

LA POLÍTICA CURRICULAR DE BNCC Y SUS IMPACTOS EN LA FORMACIÓN HUMANA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PEDAGOGÍA DE LAS COMPETENCIAS

A POLÍTICA CURRICULAR DA BNCC E SEUS IMPACTOS PARA A FORMAÇÃO HUMANA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

BNCC CURRICULUM POLICY AND ITS IMPACTS ON HUMAN TRAINING FROM THE PERSPECTIVE OF PEDAGOGY OF COMPETENCE

Paulo Fioravante GIARETA¹
Cezar Bueno de LIMA²
Tarcísio Luiz PEREIRA³

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo discutir y analizar la posible caracterización de los ideales de formación humana (sociabilidad) a través de la educación escolar en el contexto del reformista curricular inducido por el Estado neoliberal brasileño, especialmente a través de la Base Curricular Nacional Común (BNCC), en la perspectiva de la llamada pedagogía de competencias. Para tanto, el trabajo se basa analítica y críticamente en el materialismo histórico dialéctico como instrumento lógico para interpretar la realidad educativa brasileña más allá de lo dicho y generalizado a la educación escolar desde la política del BNCC. En este escenario, el proyecto de educación y formación humana ha sido definido por el equipamiento privado-empresarial del Estado y llevado a cabo a través de las reformas curriculares en curso en el país.

PALABRAS-CLAVES: Política educativa. BNCC. Formación humana. Pedagogía de las competencias.

RESUMO: *Este artigo pretende discutir e analisar a caracterização possível do ideário de formação humana (sociabilidade) via educação escolar no contexto reformista curricular induzido pelo Estado neoliberal brasileiro, especialmente por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na perspectiva da chamada pedagogia das competências. Para tanto, o trabalho se fundamenta, analítica e criticamente, no materialismo histórico-dialético como instrumento lógico de interpretação da realidade educacional brasileira para além do que é dito e difundindo para a educação escolar a partir da política da BNCC. Neste cenário, o*

¹ Universidad Federal de Mato Grosso do Sul, (UFMS), Três Lagoas – MS – Brasil. Profesor del Programa de Posgrado en Educación. Postdoctorado en Educación (UEPG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0649-4756>. Correo electrónico: pfgiareta27@yahoo.com.br

² Pontificia Universidad Católica de Paraná (PUCPR), Curitiba – PR – Brasil. Profesor del Curso de Pregrado en Ciencias Sociales, del Programa de Maestría en Derechos Humanos y Políticas Públicas (PPGDH/PUCPR) y Profesor Visitante del Programa de Doctorado en Humanidades de la Universidad Católica de Mozambique. Doctor en Ciencias Sociales (PUC-SP). Becario de Productividad de Investigación del CNPq - Nivel 2. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7725-010X>. Correo electrónico: c.bueno@pucpr.br

³ Universidad Federal de Mato Grosso do Sul, (UFMS), Três Lagoas – MS – Brasil. Profesor Adjunto en Pedagogía y Programa de Posgrado en Educación (Maestría). Doctorado en Educación (UFMS/FAED). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2294-3742>. Correo electrónico: tluizp@gmail.com

projeto de educação e de formação humana tem sido definido pelo aparelhamento privado-empresarial do Estado e efetivado por meio das reformas curriculares em curso no país.

PALAVRAS-CHAVE: *Política educacional. BNCC. Formação humana. Pedagogia das competências.*

ABSTRACT: *This article intends to discuss and analyze a possible characterization of the ideals of human formation (sociability) via school education in the context of the curricular reformist induced by the Brazilian neoliberal State, especially through the Common National Curriculum Base (BNCC), in the perspective of the so-called competence pedagogy. Therefore, the work is analytically and critically based on dialectical historical materialism as a logical instrument for interpreting the Brazilian educational reality beyond what is said and spreading to school education from the BNCC policy. In this scenario, the education and human formation project has been defined by the State's private-business equipment and carried out through the curricular reforms underway in the country.*

KEYWORDS: *Educational politics. BNCC. Human formation. Pedagogy of competence.*

Introducción

A partir de la década de 2010, el Estado brasileño comenzó a habilitar un conjunto de políticas de su sistema educativo con una centralidad significativa en las reformas curriculares. Entre ellos, destacamos la aprobación del Plan Nacional de Educación (PNE, 2014 - 2024), Ley nº 13.005, del 25 de julio de 2014, en el ámbito del sistema educativo brasileño, que formalizó el compromiso con la regularización de la oferta de Educación Básica en Brasil desde una base curricular común.

