia entre profesionales; 3. Presión sobre el rendimiento de los estudiantes y la preparación de exámenes; 4. Fraude; 5. Aumento de la segregación socioeconómica en el territorio; 6. Aumento de la segregación socioeconómica dentro de la escuela; 7. Formación precaria del profesorado; 8. Destrucción moral del profesor y del alumno [...].

Al presentar estas repercusiones para la educación escolar, se observa que la privatización es el destino final de las políticas de los reformadores empresariales, lo que conducirá a la destrucción de la escuela pública. Esta privatización ocurre de varias maneras, según Freitas (2016, p. 141):

[...] privatización mediante la gestión de la subcontratación, cuando es llevada a cabo por una organización social privada; la externalización mediante la transferencia de recursos públicos directamente a *los padres en forma de vales* [...]; y también la privatización mediante la introducción dentro de la escuela de lógicas de gestión privada y sistemas educativos prefabricados (en papel o *en forma de software*) que contribuyen a la descalificación y a aumentar el control sobre el trabajo de los maestros.

Para cerrar la presentación del tema, presentamos algunos desafíos a enfrentar por los educadores frente a los problemas experimentados en las escuelas públicas, marcados por procesos de exclusión y precariedad del trabajo docente, enfatizando la necesidad de analizar críticamente las reformas curriculares en curso, lideradas por la BNCC. Así, destacamos la necesidad de definir colectivamente una propuesta de formación humana, antes de definir un currículo y sus objetivos, e ir más allá de una concepción de la formación y el currículo centrado en el desarrollo de habilidades y destrezas.

Luego, el tema fue discutido con los participantes. De las intervenciones realizadas se destacaron algunas preguntas como: la importancia de hacer frente al escenario actual de

reformas y la importancia del diálogo entre la universidad y las escuelas de educación básica; la percepción de que existe un discurso sobre la ineficacia del Estado/servicio público, orientado a construir un consenso que favorezca los procesos de privatización. Concluimos la segunda reunión y luego enviamos a los participantes las *diapositivas* que guían la discusión, las referencias complementarias y el texto básico sobre la tercera reunión.

Nuestra tercera reunión se celebró el 19 de agosto de 2020 y se tituló "La BNCC: Principios Rectores". Los objetivos fueron exponer y discutir los principios que guiaron la formulación de la Base Curricular Nacional Común (BNCC) y sus repercusiones para la capacitación. Estos son los puntos centrales abordados: Los fundamentos pedagógicos de BNCC para demostrar que su elaboración responde a los intereses de la clase empresarial y es otro episodio de vaciamiento escolar en Brasil; La defensa de la adopción de la concepción curricular liderada por La Pedagogía Histórico-Crítica, como alternativa de resistencia a la actual reforma curricular, entendiendo que "el objetivo principal de la educación escolar es dotar a la clase trabajadora del dominio del conocimiento clásico" (SAVIANI, 2000).

Al inicio de la exposición destacamos, de Marsiglia *et al.* (2017), la contradicción presente en la forma actual de sociabilidad (capitalista) entre la clase obrera y la burguesía en el proceso de lucha por la democratización del acceso al conocimiento producido. Destacamos que la educación escolar se convierte en la forma social de la educación dominante bajo el régimen capitalista y que el desarrollo de las fuerzas productivas requiere la apropiación del conocimiento. Sin embargo, hay un proceso de vaciamiento curricular, resultado de la concepción burguesa del currículo (*idem*). Con el fin de discutir este proceso de vaciamiento curricular, retomamos el proceso de elaboración de la BNCC, destacando que "[...] fue un requisito de las organizaciones internacionales, la Constitución Federal de 1988, LDBN 9.394/1996 y pne 2014-2024" (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p. 108). Su elaboración se inició en 2015, reuniendo a asociaciones científicas de diversas áreas del conocimiento, Universidades Públicas, el Consejo Nacional de Secretarios de Educación (Consed), la Unión de Líderes Municipales de educación (Undime) y representantes de la clase empresarial reunidos en el Movimiento ONG por la Base Nacional Común (*idem*).

