



Reflexão e Ação

ISSN: 1982-9949

ISSN-L: 0103-8842

eders@unisc.br

Universidade de Santa Cruz do Sul

Brasil

MACEDO, Bárbara; LAMAR, Adolfo Ramos
A Pedagogia das Competências no Brasil e no México o Global X Local a partir da Teoria Decolonial
Reflexão e Ação, vol. 31, núm. 1, 2023, Enero-, pp. 196-214
Universidade de Santa Cruz do Sul
Brasil

DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v31i1.17542>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=722579168015>

- [Cómo citar el artículo](#)
- [Número completo](#)
- [Más información del artículo](#)
- [Página de la revista en redalyc.org](#)

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NO BRASIL E NO MÉXICO: O GLOBAL X LOCAL A PARTIR DA TEORIA DECOLONIAL

THE PEDAGOGY OF COMPETENCES IN BRAZIL AND MEXICO: THE GLOBAL X LOCAL DEPARTING THE DECOLONIAL THEORY

LA PEDAGOGÍA DE LAS COMPETENCIAS EN BRASIL Y MÉXICO: LO GLOBAL X LOCAL DESDE LA TEORÍA DECOLONIAL

MACEDO, Bárbara¹ 

LAMAR, Adolfo Ramos² 

RESUMO

A Pedagogia das Competências (PC) faz parte de mudanças advindas de Reformas Educacionais justificadas pela necessidade de adequar a Educação à contemporaneidade. O objetivo da pesquisa foi comparar e contrastar as tensões entre global e local na PC, tanto no Brasil quanto no México, utilizando-se como prisma a Teoria Decolonial. Os dados foram gerados através da análise bibliográfica e documental. Percebe-se, na comparação e contraste entre Brasil e México, uma Pedagogia das Competências que molda a Educação ao formato tecnicista, voltada a questões mercadológicas.

Palavras-chave: Pedagogia das Competências; Global x Local; Reformas Educacionais; Teoria Decolonial; Educação Comparada.

ABSTRACT

The Pedagogy of Competencies (PC) is part of changes arising from Educational Reforms justified by the need to adapt Education to contemporaneity. The objective of the research was to compare and contrast the tensions between global and local in the PC, both in Brazil and in Mexico, using the Decolonial Theory as a prism. Data were generated through bibliographic and documental analysis. In the comparison and contrast between Brazil and Mexico, a Pedagogy of Competencies that molds Education to a technicist format, focused on marketing issues, can be seen.

Keywords: Pedagogy of Competencies; Global x Local; Educational Reforms; Decolonial Theory; Comparative Education.

RESUMEN

La Pedagogía de las Competencias (PC) hace parte de los cambios derivados de las Reformas Educativas justificadas por la necesidad de adaptar la Educación a la contemporaneidad. El objetivo de la investigación fue comparar y contrastar las tensiones entre lo global y lo local en la PC, tanto en Brasil como en México, utilizando como prisma la Teoría Decolonial. Los datos fueron generados a través del análisis bibliográfico y documental. En la comparación y contraste entre Brasil y México, se aprecia una Pedagogía de las Competencias que moldea la Educación a un formato tecnicista, enfocada en cuestiones mercadológicas.

Palabras clave: Pedagogía de las Competencias; Global x Local; Reformas Educativas; Teoría Decolonial; Educación Comparada.

¹ Universidade Regional de Blumenau – FURB – Santa Catarina – Brasil.

² Universidade Regional de Blumenau – FURB – Santa Catarina – Brasil.

INTRODUÇÃO

As Reformas Educacionais realizadas principalmente em países latino-americanos – mais especificamente Brasil e México (lócus da presente pesquisa³) – como parte da região latino-americana e caribenha, justificam-se pela necessidade de adequar a Educação às demandas do mundo contemporâneo. Entre tais reformas, encontra-se a Pedagogia das Competências (PC). Ramos (2002) associa a Pedagogia das Competências a uma “epistemologia adaptativa” em que a Escola se adapta às novas demandas do mercado, assim como a um novo pragmatismo que reduz a Educação aos novos processos da realidade de produção mercadológica.

Desde a década de 1990, a Pedagogia das Competências vem sendo fortemente utilizada em diversos países, principalmente devido às mudanças no modo de produção. Com o advento capitalista, a Escola se aproximou dos processos mercadológicos e industriais. A partir de tal aproximação, a PC foi amplamente utilizada com a intenção do “saber fazer”, sendo parte das Reformas Educacionais e Curriculares, com alcance global, tendo imbricação com processos de reformas estruturais e gerando impacto nos modos e estruturas da Educação, assim como em seu próprio posto, tornando-a funcionalista aos meios de produção mercadológicos. Deste modo, a Educação atende ao capital, pois mudando a estrutura de produção capitalista, mudam-se os processos educacionais locais dentro do ambiente escolar.