Se puede decir que dicho ordenamiento jurídico recibe contornos oficiales en la aprobación por parte del Consejo Nacional de Educación (CNE) de la Resolución CNE_CP nº 2 del 22 de diciembre de 2017, que establece y orienta la implementación de la Base Curricular Común Nacional (BNCC) en la educación básica brasileña. Esfuerzo legal que será complementado por el propio CNE, con la aprobación de la Resolución CNE_CP No. 4 del 17 de diciembre de 2018, que establece la Base Curricular Común Nacional para la Escuela Secundaria, que a su vez dialoga con la llamada reforma curricular de la preparatoria ya establecida en 2017, por la Ley No. 13.415 de 2017.

Esta política de reforma curricular posibilitada por el orden estatal, expresada en la Base Curricular Común Nacional, se presenta como una política educativa inducida y justificada por el propio ordenamiento jurídico del propio Estado brasileño, ya que presupone los artículos 205 y 210 de la Constitución Federal de Brasil de 1988 y los artículos 22, 23, 26, 27, 29 y 32 de la

Ley de Lineamientos y Bases de la Educación Nacional (LDB) de 1996, indicando un currículo mínimo, común y nacional. Así como por un expresivo conjunto de actos administrativos y jurídicos (Ordenanzas y Resoluciones) realizados por órganos normativos y ejecutivos del Estado, como el Consejo Nacional de Educación y el Ministerio de Educación (MEC), en sus respectivas Secretarías.

La Base Curricular Nacional Común se presenta, en este contexto, como una reforma curricular, integrada a la política nacional de educación básica, y propagada como un instrumento necesario para la modernización y adecuación de la formación humana frente a las demandas de la vida social, laboral e informativa del siglo 21. Para su adecuación y conformación, se presenta un 'supuesto' reordenamiento didáctico, pedagógico y epistemológico para la educación nacional, ahora basado en las matrices político-pedagógicas de la llamada pedagogía de las competencias, anunciando la necesidad de trasladar el conocimiento y el conocimiento para la producción de comportamientos y habilidades necesarias a las demandas de la sociabilidad contemporánea.

Sin embargo, vale la pena considerar que el Estado brasileño no responde como una entidad neutral, desplazada de conflictos, contradicciones sociales y mandatos externos, sino más bien como una entidad posicionada y profundamente instrumentalizada por la racionalidad hegemónica y eurocéntrica, es decir, como un cuerpo institucional al servicio de la agencia nacional e internacional de lo que se ha convertido en una agenda neoliberal.

Este texto tiene como objetivo comprender y analizar, a partir de un ejercicio teórico, la posible caracterización de los ideales de la formación humana a través de la educación escolar en el contexto del reformismo curricular inducido por el Estado neoliberal en el ámbito de la política educativa brasileña, desde la perspectiva de la llamada pedagogía de las competencias.

Para ello, el trabajo se basa analítica y críticamente en el materialismo histórico-dialéctico, mientras que

Ejercicio situado en el plano de la realidad, en el plano de la historia, en forma de trama de relaciones contradictorias, conflictivas, leyes de construcción, desarrollo y transformación de los hechos (FRIGOTTO, 1997, p. 75).

Esta elección teórico-metodológica permite discutir un instrumento lógico para la interpretación de la realidad, pudiendo indicar un camino epistemológico para el ejercicio de la interpretación de la propuesta bajo análisis (BENITE, 2009).

En la definición de Saviani (2015, p. 79) es un ejercicio intelectual

Va desde las observaciones empíricas (el todo figurado en la intuición) hasta las concretas (una rica totalidad de numerosas determinaciones y relaciones) mediante la mediación de lo abstracto (el análisis, el concepto y las determinaciones más simples).

Para ello, el texto se estructura a partir de tres movimientos teóricos principales: 1. Fundamentos teórico-metodológicos para una sociabilidad continua; 2. La política curricular del BNCC y la perspectiva de la formación humana en el contexto del Estado neoliberal; 3. La pedagogía de las competencias como proyecto de formación humana.

Fundamentos teóricos y metodológicos de una sociabilidad permanente

Para el fundamento teórico-metodológico que se mueve en este texto, la educación es un dato social inherente al desarrollo histórico, vinculado al mismo proceso que dio origen al hombre, es decir, "desde que el hombre es hombre vive en sociedad y se desarrolla a través de la mediación de la educación" (SAVIANI, 2016, p. 59).

En este sentido, la educación se entiende como un atributo natural y dialéctico del proceso de humanización. La posibilidad de que una determinada especie natural de seres vivos no sólo se adapte a la naturaleza, sino que instrumentalice y transforme a partir de sus necesidades, lo que sólo es posible mediante la mediación de la educación, como condición para producir su propia existencia.

Para Saviani (2016, p. 59), en las formas primitivas de organización humana, donde "los hombres se apropian colectivamente de los medios de producción de la existencia y en este proceso educan y educan a las nuevas generaciones", la educación y, en ella, los procesos de aprendizaje están vinculados a las formas experimentales de sistematización de los procesos de dominio de la naturaleza, por lo tanto, de su existencia humana.