Después de la exposición, tratamos los principios rectores de la BNCC, enfatizando que se centran en la noción de competencia, en el lema "aprender a aprender", y expresan los intereses de la clase empresarial. Se descuida una propuesta pedagógica dirigida a la transmisión, a través de la organización del currículo escolar, del conocimiento científico, artístico y filosófico producido por la humanidad.

Consideramos que la defensa del lema "aprender a aprender" es un paso atrás en el desarrollo de la reforma curricular, pues hay una reanudación y actualización del discurso del Informe de la Comisión UNESCO, cuando presenta los conocimientos necesarios para la educación en el siglo 21: "*aprender a saber; aprender a hacer; aprender a vivir juntos; aprender a ser*, resumido en el lema: 'aprender a aprender'". Tal conocimiento representa una propuesta centrada en el desarrollo de la capacidad de adaptación a la llamada "sociedad del conocimiento", produciéndose así un silenciamiento del que vivimos en una sociedad capitalista, esencialmente injusta y desigual (MELO, 2007).

Después de la delimitación de nuestra posición en el campo de la reforma curricular, pasamos a la discusión de las relaciones entre las reformas educativas y el tema curricular, retomando el proceso de reforma que ocurrió en la década de 1990, de Marsiglia *et al.* (2017). Destacamos el carácter neoliberal de estas reformas que repercute hasta el día de hoy. Tuvieron como consecuencias un conjunto de pérdida de derechos, la precariedad del trabajo y la adaptación de la educación a las exigencias de la globalización. Para ello, propusieron la formación del trabajador polivalente, adaptado a la ideología de la empleabilidad.

Identificamos en esta reanudación las relaciones con la reforma curricular en curso, basada en la BNCC. En esta coyuntura, los líderes empresariales crearon en 2006 el *organismo empresarial "Todos pela educação"* (MARTINS, 2009). En ella se formulan proposiciones que resumen la agenda del capital para educar a los trabajadores, es decir: privatización; responsabilidad por el desempeño estudiantil y la división técnica del trabajo educativo (PINA, 2016).

Las reformas empresariales alinean la educación escolar con el proyecto neoliberal de la sociedad e interfieren con el currículo, liderado por una receta neoliberal y posmoderna. Según esta prescripción, se presenta una visión negativa de la transmisión del conocimiento científico por parte de la escuela y se produce la legitimación de la pragmática y superficialidad perteneciente a la vida cotidiana alienada de la sociabilidad capitalista (DUARTE, 2006).

La propuesta pedagógica adoptada por la BNCC se guía por la centralidad de la noción de competencia, definida como "la movilización de conocimientos (conceptos y procedimientos), habilidades (prácticas, cognitivas y socioemocionales), actitudes y valores para resolver demandas complejas de la vida cotidiana, el ejercicio pleno de la ciudadanía y el mundo del trabajo" (BNCC, p. 8). Identificamos que un resalte de los atributos subjetivos movilizados en el trabajo se produce en el proceso pedagógico, a través de una perspectiva individualista en la formación. Después de discutir los fundamentos de la actual reforma

curricular, pasamos a explicar los tres grupos de competencias generales que deben desarrollar los estudiantes.

Según Marsiglia *et al.* (2017, p. 116),

[...] la BNCC define tres grupos de competencias generales que interrelacionan e impregnan todas las áreas y componentes que deben ser desarrollados por los estudiantes a lo largo de la educación básica. Son: habilidades personales y sociales, habilidades cognitivas y habilidades comunicativas.

Estos grupos de competencias expresan una cosmovisión perteneciente al discurso multiculturalista, una de las expresiones de la posmodernidad. En apariencia, este discurso defiende la inclusión, la democracia, el respeto a la diversidad cultural, la solidaridad, etc. En la práctica, tiene como función la legitimación ideológica del capitalismo contemporáneo (ídem). Para finalizar nuestra exposición, presentamos y problematizamos las diez competencias generales a desarrollar en Educación Básica, según el texto de la BNCC (BRASIL, 2017).

En el debate celebrado a continuación, los participantes y los profesores docentes del curso retomaron los fundamentos de las reformas empresariales, discutieron algunas repercusiones para la educación básica y los retos a afrontar. Surgieron preguntas sobre las posibilidades de resistencia en la situación actual, que apuntaban a la necesidad de fortalecer el trabajo colectivo, cuestionar las políticas neoliberales y desarrollar estrategias para la preservación de la salud mental, en vista de las condiciones de trabajo adversas que enfrentan los trabajadores. Después del final de la 3ª reunión, se enviaron *las diapositivas* que guían la discusión, las referencias complementarias y los textos básicos para la última reunión del curso.