A partir de tais apontamentos, tensões são geradas; dentre elas, a tensão entre o global e o local, tornando-se evidente o questionamento de como fazer uma pedagogia que atenda ao sistema global e, ao mesmo tempo, abranja interesses locais. Andreotti (2014) descreve que a tensão entre o global e o local está associada aos impactos da globalização, gerando retesamentos como instabilidade e desigualdade financeira entre países, com um possível apagamento de línguas e tradições. Dentro da Pedagogia das Competências as tensões que podem ser destacadas são a homogeneização de saberes e currículo e a operacionalização do conhecimento (RAMOS, 2001; 2002).

Um dos caminhos para analisar e estudar as Reformas Educacionais – mais especificamente o objeto de estudo desta pesquisa – é pela Epistemologia da Educação Comparada, a qual, durante seu percurso histórico, é perpassada por diversas abordagens e, atualmente, procura entender as problemáticas de variados sistemas, países e nações, para, na diversidade, entender pluralidade, diferenças e semelhanças.

Ao citar a Epistemologia da Educação Comparada a partir de autores mexicanos, pode-se apontar Armando Alcántara Santuário (2019) – o autor questiona desigualdades sociais e descreve que a América Latina e o Caribe são algumas das regiões mais desiguais do planeta e visa estudos comparativos com foco nas questões locais e regionais. Outros dois autores que devem ser citados ao falar sobre a Educação Comparada no México são Torres e Sánchez (2015), os quais afirmam que as palavras se desgastam com o uso, e colocam como exemplo “Educação”, “comparação” e “globalização” – palavras utilizadas para dizer e enfatizar tantas coisas diferentes que acabam se desvalorizando a ponto de se tornarem meros sons, mas, que em algumas circunstâncias

³ Este artigo faz parte da dissertação de mestrado da autora (barbaramacedo16@hotmail.com), orientada pelo Professor Doutor Adolfo Ramos Lamar (ajemabra@yahoo.com.br).

sociopolíticas, renovam-se em termos de conteúdo. Os autores enfatizam que é imprescindível considerar os estudos comparativos como um processo de mediação, para que os indivíduos, as instituições de ensino e o sistema educacional reconciliem-se com seu meio, colocando-se como um processo relacional (de alteridade).

Para a análise comparativa crítica das Reformas Educacionais, mais especificamente da Pedagogia das Competências, buscou-se ter como prisma a Teoria Decolonial. Esta Teoria corresponde a uma outra forma de pensar e agir, negando as lógicas coloniais e visões eurocêntricas e americanizadas. Além disso, almeja uma reflexão sobre conhecimentos historicamente subalternizados e oprimidos. Entre seus principais fundadores podemos mencionar: Walter Mignolo; Anibal Quijano; Edgardo Lander; Enrique Dussel; Santiago Castro-Gomez; Catherine Walsh e Ramón Grosfoguel.

O objetivo da pesquisa é comparar e contrastar com base em estudos sobre a Pedagogia das Competências, as tensões entre o global e o local, tanto no Brasil quanto no México, no período temporal de 2013 a 2019, a partir de uma perspectiva decolonial.

Fez-se a opção de pesquisar o Brasil e o México pelas seguintes motivações: 1) ambos os países empreenderam Reformas Educacionais para o Ensino Médio (Base Nacional Comum Curricular – BNCC - 2017/2018 e Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria - 2016) ocorridas entre os anos de 2013 e 2019; 2) pelas Reformas Educacionais sofrerem/estarem sofrendo os efeitos da globalização; 3) pelos países serem relevantes na região da América Latina e do Caribe, que perpassam por uma longa história de colonialidade e colonialismo, e 4) pelo fato de serem heterogêneos em seu contexto cultural e social.

MÉTODO

A pesquisa adotou como caminho metodológico critérios de comparação, com o objetivo de compreender as tensões entre o global e o local na Pedagogia das Competências através da produção científica – dissertações e teses – defendidas nos programas de pós-graduação (*stricto sensu*) no Brasil e no México.

A busca foi realizada em repositórios de grande acesso nos dois países – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no Brasil; no México, a busca se deu no repositório da mais reconhecida universidade mexicana: Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM) e no repositório nacional do México.

Visando a consonância entre a utilização da Pedagogia das Competências dentro das Reformas Educacionais nos países estudados (Brasil e México), com documentos normativos semelhantes – como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017/2018) no Brasil e a Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria (2016), no México – e pela maior disponibilidade nos repositórios de busca, utilizou-se como recorte temporal para a pesquisa os anos de 2013 a 2019.