Así, en una sociedad dividida en clases sociales, el desplazamiento del dominio colectivo de los medios de producción al dominio privado de estos medios presupone, además de la instrumentalización de la naturaleza, la propia instrumentalización de la fuerza productiva de un conjunto expresivo de personas bajo arreglos de poder y dominación, es decir, una instrumentalización del sesgo clasista que abarca el proceso educativo. Lógica sobre la que nace la experiencia escolarizada de la educación. La educación escolar, en este contexto, se estructura a través de rituales diferenciados de aprendizaje entre quienes dominan los medios

de producción⁴ y aquellos que siguen dominando las experiencias prácticas de producción⁵ (trabajando) al servicio de los que dominan.

Esta educación diferenciada, desarrollada sistemáticamente a través de instituciones específicas, estaba por lo tanto reservada para la minoría, a la élite. La mayoría, es decir, aquellos que, a través del trabajo garantizaban la producción de la existencia de sí mismos, así como de sus amos, continuaron siendo educados de manera no sistemática por la experiencia de vida cuyo centro era el trabajo (SAVIANI, 2016, p. 60).

La profundización del modelo social de apropiación privada⁶ y el clasismo de los medios de producción y la consiguiente prevalencia de este modelo en las formas de división social del trabajo llegan a la sociedad moderna, a la sociedad burguesa, que convierte en capital tanto la posesión de instrumentos y condiciones de trabajo como el dominio de la educación, hoy escuela.

La sociabilidad moderna (capitalista-burguesa) es ahora viable bajo una sociabilidad urbano-industrial, bajo un nuevo metabolismo social (ANTUNES, 2009), bajo una subordinación radical del trabajo al capital (MÉZÁROS, 2006), que para Gramsci (1968) requiere una adaptación psicofísica y psicosocial y cultural capaz de adaptar al nuevo hombre a la nueva estructura social.

Esta racionalización productiva, para ser viable, requiere un nuevo tipo de trabajo, por lo tanto, un nuevo tipo de hombre, psicológicamente adaptado a la nueva estructura, porque la vida en esta industria requiere un proceso de adaptación (GIARETA, 2021, p. 6).

La sociabilidad burguesa entiende, en este sentido, que la afirmación histórica de este modelo de racionalidad como bloque hegemónico depende de su reproducción técnica, moral e intelectual. De otra manera, depende de su capacidad para reproducirse como cultura, incluso como elementos mínimos de cultura, por lo tanto, de escuela, de escolarización, de escolarización.

⁴ Medios de producción: bienes que, dada su forma, tienen que entrar en el consumo productivo, o al menos pueden hacerlo (MARX, 2014, p. 499).

⁵ Queda inmediatamente claro que el trabajador, a lo largo de su existencia, no es más que una fuerza de trabajo, que todo su tiempo disponible es, por naturaleza y por ley, tiempo de trabajo, para ser empleado en el propio aumento de capital. No tiene sentido el tiempo para la educación. Para el desarrollo intelectual, para cumplir funciones sociales, para la interacción social, para el libre ejercicio de las fuerzas físicas y espirituales, para el descanso dominical, incluso en el país de los santificadores del domingo (MARX, 2012, p. 306).

⁶ La magnitud absoluta del tiempo de trabajo –la jornada laboral, la jornada laboral– consiste en la suma del trabajo necesario y el trabajo excedente, es decir, el tiempo que el trabajador reproduce el valor de su fuerza de trabajo y el tiempo en el que produce el valor añadido. (MARX, 2012, p. 266). Tanto el valor producido en la jornada laboral normal como en el excedente –valor añadido (más el valor añadido al capital)– es apropiado por el capitalista, propietario de los medios de producción.

Es aquí donde posicionamos la educación escolar como una demanda histórica profundamente contradictoria, es decir, que tanto se afirme como instrumento de la cultura como aparato privado para la reproducción de la sociabilidad urbano-industrial hegemónica, como instrumento de consenso en torno a esta sociabilidad, también disponible para todas las clases subalternas, expresadas por la clase de quienes dependen del trabajo para vivir.

La sociabilidad burguesa moderna, urbano-industrial no sería posible sin considerar, por un lado, que el proceso de desarrollo y reproducción histórica exige la inclusión de la masa de trabajadores en la educación escolar y, por otro lado, entender que el acceso de la masa de trabajadores a la educación escolar permite la oportunidad de acceso y dominio a todos los elementos de la cultura elaborada y sistematizada al servicio de la clase que domina. Contexto que posiciona la formación humana, a través del proceso de educación escolar formal, como objeto de controversia.