Formación BNC: retrocesos en la política educativa

La reunión realizada el 26 de agosto de 2020, abordó el tema "*BNC-formación: retrocesos en la política educativa*", con la participación de 38 (treinta y ocho) cursistas. La discusión se inició con una exposición del tema por parte de los profesores coordinadores, seguida de las preguntas y comentarios de los otros presentes. El objetivo de la reunión fue avanzar en la comprensión de los fundamentos de la Base Nacional Común para la formación inicial de docentes de educación básica (BNC-formación), explicando los retrocesos para la formación docente. Para ello, los principales puntos abordados fueron: *1. La política de formación docente y destrucción de las fuerzas productivas; 2. Los Lineamientos Curriculares Nacionales para la*

formación inicial docente para la educación básica y la formación BNC (Resolución CNE/CP N° 2/dic. 2019).

Utilizando el análisis realizado por Lavoura *et al.* (2020) sobre la formación del BNC dentro de la política de formación docente en el escenario del avance neoliberal, la presentación del tema se inició con la explicación sobre la crisis estructural del capital y la destrucción de las fuerzas productivas, considerando las relaciones de esta crisis con las políticas de vaciamiento de los planes de estudio de la formación y el desmantelamiento de la educación pública:

[...] el desarrollo de las fuerzas productivas ha alcanzado un nivel extremadamente avanzado en el modo de producción actual, pero debido a que las relaciones sociales de la producción capitalista impiden la continuidad de este desarrollo, el capital comienza a destruir sus propias fuerzas productivas, constantemente, para mantener su proceso de reproducción, que incluye la destrucción del ser humano y su fuerza de trabajo (LAVOURA *et al.*, 2020, p. 556).

El modelo productivo imperialista en crisis estructural no detiene el progreso de la destrucción. En este proceso, a medida que la ciencia se desarrolla, una porción mínima de la población accede a ella y se profundiza la degradación ambiental y humana (exterminio del medio ambiente, aparición de nuevas enfermedades y crecimiento de conflictos bélicos) (ídem). Sobre tales relaciones, que necesitan ser explicadas para avanzar en la comprensión de los fundamentos de la formación BNC, los autores aclaran que el conjunto de medidas políticas de vaciamiento de los planes de estudio en la formación docente y el desmantelamiento de la educación pública superior son parte de la totalidad de la coyuntura nacional e internacional de intensos retrocesos político-económicos, sociales y culturales, marcado por el desmantelamiento de los servicios públicos, las privatizaciones y la entrada del patrimonio nacional al rentismo y al capital financiero internacional.

Guiados por la ideología liberal, tales reveses son guiados por lo que proclama el imperialismo; uno de sus rasgos fundamentales es la defensa del Estado mínimo, pero sólo para las necesidades de los trabajadores, siendo siempre activados para salvar a los banqueros de la bancarrota y sostener a las corporaciones tantas veces como sea necesario.

Segundo Lavoura *et al.* (2020, p. 560-561), "es en esta coyuntura internacional y nacional donde se ha dado el proceso de destrucción de las fuerzas productivas, cuyo proceso de degeneración y deshumanización de la formación humana en términos de escolarización es una de sus facetas". Así, está la precariedad de la educación y la destrucción de la educación pública como derecho, lo que tendrá como una de las consecuencias el aumento de las tasas de

analfabetismo y analfabetismo funcional, a pesar del porcentaje de caída de estas tasas en las últimas décadas. En la década de 1940, el 56% de la población era analfabeta (23 millones de analfabetos); en la década de 2000, el 9% de la población (18 millones de analfabetos). Las tasas de analfabetismo son más altas en Alagoas, que tiene un porcentaje del 22,5%, según el Censo de Brasil 2010.