A pesquisa é empírica, apresentando em seu corpo textual levantamento bibliográfico (artigos e livros relacionados à temática) e levantamento documental (dissertações e teses).

Por a pesquisa apresentada estudar o Brasil e o México – países que fazem parte da América Latina e o Caribe (regiões perpassadas por longa história de colonialidade e terem contextos culturais e sociais heterogêneos) –, optou-se pelo estudo qualitativo. A pesquisa qualitativa tem em seu âmago a diversidade, não apenas dados numéricos e quantitativos.

Para a análise de documentos utilizou-se como autor de referência Cellard, o qual enfatiza que: “O documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social” (CELLARD, 2008, p. 295).

A pesquisa tem como base metodológica a Educação Comparada, utilizando-se autores/pesquisadores comparatistas, como Bereday (1972) e Ferran Ferrer (2002). Ferrer (2002) descreve que um dos princípios da comparação é a análise de diversidade de situações, com a crença/aposta nas semelhanças. Bereday organiza seu método comparativo através de quatro fases, separadas em dois grandes eixos: Estudos de Área e Estudos Comparativos. Os Estudos de Área correspondem às fases da Descrição e da Interpretação. Nos Estudos Comparativos, há as fases da Justaposição e da Comparação propriamente dita. Ferrer (2002) aperfeiçoa o método de Bereday e acrescenta a fase pré-descritiva, a qual, como o próprio nome deixa transparecer, antecede a interpretação.

Como prisma para análise comparativa das teses e dissertações, utilizou-se a Teoria Decolonial, a qual questiona os processos ditos modernizantes, tanto em seus marcos temporais, quanto em seu campo epistemológico.

A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

A década de 1970 significou a crise do capitalismo mundial, implicando em uma reorganização dos processos de produção que inverteu a base de processo de produção de taylorista-fordista para a base toyotista (SAVIANI, 2007). O novo contexto de produção exigiu novas competências para a estrutura e formato da Educação. Tal contexto foi apontado por Saviani (2007) como a “Teoria do Capital Humano”, porém, com uma nova significância.

A escola se manteve importante para a manutenção do processo produtivo após a crise de 1970, contudo, diferentemente do cenário anterior, no qual a lógica econômica se centrava em demandas coletivas, como a riqueza do país, o crescimento econômico e seu potencial de competitividade. A partir de 1990 há uma nova lógica: os interesses privados se sobrepõem aos interesses coletivos. Tal ênfase é pautada nas competências individuais para a inserção e manutenção do indivíduo no mercado de trabalho. Contrapondo-se a era do bem-estar social – em que a Educação tinha por finalidade fazer com que o cidadão atuasse em um mercado de trabalho estável – a teoria do capital humano atua com a premissa de formar para o mercado de trabalho, mas em um mercado de trabalho instável e em retração.

Ramos (2001, p. 2) corrobora a ideia de Teoria do Capital Humano no seguinte excerto: “A Economia da Educação e a Teoria do Capital Humano se constituíram numa precisa sistematização econômica de como e por que adequar perfeitamente a produção científica dos recursos humanos, num contexto socioeconômico de pleno emprego”.

Coincidindo com as ideias de Ramos (2001) e Saviani (2007), Díaz Barriga (2006) aponta que se reconhecem dois pontos de influência específicos para o uso do termo “Competências na Educação”; um originário dos estudos linguísticos de Chomsky e outro, do mundo laboral. Quando advindo do mundo laboral, as competências adquirem um sentido utilitário, são concebidas como estratégias que se baseiam, fundamentalmente, na análise de tarefas, a partir das quais se busca determinar as etapas e pontos específicos em que um técnico de nível médio deve ser treinado.

Em contrapartida, Perrenoud (2000) descreve a “Competência” como um conjunto mobilizador de recursos cognitivos a fim de solucionar com eficácia e pertinência situações da vida cotidiana. Philippe Perrenoud é conhecido como um dos estudiosos/pensadores que dá suporte teórico à Pedagogia das Competências.

Os autores Zabala e Arnau (2010) corroboram com as ideias de Perrenoud (2000) e descrevem que o ensino por competências implica em responder a situações da vida real e diária, superando o ensino tradicional que se reduziu a uma aprendizagem de memorização, dificultando que os conhecimentos sejam aplicados no dia a dia. Os autores supracitados embasam suas afirmações em Perrenoud e apontam que a função social da escola é o maior problema da sociedade contemporânea, pois se cria uma escola propedêutica, que supõe que todos irão para a Universidade. Os autores relatam que essa não é a realidade da maior parte da população, devendo a Educação por Competências suprir as necessidades da camada populacional que irá prontamente para o mercado de trabalho.