Debe indicarse de inmediato y a la luz de lo señalado anteriormente que la educación formal -educación escolar- constituye una institución histórica posicionada, es una institucionalidad apropiada e instrumentalizada en el contexto de la estructuración histórica de la división social del trabajo para remolcar la sociabilidad posible mediante la regulación de la apropiación privada de los medios de producción, configurando el ingenio histórico para creer que por sí mismo puede presentar una alternativa de emancipación radical frente a las determinaciones de la sociabilidad capitalista (MÉSZÁROS, 2008).

Sin embargo, su contradictoria caracterización histórica, como un aparato de hegemonía, que necesita ser puesto a disposición también de las clases dominadas como condición para la consolidación del consenso, dialécticamente, permite posibilidades de construir otros consensos: la producción de condiciones de socialización de las relaciones de poder capaces de inducir otras posibilidades éticas, culturales e ideológicas.

Se puede decir que la disputa sobre los proyectos de formación humana en curso en Brasil refleja los procesos mismos de disputa sobre la educación escolar, que para toda la masa de la población que depende del trabajo para vivir implica la contención por una educación escolar capaz de extrapolar la mediación instrumental del capital sobre la actividad humana, es decir, reconocer la posibilidad de nuevos consensos sociales más allá de la disciplina del capital. Orientación ético-intelectual que Mézszáros (2006) traduce por la posibilidad de la construcción de procesos formativos que superen la disciplina alienante, así, de una educación que encuentre y potencie la praxis social.

Praxis, entendida aquí, además de procesos formales de aproximación entre teoría y práctica, o incluso un ejercicio cognitivo abstracto, pero más bien avalado en la praxis social humana, que Kosik (1976, p. 9) define como:

De un ser que actúa objetiva y prácticamente, de un individuo histórico que ejerce su actividad práctica en el trato con la naturaleza y con otros hombres, con miras a alcanzar sus propios fines e intereses, dentro de un cierto conjunto de relaciones sociales.

Esto implica reconocer que para el conjunto de la sociedad que vive del trabajo, la educación escolar es un espacio de disputa como afirmación de su praxis como acción dialécticamente creativa y trascendente de la realidad. Es decir, como un espacio capaz de potenciar la existencia humana elaborada o sistematizada como una organización de la realidad misma, por lo tanto, activa, produciendo lo humano social en su totalidad⁷.

El carácter contradictorio de la oferta educativa a la masa obrera y la potencialidad de esta educación respecto a la organización política de esta clase a partir de la afirmación histórica de su praxis social no es extraña, desconocida e ignorada por las relaciones de fuerza que se expresan hegemónicamente. Es por ello que la posibilidad de la oferta educativa obliga a la incidencia estructural de la intervención jurídico-moral del Estado burgués a través de la política formativa, es decir, mediante el control selectivo de los contenidos que se posibilitan en el espacio escolar.

Es por ello que la disputa por los proyectos de formación humana en curso se posiciona en el debate de qué escuela, qué modelo de escuela, qué flujo de contenidos escolares y qué praxis social y política es posible y deseable transitar por el espacio escolar. Así es como las políticas del reformismo curricular ganan centralidad en la educación del modo de producción capitalista.

Para las clases sociales que dependen del trabajo para vivir, la disputa tiene lugar desde la propia conceptualización del currículo, que aquí no puede ser desplazada de la disputa por la naturaleza y el propósito de la escuela, que es la socialización del conocimiento en su forma más desarrollada, elaborada y sistematizada (SAVIANI, 2016).

Estas posiciones caracterizan la lucha por el proyecto de formación humana a través de la educación escolar, donde el currículo se entiende como el conjunto de actividades nucleares

⁷ La totalidad es una de las categorías centrales dentro de la teoría general desarrollada por Karl Marx. No entiende la totalidad como un todo compuesto de varias partes que encajan y dan forma y usan el todo. Esta totalidad, "es una totalidad concreta inclusiva y macroscópica, de máxima complejidad, que consiste en totalidades de menor complejidad" (NETTO, 2011, p. 56)

desarrolladas por esta escuela como un espacio de diálogo con lo clásico de la producción humana.

Esta lucha requiere acciones organizadas en términos de enfrentamientos políticos, en el nivel de la formación de personal altamente calificado, en la producción de conocimiento sobre la educación y en la construcción teórica y práctica de una pedagogía que fortalezca la producción directa e intencional, en cada estudiante y en todos los estudiantes, desde el dominio del conocimiento hasta su pleno desarrollo como seres humanos (DUARTE, 2015, p. 3).

Esta disputa sostiene la expectativa de una educación más allá de una perspectiva adaptativa de los individuos al orden social establecido, sino como un instrumento capaz de dar sentido histórico a la actividad humana, es decir, que afecta la socialización de las intenciones formativas, sociales y culturales de la gran masa de la población.