Además de la discusión sobre la crisis estructural del capital y la destrucción de las fuerzas productivas, se retomaron los principios neoliberales, en vista de orientar las políticas educativas en curso. De acuerdo con estos principios, la libertad individual y la libertad de mercado se defienden frente a cualquier tipo de intervención estatal. Luego, está la defensa de un estado mínimo para los trabajadores y máximo para el capital. El Estado cumple un papel de apoyo con las corporaciones, salvando a los grandes banqueros de la bancarrota (LAVOURA *et al.*, 2020).

En la continuidad de la presentación del tema, pasamos a la discusión de la Resolución CNE/CP No. 2 de diciembre de 2019 (que define los Lineamientos Curriculares Nacionales para la formación inicial docente para la educación básica y establece la Base Nacional Común para la Formación Inicial de Docentes de Educación Básica .2012 BNC-Formación). Destacamos que la Resolución 2019 afecta severamente la autonomía de las instituciones universitarias en relación a sus propuestas curriculares, presentando una configuración prescriptiva. Al revocar la RESOLUCIÓN CNE/CP N° 2, 2015, logra un retroceso en el campo de la formación docente, pues esta última articula en su propuesta formativa la formación inicial y continua y la valorización de los profesionales docentes.

Se trata entonces de una reforma curricular de carácter neotécnico, privatista y práctico. Referenciadas exclusivamente en las determinaciones de la BNCC para la Educación Básica, estas directrices de la formación docente restringen aún más la posibilidad de una formación sólidamente constituida en el campo de la educación, con sus fundamentos y teorías pedagógicas plenamente desarrolladas ocupando el carácter de centralidad formativa.

Después del exum de los principios rectores de la Resolución CNE/CP No. 2, 2019 (BRASIL, 2019), se discutió la propuesta curricular de esta resolución, a partir del Capítulo 3 (Organización Curricular) y el Capítulo 4 (Cursos de Pregrado). En el capítulo 3, artículo 7, se presentan los principios rectores de la organización curricular, de los cuales se destacaron: centralidad de la práctica, compromiso con metodologías innovadoras y proyectos interdisciplinarios, flexibilidad curricular, construcción de itinerarios formativos y evaluación, considerando la matriz de competencias. El capítulo 4 (Cursos de pregrado) explica cómo se debe organizar la carga de trabajo de los cursos de pregrado, con un mínimo de 3.200 horas

para la formación, que deben distribuirse en tres grupos: i) G1 – Base de conocimientos comunes – 800 horas (25% del curso) se centró en los fundamentos de la educación y sus articulaciones con los sistemas y prácticas educativas; ii) G2 – Profundización – 1.600 horas (50% del curso) – contenidos de las áreas, competencias y destrezas previstas en la BNCC – educación básica; iii) G3 – Práctica pedagógica – 800 horas (25% curso) – 400 horas para prácticas supervisadas (en una situación real de trabajo) y 400 horas para la práctica de los componentes curriculares (G1 – Base de conocimientos comunes y G2 – Profundización).

Al discutir la organización curricular de los cursos de pregrado, a la luz de esta resolución, se enfatizó el proceso de fragmentación de la formación docente, centrado en la noción de desarrollo de habilidades y destrezas, como se puede observar en el texto del BNC-formación docente. Tales competencias, por sí solas, ya serían controvertidas, ya que orientar la formación de los docentes exclusivamente en ellas puede configurar una estrategia de degradación y vaciamiento de los planes de estudio. Para desarrollar esta afirmación, se presentaron las bases teórico-filosóficas y pedagógicas de la nueva formación BNC, explicadas por (LAVOURA *et al.*, 2020), es decir, 1) La formación del profesorado basada en la lógica de las habilidades no es nueva, ya que representa una continuidad entre las pedagogías activas de los escolaristas, constructivismo piagetiano y pedagogía de las habilidades, que enfatiza el lema de inspiración *deweyana* en torno a la insignia *aprender haciendo* (aprender haciendo); 2) La lógica de las competencias tiene vínculo directo con los estudios sobre el conocimiento tácito y la epistemología de la práctica reflexiva, concibiendo la competencia como sinónimo directo de movilización del conocimiento, transferencia del conocimiento a la acción inmediata, desempeño satisfactorio en situaciones de experiencia real; 3) Existe un vínculo con el significado del pragmatismo filosófico, que constituye el pragmatismo pedagógico.