Ramos (2002) descreve que a Pedagogia das Competência na atualidade traz pouca ou quase nenhuma novidade, podendo ter associação com as problemáticas do sistema fabril. Mas, ao pensar na Escola, seus antecedentes trazem a “Pedagogia dos Objetivos” datada da década de 1960, tratando-se de uma descrição de objetivos a serem atingidos pela escola, mais especificamente no processo de ensino-aprendizagem, contrapondo-se à contemporaneidade, em que as Competências são objetivos, "competências" a serem desenvolvidas no sujeito.

BNCC X PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS – BRASIL

A partir da década de 1990, as Reformas de Estado – Brasil – se alinharam ao sistema produtivo capitalista refletindo nas Reformas em Educação. Estas reformas buscaram ajustar a escola a partir das demandas do mercado de trabalho. Organismos internacionais estiveram lado a lado com tais ajustes e reformas, podendo-se citar Organização Internacional do Trabalho, Banco Mundial e UNESCO (CÓSSIO, 2014). Corroborando com assunto, Ball *et al.* (2013) pontua que em meados dos anos 1990, na administração de Fernando Henrique Cardoso, a Educação teve em sua agenda política impactos significativos para a sociedade brasileira, principalmente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996, assim como com outros instrumentos reguladores, iniciando-se o processo de descentralização, trazendo consigo novas formas de “governança”.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 (BRASIL, 1996), pode ser considerada o marco regulatório da Pedagogia das Competências, especificando principalmente para o Ensino Médio uma formação educacional fundamentada no desenvolvimento de habilidades e competências para

o mercado de trabalho. Para Ramos (2002), a LDB se fundamenta no ideário neoliberal determinado pela Unesco junto aos Quatro Pilares da Educação: aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser.

Para partir da Pedagogia das Competências, no Brasil utilizou-se como marco temporal, mais especificamente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em 2010 ocorreram as primeiras discussões para a construção de uma Base Nacional Comum, retomando-se o assunto com maior ênfase em 2014. Na primeira versão da BNCC (BRASIL, 2015), o foco na Pedagogia das Competências não ficava explícito; já na versão aprovada em dezembro de 2017, o documento se organiza totalmente por competências e habilidades.

Ao pensar em alterar e elaborar um documento como a BNCC é necessário rigor, pesquisa e planejamento. Nesse sentido, a elaboração da nova BNCC é polêmica, uma vez que, no Brasil, observam-se ações imediatistas e carentes de fundamentação. Segundo Aguiar (2018), a nova BNCC configura-se como uma contrarreforma da Educação Básica, uma ação de desmonte das conquistas democráticas e populares.

Lopes (2018, p. 25) argumenta que “muitos que defendem a BNCC alegam que sem essa base se desenvolve uma desigualdade no sistema, justamente por existirem diferentes propostas curriculares em ação.” O autor defende tal ideia, mas coloca que isso não é um erro e nem um problema, pois a pretensão que as escolas em um todo alcancem as mesmas metas oculta problemáticas de desigualdade social que vão além de números expostos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Para Dourado e Siqueira (2019), a base possui um entendimento neoeconomicista e reformista. Os autores apontam que a BNCC envolve um discurso de governo e de setores empresariais que visam culpabilizar estudantes e professores pelo fracasso ou sucesso da Educação, incumbindo a eles, claramente, mais o fracasso do que o sucesso. “A lógica do discurso reformista da Base não pode ser apreendida apenas de ‘cima para baixo e de fora para dentro’, mas, sim, pela força que opera por ‘dentro’ e do lugar que ocupa parte de seus idealizadores.” (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 296).

Realizando a análise do corpo textual da Base, observa-se que “na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana [...]”. (BRASIL, 2017, p. 8).

Como bem destacam Dourado e Siqueira (2019, p. 298) “O conhecimento prático requerido nas habilidades e competências da BNCC é aquele marcado pela lógica pragmática, utilitarista e reducionista.” Os autores ainda expõem que “a exigência de estabelecer um currículo comum para o país reafirma existência de um suposto consenso sobre o que é moral e intelectualmente apropriado e para o que a tarefa da escola é a de apresentar coerência e padronização nos programas escolares [...]”. (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 300).