La política curricular del BNCC y la perspectiva de la formación humana en el contexto del Estado Neoliberal

El reconocimiento de que el reformismo curricular en curso en el sistema educativo brasileño se expresa como una acción inducida y coordinada por el marco jurídico normativo del Estado presupone admitir que el alcance del proyecto de formación humana inducido por él implica la conceptualización misma del Estado.

En la tradición occidental, bajo la fuerte influencia de la filosofía hegeliana, solía conceptualizar el Estado moderno como una especie de entidad neutral, universalizada, guardiana de un supuesto evolucionismo natural, así por encima de las contradicciones de clases y choques históricos. Una especie de estructura supra clases sociales y dedicada al consenso en nombre del bien común y la mejora social (ARAÚJO; ALMEIDA, 2010).

Sin embargo, el enfoque crítico, en el que afiliamos esta reflexión teórico-analítica, permite comprender y refutar la supuesta neutralidad estatal, es decir, que la expresión moderna del Estado como entidad moral universalizada es funcional a los imperativos de la sociabilidad burguesa liberal y neoliberal, confiriendo adhesión a la llamada lógica de la mercancía a la sociabilidad que surge de la sistematización teórica y práctica de los derechos subjetivos, la posesión privada de la propiedad, la libertad y el derecho a ejercer el individualismo económico.

En otras palabras, la comprensión del Estado emprendida aquí se encuentra con la perspectiva marxista, es decir, el Estado es una estructura marcada por relaciones antagónicas entre las clases sociales, así como aparato político de la clase que controla los medios de producción social y el capital. Por tanto, como una estructura de poder que agiliza y moviliza

las fuerzas políticas de la clase que domina, desde una racionalidad hegemónica técnica, ética e intelectual⁸.

El Estado se entiende aquí, entonces, como "[...] todo el complejo de actividades prácticas y teóricas con las que la clase dominante justifica y mantiene no sólo su dominio, sino que logra obtener el consentimiento activo de los gobernados" (GRAMSCI, 1968, p. 87).

En este proceso, el Estado en acción por políticas públicas, como las políticas educativas (representadas aquí por las políticas curriculares), responde como dispositivos legales para el mantenimiento y reproducción de la sociabilidad hegemónica; en palabras de Araújo y Almeida (2010, p. 102), las políticas públicas se articulan al concepto de Estado como organización de la burocracia hegemónica como

Un conjunto de instituciones y organismos, ramas y subramas, con sus respectivas burocracias, que ejerce el dominio de las clases explotadas, a través del juego institucional de sus dispositivos (ARAÚJO. ALMEIDA, 2010, p. 102).

Por lo tanto, el Estado necesita ser entendido en el contexto de lo que se expresa política y económicamente como hegemónico en el contexto brasileño, que comúnmente se llama el estado neoliberal. Si el Estado brasileño es, política y económicamente, signatario de la agenda neoliberal, debe admitirse que las reformas curriculares en curso y, respectivamente, el alcance de sus intenciones político-pedagógicas con respecto a la formación humana, dependen de lo que este modelo estatal posicione como posible y funcional para la educación escolar.

El neoliberalismo aquí se entiende como la expresión actual y modernizada del liberalismo económico, por lo tanto, como una expresión radicalizada de la agenda político-económica basada en la lógica del mercado y el ejercicio del individualismo económico. Así, el neoliberalismo responde como una agenda conservadora, tanto para preservar y profundizar los principios del mercado en la organización de la vida económica, pero también social y cultural, como para entender al propio Estado como un mercado extenso y al servicio de su lógica⁹. Autores como Fjeld y Quitana (2019) enfatizan que el paradigma neoliberal actual

⁸La teoría política desarrollada por Karl Marx (1818-1883) consiste en una crítica categórica de la concepción burguesa del Estado, que lo entiende como un agente de la "sociedad en su conjunto". La teoría marxista rechaza la posibilidad de la existencia de un "interés nacional", porque, para Marx, la base de la sociedad, su formación, las instituciones y las reglas de funcionamiento, las ideas y los valores son las condiciones materiales, es decir, las relaciones sociales de producción. En este enfoque, el Estado se entiende como una "estructura de poder" que aglutina, sintetiza y pone en movimiento la fuerza política de la clase dominante. Para él, el Estado moderno es sólo un comité para gestionar los asuntos comunes de la burguesía, lo que lo convierte en un mecanismo diseñado para reprimir a la clase oprimida y explotada (ARAÚJO; ALMEIDA, 2010, p. 102).

⁹ El Estado brasileño se convierte en signatario de este modelo basado en el llamado Consenso de Washington en 1989, acordando una amplia agenda de reordenamiento jurídico del Estado basada en la lógica de la llamada

proclama la supremacía de los valores de mercado, la apropiación privada de espacios, recursos naturales, formas de producción de conocimiento (racionalidad meritocrática) y el imperativo funcional de la Empresa-Estado como principio rector de la política, cuyo espaciamiento de la ideología del consenso pretende eliminar las nociones de conflicto y antagonismo.