A partir de estas bases teóricas se deriva la negación del conocimiento objetivo, la descaracterización del papel de la escuela en la transmisión de este conocimiento en sus formas más desarrolladas y la devaluación del papel del profesor como agente docente. Así, se compone la colección estratégica de la política educativa actual, con miras a empobrecer la formación pedagógica y cultural de los futuros docentes.

En oposición a esta política, es necesario recuperar las consideraciones relevantes hechas por Saviani (1996, p. 71) para reafirmar que:

El maestro es, ante todo, un educador, es decir, un maestro de hombres. Esta simple verdad que está en la raíz de la actividad docente ha tendido, sin embargo, a caer en el olvido en beneficio del aspecto más visible de la función docente que llegó a entenderse como la forma misma del propio ser del maestro. Por lo tanto, a medida que el magisterio se institucionalizó a través

de la constitución y expansión de los sistemas escolares, esta comprensión restrictiva del papel del maestro cristalizó. De ahí la separación entre educación y educación y la consiguiente comprensión de que la tarea de la escuela se limitaba a la instrucción (CONDORCET, 1989, p. 56-72), definiendo al maestro como instructor (*instituteur*, en francés). Estamos allí ante una ilustración de la cuestión epistemológica fundamental según la cual la apariencia no sólo oculta la esencia, sino que puede tomar el lugar de la esencia misma.

No debemos perder de vista la especificidad de la actividad docente, centrada en la formación humana, que engloba los procesos destinados a la instrucción y educación de las asignaturas. Esto corrobora los principios formativos defendidos históricamente por Anfope, resumidos en la propuesta de una Base Común Nacional: 1) Formación para el ser humano, una forma de manifestación de la educación omnilateral; 2) Compromiso social del profesional de la educación, con énfasis en la concepción socio-histórica; 3) La docencia como base de la formación profesional de todos aquellos que se dedican al estudio del trabajo pedagógico; 4) El trabajo pedagógico como enfoque formativo (trabajo colectivo e interdisciplinario como eje guía del trabajo docente); 5) Sólida formación teórica en todas las actividades curriculares (en los contenidos específicos a impartir y en los contenidos pedagógicos); 6) Amplia trayectoria cultural; 7) Unidad teórico-práctica \u2012 creación de experiencias curriculares que permitan el contacto de los estudiantes con la realidad de la escuela básica, desde el inicio del curso; 8) Incorporación de la investigación como principio de formación; 9) Gestión democrática; 10) Desarrollo del compromiso social y político de la enseñanza; 11) Valorización profesional (reflexión sobre la formación docente y sus condiciones de trabajo, carrera, salario y formación continua); 12) Evaluación permanente de los cursos de formación de profesionales de la educación como parte integrante de las actividades curriculares, entendida como responsabilidad colectiva a realizarse a la luz del PPC de cada curso (ANFOPE, 1998).

Tras exponer estos puntos sobre el tema del encuentro, en el momento del debate, los participantes y los docentes coordinadores expusieron preguntas y posiciones sobre las consecuencias de la reforma de los cursos de pregrado a partir de la reforma curricular en curso, discutieron los retrocesos configurados desde la adopción de la noción de competencia y señalaron la necesidad de resistir los retrocesos presentes en las políticas curriculares actuales.

Resultados y discusión sobre los límites y posibilidades de un curso de extensión realizado durante la pandemia

En cuanto a la inscripción, participación y permanencia en el curso, de las 76 (setenta y seis) preinscripciones, 28 (veintiocho) fueron confirmadas en el Sistema Integrado de Gestión de Actividades Académicas (SIGAA) de la UFAL. Es importante señalar que algunas personas tuvieron dificultades para registrarse en SIGAA, incluso si hubo un esfuerzo por parte de la coordinación del curso en la búsqueda de resolver el problema, en vista de la inserción de los cursistas en el sistema. Esta dificultad en la gestión de los sistemas y la ausencia de apoyo técnico más cercano a las acciones de extensión propuestas fueron uno de los puntos frágiles identificados. Los docentes que son los coordinadores del curso terminan asumiendo no solo la dimensión pedagógica vinculada a los procesos formativos, sino también la administración, gestión y operacionalización de los sistemas y herramientas necesarias para la viabilidad del curso. A pesar de la dificultad mencionada, contamos con la frecuencia y permanencia durante las reuniones de un promedio de 30 (treinta) cursistas, prácticamente sin retiro.