O MÉXICO E O MODELO DE PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS ATRAVÉS DA RIEB, RIEMS E DA PROPUESTA CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA (2016)

Uma das últimas reformas de impacto para o México foi a Reforma Integral da Educação Básica (RIEB). Para a sua implementação, contou-se com a colaboração direta da Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM). No texto da Reforma é descrito que os professores da Educação Básica têm papel fundamental no objetivo de garantir uma Educação equitativa e de qualidade para todas as crianças e jovens mexicanos. Por tal motivo houve a necessidade de promover políticas e programas de formação continuada voltados para o desenvolvimento das competências de profissionais da Educação para conseguir este propósito, a fim de cumprir o Objetivo 1 do Programa do Setor de Educação 2007 – 2012, que afirma “elevar a qualidade da Educação para que os estudantes melhorem o seu nível de realização educacional, e prover dos meios para ter acesso a maior bem-estar e contribuir para o desenvolvimento nacional”. (MÉXICO, 2012).

Importante destacar que a Subsecretaria de Educação Básica iniciou o processo de Reforma Integral da Educação Básica (RIEB) voltada para a adoção de um modelo educacional baseado em competências que responderia às necessidades do século XXI. Nesse sentido, desenvolveu-se a Reforma Curricular do Ensino Fundamental, que buscou estrategicamente alinhar-se em seus primeiros elos com a Educação Pré-Escolar e Secundária (MÉXICO, 2012).

A Reforma do Ensino Médio Superior (RIEMS, 2013), constituiu-se no governo do presidente Enrique Peña Nieto, que promulgou uma nova Reforma Educacional. Esta, a exemplo de mudanças regulatórias anteriores, busca melhorar a qualidade educacional e desenvolver treinamento abrangente para influenciar o desenvolvimento social do México. Foi uma reforma muito questionada por professores da Educação Básica e pela sociedade. Por dar legitimação social somente como uma reforma laboral e administrativa, ela se encontra no nível microeconômico das instituições sociais, acabando dentro do nível macroeconômico do sistema capitalista, reproduzindo uma administração ainda autoritária, que visa a exploração do trabalho de professores e profissionais da Educação, alienando-os ao processo, classificando-os e punindo, assim como fragmentando processos educacionais. Tais reformas estão servindo como ponte para entrada de organismos internacionais na esfera educacional.

Devido a implementação da RIEMS, vários documentos normativos sobre competências na Educação foram publicados. O Ministério da Educação Pública (SEP) publicou em 20 de julho de 2016, documentos referentes à Reforma Educacional iniciada em 2012, como “Os objetivos da Educação no século 21”, o “Modelo Educacional 2016” e a “Proposta Curricular para a Educação Obrigatória”, de 2016.

Dentro da Proposta Curricular para a Educação Obrigatória No México, 2016, destaca-se a busca por competências como eixos direcionais do conhecimento – de aptidões e atitudes em contextos específicos – extrapolando objetivos de diferentes disciplinas de um plano de estudos, buscando a construção de espaços educativos complexos que respondam às demandas do mundo de hoje. Fomentar as competências deve ser o objetivo dos programas educacionais, sendo que elas são capacidades com que a pessoa tem de se desenvolver gradativamente. Elas podem ser divididas em competências relacionadas ao treinamento profissional geral (competências genéricas/gerais) ou em uma área de conhecimento (específica para um campo de estudo). (MÉXICO, 2016).

De acordo com a Proposta Curricular para a Educação Obrigatória no México, de 2016, fica estabelecido o quadro curricular com onze competências gerais, também chamadas de “competências-chave” – devido a sua relevância para a vida e para a aquisição de outras competências. Nesse sentido, todos os egressos do Ensino Médio Superior, equivalente ao Ensino Médio no Brasil devem ter como base este conjunto de competências-chave (MÉXICO, 2016).

Álvares (2017) aponta que a OCDE descreve que uma competência é mais do que conhecimentos e habilidades. Implica a capacidade de responder a demandas complexas, usando e mobilizando recursos psicológicos (incluindo habilidades e atitudes) em um determinado contexto. Uma crítica a atual Educação pautada em competências é o não-intuito de emancipar, mas sim de mascarar os frutos econômicos de uma filosofia empresarial, que permeia a Epistemologia e a Filosofia da ciência para elevar as dimensões sagradas dos eixos econômico-capitalistas, que servem de dominação local e universal.

CAMINHOS DA PESQUISA ATRAVÉS DOS OBJETIVOS – FASE DA DESCRIÇÃO DOS DADOS DOCUMENTAIS

Para melhor interpretação das pesquisas, utilizar-se-á para abordagem das dissertações e teses o elemento metodológico “objetivos”, o geral e os específicos, assim como outros elementos que, de alguma forma, tenham vínculo com os objetivos. Para análise de conteúdo, utilizou-se como pressuposto teórico Cellard (2008), o qual aponta a importância da verificação dos conceitos-chave e da lógica interna do texto.