Es a partir de este contexto y con fuerte conexión con tesis conservadoras que el Estado brasileño busca una nueva incidencia, a partir de la década de 2010, en su sistema educativo a través de la política de reforma curricular, ampliamente identificada en la llamada Base Curricular Nacional Común (BNCC). Ahora, con apertura explícita a la conducción de la agenda reformista por parte de los propios agentes del mercado, organizados en torno al llamado Movimiento por la Base y el Todos por la Educación¹⁰, grupos representativos de las acciones de actores privados vinculados a empresas e instituciones financieras, como interlocutores locales de la subordinación legal, política y económica de los Estados nacionales a los lineamientos neoliberales.

Esta manipulación de las reformas curriculares en curso por parte de las empresas privadas, además de representar un minimalismo de la acción estatal bajo la política educativa brasileña, se entiende mejor como la maximización del rendimiento empresarial de un modelo estatal determinado. Expresado de otra manera, este amaño es representativo de la acción expandida del Estado neoliberal, asegurando la conservación de los fundamentos político-pedagógicos para el reformismo curricular en curso en el sistema educativo brasileño desde la década de 1990, que, en la práctica, caracteriza la vinculación de las reformas curriculares a la acción educativa de este modelo de Estado desde la perspectiva de la reconfiguración y/o reproducción de la racionalidad hegemónica de la orientación neoliberal.

Así, la disputa sobre la naturaleza y el propósito de la educación escolar, como una formación humana basada en el principio de acceso a la producción cultural históricamente sistematizada por la humanidad, emerge como una disputa por la propia disciplina político-pedagógica movida por el Estado neoliberal en Brasil, representado aquí por la adopción de la llamada pedagogía de las competencias.

disciplina fiscal, que para el campo de las políticas educativas presupone la flexibilización legal del Estado en beneficio del mercado (PEREIRA, 1996; SILVA, 2002).

¹⁰ Todos Pela Educação fue creado en 2005 por un grupo de líderes empresariales que se reunieron para reflexionar sobre la realidad educativa brasileña en el contexto actual del capitalismo. El objetivo del grupo es cambiar el marco educativo del país dentro del estado (políticos, gobiernos y agencias estatales). (Nuestros grifos).

La pedagogía de las competencias como proyecto de formación humana

Como se indicó anteriormente, el conjunto de reformas curriculares inducidas por la agencia empresarial para la educación brasileña, fuertemente representadas por las Resoluciones CNE_CP No. 2 del 22 de diciembre de 2017 y No. 4 del 17 de diciembre de 2018, que establecieron la Base Curricular Nacional Común para la educación básica, bajo el anuncio de una modernización curricular para la educación del siglo XXI, así como la reforma curricular de bachillerato materializada a partir de la Ley 13.415 de 2017, confiere centralidad a la pedagogía de las competencias.

En el marco del BNCC,

[...] La competencia se define 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 (BRASIL, 2017, p. 4).

Este desplazamiento, propagado como una nueva base epistemológica para la educación brasileña, emerge como un nuevo marco legal y normativo de los flujos de formación humana en el contexto de proyectos educativos adaptables a la sociabilidad neoliberal, incluyendo un impacto directo en "[...] concepción, formulación, implementación, evaluación y revisión de los currículos, y en consecuencia de las propuestas pedagógicas de las instituciones escolares" (BRASIL, 2017, p. 5), a partir de descriptores predefinidos.

El análisis cuidadoso de la Ley 13.415 de 2017 indica que la centralidad conferida a la lógica de competencias basada en descriptores predefinidos, en la práctica, da flujo a una organización curricular restrictiva, asumiendo el acceso a un currículo organizado por itinerarios formativos optativos a los estudiantes, incluyendo: idiomas y sus tecnologías; matemáticas y sus tecnologías; las ciencias de la naturaleza y sus tecnologías; ciencias humanas y sociales aplicadas; y formación técnica y profesional (BRASIL, 2017).

Esta proposición curricular restrictiva gana contornos aún más agudos ya que, según el cuerpo de dicha ley, disuelve la oferta de un conjunto expresivo de componentes curriculares (conocimiento y conocimiento sistematizado). Es decir, la obligación de la oferta se explica para la lengua portuguesa y las matemáticas, siendo opcional para los demás componentes curriculares.

La Resolución CNE_CP n° 4, del 17 de diciembre de 2018, confiere una disciplina jurídica a este orden curricular restrictivo al prever la provisión de componentes curriculares desde un nivel interdisciplinario regulado por matrices de competencias (BRASIL, 2018). Es

decir, formaliza el cambio del derecho a la promoción cultural a través de la educación escolar a un derecho de acceso anunciado, un conjunto restringido de conocimientos curriculares, pero suficiente para producir un comportamiento previamente definido (sociabilidad).