La sistematización de las respuestas de los estudiantes al cuestionario proporcionado por *Google Forms* ayudó en la evaluación de las posibilidades y límites del trabajo desarrollado. Se obtuvieron 30 (treinta) respuestas al cuestionario, que consistió en cinco preguntas. La primera pregunta que se hizo: *¿te sentiste capaz de participar en el curso con calidad? ¿Cuáles son las razones?* Sobre esta pregunta, el 63% de los encuestados manifestó contar con condiciones favorables para el curso, tales como: conexión estable a internet de calidad, electrodomésticos y ambiente adecuados, buena organización y conducción del curso, disponibilidad previa de los materiales para estudio, calidad de los materiales disponibles, puntualidad y organización de tiempo y espacios de discusión y liberación de la escuela para participar en esta capacitación. Alrededor del 16,5% se sintió capaz de participar en el curso con calidad, aunque se enfrentó a algunas dificultades, tales como: inestabilidad de la conexión a internet, uso de herramientas como *la plataforma google meet*, utilizada para *reuniones online sincrónicas*, así como la falta de relación pedagógica física cara a cara. Las otras respuestas, el 6,5%, apuntaron a la falta de condiciones favorables para el curso debido a las siguientes limitaciones: problemas de conexión derivados de la señal de internet, dificultades para conciliar los estudios con las demandas domésticas, con los niños y con el trabajo remoto.

La evaluación de los estudiantes fue unánime en cuanto a la *coherencia entre los temas abordados en las reuniones y los objetivos iniciales* propuestos en el plan del curso. Para ilustrar, traemos algunas de las respuestas: "Excelente curso, con un hilo muy claro, más que necesario en estos tiempos oscuros"; "Maravillosa secuencia de textos que permitieron una

comprensión en relación con los temas tratados". Otros aspectos evaluados fueron: la *adecuación de la carga de trabajo, los procedimientos pedagógicos utilizados y los materiales puestos a disposición para comprender el tema abordado*. En cuanto a la carga de trabajo del curso, el 73% valoró que era adecuada y el 26% indicó la necesidad de más reuniones, debido a la importancia del tema, la necesidad de profundización y continuidad de las discusiones, y porque las discusiones remotas no tuvieron la misma calidad que las presenciales. En cuanto a la calidad de los procedimientos pedagógicos adoptados y el material disponible para entender el tema abordado, el 100% de los estudiantes lo consideró oportuno, en vista de los objetivos propuestos en las condiciones de su oferta en el periodo de aislamiento social derivado de la pandemia.

Otro aspecto importante, que contribuyó a la calidad y viabilidad del curso, fue el trabajo compartido entre los profesores coordinadores, que ya tenían una afinidad teórico-metodológica, así como cuatro años de experiencia en el intercambio de clases de prácticas en el curso de pregrado de Pedagogía.

Por último, preguntamos por *sugerencias y observaciones para la mejora del curso*. De las respuestas, el 40% no indicó sugerencias de ajuste y alrededor del 33% sugirió la continuidad o realización de nuevos cursos del mismo carácter. Las otras sugerencias se dividieron entre los siguientes aspectos: orientar una producción textual, sistematizar los conocimientos acumulados en el curso y contribuir a las discusiones; mejorar las *diapositivas*, utilizando más colores, animaciones y *gifs que permitan enriquecer* lo que se está diciendo; avanzar en el dominio de las herramientas utilizadas; ampliar las intervenciones de los alumnos y profesores participantes y contar con el apoyo de monitores para ayudar en el trabajo de los profesores coordinadores.

Consideraciones finales

Considerando lo anterior hasta el momento, así como las discusiones y evaluaciones realizadas durante el curso *"Escenario actual de las reformas curriculares en Brasil: la agenda empresarial y las repercusiones para la educación"*, podemos afirmar que a través de las discusiones, que abordaron los fundamentos y repercusiones de las reformas curriculares para la formación docente a partir de los aportes de La Pedagogía Histórico-Crítica, el curso contribuyó a la ampliación de la comprensión sobre las reformas curriculares que ocurren hoy en Brasil, tal como se definen en el objetivo general del plan de trabajo.