Os objetivos como um todo (geral e específico) são de fundamental importância para a definição e fruição da pesquisa, fazendo parte das bases de sustentação do processo de construção do conhecimento. Pode-se, a partir de tais objetivos, identificar diversos fatores, como abordagem (qualitativa, quantitativa ou mista), referencial teórico, revisão de literatura e caminho metodológico adotado. Os objetivos de uma pesquisa relacionam-se intrinsecamente com as questões propostas pela pesquisa.

O plano de ação de uma pesquisa também se relaciona com os objetivos elencados, tendo como escopo que o objetivo geral revela onde o estudo pretende chegar e, os objetivos específicos, são as etapas que devem ser vencidas para que se possa atender com precisão ao objetivo geral (COSTA; COSTA, 2014).

ATENÇÃO AOS ASPECTOS GLOBAIS X LOCAIS/COLONIAIS X DECOLONIAIS – INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DOCUMENTAIS

O quadro 1 expõe os marcadores de análise para exploração do material a partir da Teoria Decolonial e utilizará três conceitos de autores do grupo modernidade/colonialidade para localização de aspectos globais, locais/coloniais e decoloniais. Tais marcadores se ligarão aos objetivos da pesquisa, em que buscarão uma reflexão (inferência) sobre a existência de marcadores colonialistas ou decolonialistas e se há valorização de aspectos globais e/ou locais.

O primeiro conceito é o mito da modernidade que faz uma crítica à afirmação de utilidade e de bem de todos com o processo de dominação. Tal processo define uma cultura como superior a outra, mais desenvolvida, determinando a “outra” como inferior, bárbara e rude, culpável de sua imaturidade. A guerra, a violência e a dominação exercida sobre o outro como se fosse uma emancipação, na qual o bárbaro se civilizaria e desenvolveria às custas da modernidade. Tais atos deixam a colonização como processo inocente e o genocídio como inevitável para conquistar a modernidade e por fim às vítimas, como culpadas e imaturas (DUSSEL, 1992).

Junto ao mito da modernidade, à alteridade é negada, assim como a dignidade de outras culturas, acobertando processos, justificando e acalentando uma premissa maior: o eurocentrismo. “A modernidade, como mito, justificará sempre a violência civilizatória do século XVI como razão para pregar o cristianismo, posteriormente para propagar a democracia, o mercado livre, etc.” (DUSSEL, 1992, p. 84).

O segundo conceito é de Aníbal Quijano (2005), com a colonialidade do ser, saber e do poder, sendo que a partir de tais preceitos se constroem pilares de dominação entre os povos da América Latina e do Caribe, classificando-os através de raça, cor e gênero, verticalizando os processos entre sujeitos, buscando a superioridade de uma raça em relação a outra. Para Quijano (2005, p. 117) “A ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo”.

Por fim, o último conceito utilizado na pesquisa é a hýbris do ponto zero do filósofo colombiano Castro Gómez. O autor define tal como ponto absoluto de partida, fazendo-se tábula rasa de todo o conhecimento apreendido previamente. O pressuposto ponto de partida seria neutro e absoluto, advindo do período Iluminista, presumindo-se/assumindo-se como a verdade certa e inquestionável (CASTRO-GÓMEZ, 2007).

A hýbris do ponto zero, segundo Castro-Gómez, encontra-se associada a primeira modernidade, em que a Europa como um todo exerceu controle sobre a América - na época denominada circuito do Atlântico - erradicando suas crenças, linguagens e costumes, ocasionando um genocídio cultural e social. O fator globalização pode ser associado a hýbris do ponto zero, sendo o local convertido para o global, invisibilizando o chamado “outro”.

A colonialidade para Dussel (1992), Quijano (2005) e Castro-Gómez (2007) extrapolam aspectos sociais e humanos, não reconhecem saberes, e invisibilizam a própria identidade. Em contrapartida a decolonialidade reconhece a cultura local como pertencente de direitos, vislumbra aspectos humanos e sociais, admite saberes locais e regionais, assim como saberes epistêmicos e o próprio ser como detentor de cultura e conhecimento prévio.

Os documentos foram selecionados utilizando os critérios de seleção de Cellard (2008), o qual relata que ao selecionar fontes de dados e construir um corpo satisfatório de análise para pesquisa é necessária uma exaustiva revisão textual e afirma que nesse estágio, “[...] o principal erro consiste em se precipitar sobre o primeiro bloco de documentos obtido antes de realizar um inventário exaustivo e uma seleção rigorosa da informação disponível.” (CELLARD, 2008, p. 298).