Un modelo de interdisciplinariedad que presupone como innecesario y costoso el acceso del estudiante a todo el conocimiento científico, permaneciendo funcional sólo moviliza un conjunto de conocimientos necesarios para el desarrollo de habilidades conductuales previamente definidas e instrumentales a la adaptabilidad de los sujetos al ordenamiento y demandas del mercado laboral capitalista, mediado por la agencia de sociabilidad continua.

Frigoto (1993) presupone reconocer que las organizaciones escolares, bajo la lógica de la pedagogía de las competencias, operan un proyecto de formación humana en el marco de la formulación de objetivos docentes prescriptivos en los currículos educativos, obedientes a los procesos de reafirmación histórica de la subordinación del conocimiento a la jerarquía social, asociados a la empleabilidad, vinculando la educación escolar a un proyecto social restringido, adaptable a las transacciones entre el trabajo y la educación bajo la mediación del capital.

Sin embargo, la proclamación propuesta de la pedagogía de las competencias como un nuevo arreglo epistemológico, centrado en el derecho humano a una educación moderna y contextualizada, no puede extrapolar la lógica de la migración simple y restrictiva de las demandas del mercado laboral de la sociedad neoliberal a las esferas escolares.

Esta propuesta formativa parece estructurarse bajo el ideal de promover una formación vinculada al conocimiento capaz de cualificarse para el mercado, la potencialidad individual, la destreza e incluso la gestión de las emociones, configurando perfiles conductuales. Ignora o desprecia la persistencia de la desigualdad estructural en Brasil que se reproduce, en gran medida, de la creencia en el discurso racional abstracto y económico, derivado del paradigma neoliberal hegemónico y meritocrático, asumiendo que los niños, adolescentes y jóvenes de las clases burguesa y subalterna nacen con las mismas disposiciones en términos de capacidad, disciplina, autocontrol y autonomía para ganar en la vida.

Para Ramos (2002), es apropiado comprender la pedagogía de las competencias en el contexto del reposicionamiento de la relación entre trabajo y educación en la sociedad capitalista neoliberal. Figura representativa de este reposicionamiento, el propio énfasis puesto en las llamadas competencias socioemocionales en el BNCC, que parecen expandir la hegemonía del mercado, incluso sobre las características subjetivas de los individuos, asumiendo como activos de capital el propio perfil socioemocional de los sujetos, como propios empresarios en el contexto neoliberal.

Según Carvalho e Silva (2017, p. 171), las políticas curriculares comenzaron a asumir el argumento de que "[...] la educación de calidad permite la formación de personas más eficientes económicamente, ya que tiene efectos directos sobre factores socioeconómicos, como el aumento del empleo, los ingresos y la educación y la reducción de riesgos", que, en el contexto de las políticas neoliberales, ponen de relieve el imperativo de una educación en la que

Los individuos se inventan, desde la infancia, con más habilidades y flexibilidad para el cambio, para que puedan convertirse en adultos productivos, participantes del juego de consumo y emprendedores de sí mismos (CARVALHO; SILVA, 2017, p. 181).

En este contexto, los esfuerzos por conferir fundamentos filosóficos para la pedagogía de las competencias destacan el conductivismo, que se lleva a la planificación taxonómica en busca de contextos conductuales esperados; funcionalismo, centrando las expectativas más en los resultados que en los procesos; y el constructivismo, que comprende el desarrollo colectivo condicionado al desarrollo del individuo (RAMOS, 2002). En el contexto de la disciplina postulada por la agenda neoliberal, el alcance posible es de una epistemología de la práctica, más identificada con los esfuerzos adaptativos de los procesos educativos desde la perspectiva de la reconfiguración de las relaciones productivas que en un nuevo marco epistemológico para la educación.

Así, la concepción de la educación del proyecto insertada en las escuelas entendida como educación humana y como un compromiso crítico, social e histórico con la socialización y promoción de la cultura históricamente construida y sistematizada (DUARTE, 2015), dentro del ámbito de la disciplina curricular propuesta por la agenda neoliberal, a través de la pedagogía de las competencias, resulta caracterizada como un proyecto político de control adaptativo y funcional a la sociabilidad en curso.

Como resultado, es posible afirmar que el reformismo curricular en curso en el sistema educativo brasileño no está relacionado con un proyecto de educación escolar centrado en la promoción de lo humano, como un enfoque activo del conjunto de la producción humana producida históricamente, dejando viva la disputa por una educación capaz de producir en individuos humanidad singular, es decir, "cuando cada individuo singular se apropia de la humanidad producida histórica y colectivamente, cuando el individuo se apropia de los elementos culturales necesarios para su formación como ser humano, necesarios para la humanización" (DUARTE, 2015, p. 50).