Consideramos que en el camino enfrentamos varios desafíos: la necesidad de adaptarnos al trabajo remoto, que requería articular el espacio privado al espacio público; el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; la sobrecarga de trabajo debido al contexto de la pandemia, que transformó el espacio del hogar en un ambiente de trabajo; hacer frente a las incertidumbres que surgen de un período en el que estamos expuestos a posibilidades de enfermedad física y mental; y la necesidad de resistir un conjunto de políticas públicas que generen procesos de trabajo precario. Sin embargo, el trabajo en asociación y la discusión con profesionales de pregrado, posgrado, educación básica y educación superior de diversas instituciones nos fortaleció. La aceptación de nuestra propuesta por parte del grupo y el intercambio de experiencias y conocimientos permitieron consolidar nuestra elección por un proyecto educativo desde una perspectiva humanizadora.

Anclados en esta perspectiva, reafirmamos la naturaleza del trabajo educativo en la producción directa e intencional de la humanidad que es producida histórica y colectivamente por todos los seres humanos (SAVIANI, 2011). Reconociendo los límites y posibilidades de la educación en el marco del capital, corresponde a los cursos de extensión y formación docente asegurar una sólida formación teórica, con miras a la elevación y desarrollo de la conciencia crítica, que "requiere superación mediante la incorporación de las formas cotidianas en las que se organiza el pensamiento" (DUARTE, 2016, p. 104). En tiempos de expansión de la barbarie, banalización de la vida, genocidio, creemos que es necesario reiterar esta concepción educativa.

REFERENCIAS

ANFOPE. **Documento final do IX Encontro Nacional**. Campinas, SP: 1998. Disponible en: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/9%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1998.pdf>. Acceso: 10 oct. 2021.

BRASIL. **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: MEC, CNE, 2015. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acceso: 10 enero 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 15/2017**. Base Nacional Comum. Brasília, DF: MEC, CNE, 2017. Disponible en: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN152017.pdf?query=BNCC. Acceso: 10 agosto. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 02, 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: MEC, CNE, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso: 10 dic. 2020.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às proposições neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuições à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

FREITAS, L. C. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12594>. Acesso: 14 jun. 2021.

FREITAS, L. C. Três teses sobre as reformas educacionais: perdendo a ingenuidade. **Cad. Cedex**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RmPTYx4p7KXfcQdSMkPGWFy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 feb. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAVOURA, T. N.; ALVES, M. S.; SANTOS JUNIOR, C. L. Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC-formação em debate. **Rev. Práxis Educacional**, v. 16, n. 37, p. 553-577, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6405/4720>. Acesso em: 2 marzo 2021.

MARSIGLIA, A. C. G. *et al.* A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835/14343>. Acesso: 10 jul. 2021.

MARTINS, A. S. **A direita para o social**: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2009.

MARX, K. Prefácio da Contribuição à crítica da economia política. *In*: MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MELO, K. M. S. **Formação e profissionalização docente**: o discurso das competências. Maceió: EDUFAL, 2007.

PINA, L. D. **“Responsabilidade social” e educação escolar**: o projeto de educação básica da “direita para o social” e suas repercussões na política educacional do Brasil contemporâneo. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

SAVIANI, D. Educação Escolar, Currículo e Sociedade. **Movimento**: revista de educação, Rio de Janeiro, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponible en: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>. Acceso: 12 marzo 2021.

SAVIANI, D. Florestan Fernandes e a educação. **Estudos Avançados**, v. 10, n. 26, p. 71-87, 1996. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/ea/a/CwvqDcdywntVY7dZDwmGpGf/?format=pdf&lang=pt>. Acceso: 10 marzo 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

Cómo hacer referencia a este artículo

MELO, K. M. S.; GAMA, C. N. Reformas curriculares en Brasil: Límites y posibilidades de un curso de extensión realizado durante la pandemia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1604-1624, abr./jun. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v17i2.15447>

Enviado en: 01/09/2021

Revisiones requeridas en: 21/10/2021

Aprobado en: 27/12/2021

Publicado en: 01/04/2022