Quadro 1 - MARCADORES DE ANÁLISE PARA EXPLORAÇÃO DO MATERIAL ATRAVÉS DA TEORIA DECOLONIAL

Marcadores de Análise da Teoria Decolonial		
Conceitos	Marcadores colonialistas	Marcadores decolonialistas
Mito da modernidade (Enrique Dussel, 1992)	A modernidade se faz como necessária a qualquer custo, não respeitando aspectos locais.	Reconhece a cultura local como pertencente de direitos.
Colonialidade do Ser, Saber e Poder (Anibal Quijano, 2005)	O colonialismo e a modernidade extrapolam aspectos sociais e humanos. Há uma colonização de saberes, poderes e da própria identidade.	Vislumbra os aspectos humanos e sociais. Respeita e admite saberes locais e regionais, assim como saberes epistêmicos e o próprio ser como detentor de cultura e conhecimento prévio.
Hýbris do Ponto Zero (Castro-Gómez, 2007)	A modernidade se apresenta como ponto zero e absoluto.	Compreende que, antes de haver a colonização, já existia uma cultura e dentro da mesma já havia linguagens, tradições, costumes e crenças.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

REVELANDO O LUGAR DO LOCAL ATRAVÉS DOS MARCADORES DE ANÁLISE DA TEORIA DECOLONIAL – JUSTAPOSIÇÃO E COMPARAÇÃO DOS DADOS DOCUMENTAIS

Para tentar responder (por via inferencial) se há marcadores colonialistas ou decolonialistas e se há valorização de aspectos globais e/ou locais, utilizou-se o quadro 02 para exemplificar as pesquisas e as suas visões frente a Pedagogia das Competências e os marcadores de análise em que as pesquisas podem estar imbricadas.

Quadro 02 - MARCADORES DE ANÁLISE – TEORIA DECOLONIAL

Pesquisa/Número	País	Visão positiva,	Marcador de análise
-----------------	------	-----------------	---------------------

		negativa ou inconclusiva frente à Pedagogia das Competências	
1 (SOARES, 2016)	Brasil	Negativa	Colonialidade do Saber
2 (SCHLIKMAN, 2018)	Brasil	Positiva	Hýbris do ponto zero
3 (RODRIGUES, 2013)	Brasil	Negativa	Colonialidade do ser, saber e poder
4 (MOREIRA, 2017)	Brasil	Negativa	Colonialidade do ser, saber e poder
5 (PEREIRA, 2016)	Brasil	Negativa	Colonialidade do ser, saber e poder
6 (SANTOS, 2019)	Brasil	Negativa	Colonialidade do ser, saber e poder
7 (BRANCO, 2017)	Brasil	Negativa	Mito da modernidade
8 (SANTOS, 2015)	Brasil	Negativa	Mito da modernidade
9 (PERINI, 2019)	Brasil	Positiva	Inconclusivo
10 (SILVA (2018)	Brasil	Negativa	Colonialidade do ser, saber e poder
11 (MASCARELLO, 2019)	Brasil	Negativa	Colonialidade do ser, saber e poder
12 (AMORIN, 2014)	Brasil	Negativa	Colonialidade do ser, saber e poder
13 (REGUS, 2015)	Brasil	Positiva	Inconclusivo
14 (CENTENARO, 2019)	Brasil	Negativa	Mito da modernidade
15 (SILVA, 2017)	Brasil	Negativa	Mito da modernidade
16 (FLORES, 2017)	México	Negativa	Mito da modernidade

17 (GÓMEZ, 2015)	México	Inconclusiva	Inconclusivo
18 (LÓPEZ, 2013)	México	Inconclusiva	Inconclusivo
19 (ÁLVARES, 2017)	México	Negativa	Hýbris do ponto zero
20 (FLORES, 2014)	México	Negativa	Hýbris do ponto zero
21 (BALDERAS, 2019)	México	Inconclusiva	Inconclusivo
22 (GUTIÉRREZ, 2014)	México	Inconclusiva	Inconclusivo
23 (ÁNGEL, 2018)	México	Negativa	Colonialidade do saber
24 (SÁNCHEZ, 2019)	México	Negativa	Colonialidade do saber

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Utilizaram-se como marcadores de análise três conceitos de autores do grupo modernidade/colonialidade para localização de aspectos globais, locais/coloniais e decoloniais. Tais marcadores ligaram-se aos objetivos da pesquisa por visarem realizar uma reflexão (inferência) sobre a existência de resquícios colonialistas ou decolonialistas e sobre se há valorização de aspectos globais e/ou locais.

Após a apreciação das vinte e quatro pesquisas, pôde-se observar que dezessete classificaram a Pedagogia das Competências como tendo aspectos globais sobrepostos aos locais, evidenciando tendências colonialistas – 1 (SOARES, 2016), 3 (RODRIGUES, 2013), 4 (MOREIRA, 2017), 5 (PEREIRA, 2016), 6 (SANTOS, 2019), 7 (BRANCO, 2017), 8 (SANTOS, 2015), 10 (SILVA (2018), 11 (MASCARELLO, 2019), 12 (AMORIN, 2014), 14 (CENTENARO, 2019), 15 (SILVA, 2017), 16 (FLORES, 2017), 19 (ÁLVARES, 2017), 20 (FLORES, 2014), 23 (ÁNGEL, 2018) e 24 (SÁNCHEZ, 2019).