Consideraciones finales

De lo anterior, es posible afirmar que la lógica restrictiva impuesta al currículo escolar marcado y definido a través de la BNCC responde tanto por la idea de incidencia directa sobre la naturaleza y propósito de la educación escolar, como espacio de promoción cultural de sujetos en el proceso formativo mediante la gestión y apropiación del conocimiento elaborado y sistematizado, como profundiza la lógica de disciplina de los proyectos de educación humana bajo la mediación del capital en su vertiente neoliberal.

Esta lógica se materializa en estrategias de hegemonía de la clase empresarial en el contexto de las políticas educativas estatales, ahora con el reformismo dentro del Estado brasileño, para afirmar una perspectiva de formación humana para la clase obrera en la configuración actual del modo de producción capitalista.

La inserción de este proceso en el Estado brasileño se ha hecho de una manera sutil y sesgada, definida como "una política que mejorará la calidad de la educación en el país" por el bien de la nación, es decir, una forma innovadora de gestionar el país. Sin embargo, lo que hay detrás, como se muestra a lo largo de este texto, son reformas curriculares de carácter neoliberal con el objetivo de formar un nuevo consenso social -sociabilidad- centrado en la conformación y adquisición de conocimientos y conocimientos específicos subordinados a la lógica de violación de derechos y sumisión del mercado laboral y/o a la composición de lo que Marx (2012) llamó el "ejército de reserva industrial".

Aunque esta política educativa de la BNCC se define bajo el argumento de la pedagogía de las competencias y la mejora de la educación y formación humana, es, de hecho, una táctica empleada en las relaciones hegemónicas. Esto significa que lo que está en marcha es un proyecto empresarial y mercantil para la educación pública brasileña bajo la égida del neoliberalismo.

Es posible, si no hay contra hegemonía en este proceso, que los impactos en la formación humana (desde la perspectiva de la pedagogía de las competencias) propugnados a través del BNCC avancen hacia la profundización de una nueva sociabilidad de las formas de pensar y actuar, especialmente de la clase que vive del trabajo, con la escuela como *locus* política meritocrática, socialmente excluyente y violadora de los derechos humanos.

Nos queda la lucha permanente.

REFERENCIAS

- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ARAÚJO, D. S.; ALMEIDA, M. Z. C. M. Políticas Educacionais: refletindo sobre seus significados. **Educativa**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 97-112, jan./jun. 2010.
- BENITE, A. M. C. Considerações sobre o Enfoque Epistemológico do Materialismo Histórico-Dialético na Pesquisa Educacional. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 50, p. 1-15, set. 2019.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.
- BRASIL. **Resolução n. 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, [2017]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRO2017.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.
- BRASIL. **Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, [2019]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 ago. 2021.
- CARVALHO, R. S.; SILVA, R. R. D. Currículos Socioemocionais, Habilidades do Século XXI e o Investimento Econômico na Educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, n. 63, p. 73-190, jan. /mar. 2017.
- CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012.
- DUARTE, N. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In.: SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 37-57, 2015.

FALLEIROS, I. Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Construção de uma Nova Cidadania. In: NEVES, L. M. W. (org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 209-235.

FJELD, A; QUITANA, L. Reinstucionalización, formas de vida y acciones igualitarias: reinvenções de lo común hoy contra el capitalismo neoliberal”. **Revista de Estudios Sociales**, n. 70, 2-9, out./set. 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.7440/res70.2019.01>

FRIGOTTO, G. Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In.: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 69-90.

GIARETA, P. F. Fundamentos político-pedagógicos da BNCC: considerações sobre o Estado educador e a produção de hegemonia. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 6, p. 1-17, 2021

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. 30. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. livro I, v. 1.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política: Livro II: o processo de circulação do capital/Karl Marx; edição Friedrich Engels; tradução e seleção de textos extras Rubens Enderle**. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, L. C. B. **Crise Econômica e Reforma do Estado no Brasil: para uma nova interpretação da América Latina**. São Paulo: Editora 34, 1996.

RAMOS, M. No. **A pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação?** 2. ed. São Paulo: Cortêz, 2002.

SAVIANI, D. Marxismo, Educação e Pedagogia. In: SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. p. 59-85.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Revista de Educação Movimento**, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SILVA, M. A. **Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo, FAPESP, 2002.

Cómo hacer referencia a este artículo

GIARETA, P. F.; LIMA, C. B.; PEREIRA, T. L. La política curricular de BNCC y sus impactos en la formación humana desde la perspectiva de la pedagogía de las competencias. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0734-0750, marzo 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.16326>

Submissão: 24/11/2021

Revisões requeridas: 19/02/2022

Aprovado em: 28/02/2022

Publicado em: 01/03/2022