Em quatro pesquisas – 17 (GÓMEZ, 2018), 18 (LÓPEZ, 2013), 21 (BALDERAS, 2019) e 22 (GUTIÉRREZ, 2014) – os aspectos globais x locais/coloniais x decoloniais não ficaram evidentes e/ou conclusivos.

Três pesquisas – 2 (SCHLICKMAN, 2014), 9 (PERINI, 2019) e 13 (REGUS, 2015) – demonstraram uma visão positiva frente a Pedagogia das Competências, mas somente a pesquisa 2 (SCHLICKMAN, 2014) deixa evidentes aspectos locais sobrepostos aos globais. As outras duas pesquisas – 9 (PERINI, 2019) e 13 (REGUS, 2015) – não deixam evidentes e/ou conclusivos tais aspectos.

Diante de tais reflexões podemos observar uma predominância dos marcadores de análise “Colonialidade do ser, saber e poder”, de Quijano (2005), que foi apontado em dez pesquisas (lembrando que tal marcador, quando revela aspectos colonialistas, demonstra que o colonialismo

e a modernidade extrapolam aspectos sociais e humanos e que há uma colonização de saberes, poderes e da própria identidade).

Na sequência, o marcador “Mito da Modernidade”, de Enrique Dussel (1992), que tem seus marcadores de análise se interligando de forma colonialista em cinco pesquisas. Resgatando que seu marcador colonialista reconhece que a modernidade se faz como necessária a qualquer custo, não respeitando aspectos locais.

Por fim, a “Hýbris do ponto zero”, de Castro Gómez (2007), revelando apenas uma pesquisa com marcadores decolonialistas e duas pesquisas com marcadores colonialistas (lembrando que os marcadores colonialistas apresentam a modernidade como ponto zero e absoluto, e os marcadores decolonialistas compreendem que antes de haver a colonização já existia uma cultura, e dentro da mesma já havia linguagens, tradições, costumes e crenças).

Seis pesquisas mostraram-se inconclusivas frente à análise dos marcadores da Teoria Decolonial, pois seus corpos textuais e objetivos não deixaram claros tais aspectos, além de o lugar de fala ser de outros meios, como por exemplo, o meio militar da pesquisa de número 13 (REGUS, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo realizado nos países Brasil e México sobre as tensões provocadas pela Pedagogia das Competências dentro das Reformas Educacionais, percebem-se presentes resquícios do Neoliberalismo na Educação, com ações de cunho imediatista para o mercado de trabalho, em que o capital, o lucro e o presentismo fazem parte do rol de Competências Educacionais presentes em tais reformas.

Ao analisar a BNCC e as últimas Reformas Educacionais do Brasil, observa-se a falta de pluralismo de ideias em sua construção, assim como o objetivo implícito de uma homogeneização curricular, configurando-se como um instrumento de cima para baixo e de fora para dentro.

O México, assim como o Brasil, encontra-se envolvido em acordos com Organismos Internacionais, com o objetivo de implantar um modelo educativo internacional e hegemônico, prejudicando o diálogo local e a pluralidade de ideias. A Educação no México através do modelo da Pedagogia das Competências encontra-se com um viés neoliberal, tecnicista e neoeconomicista, retirando-se a autonomia de profissionais da Educação no processo educacional.

Autores estudados, como Díaz Barriga (2006) e Ramos (2001, 2002), relatam a incorporação de uma nova linguagem empresarial dentro das Reformas Educativas, com uma formação sustentada por novos enfoques curriculares, tais como flexibilidade, inovação e incorporação de novas tecnologias para informação e comunicação. A construção e o desenvolvimento de um pensamento crítico e de um trabalho intelectual aos poucos vai se diluindo e se sustentando na promoção de um pensamento estratégico pautado na capacitação, certificação, habilitação e “excelência” para inovação educativa.

Ao adentrar na análise de dados, deu-se ênfase na verificação dos objetivos da pesquisa, tendo como óculos os marcadores de análise da Teoria Decolonial, tentando-se realizar uma

reflexão (inferência) sobre a existências de resquícios colonialistas ou decolonialistas e se há valorização de aspectos globais e/ou locais.

Percebeu-se que o lugar do local dentro das pesquisas analisadas ainda tem pouco destaque, pois, como podemos observar, ainda há marcadores colonialistas sobrepondo-se a aspectos decolonialistas, deixando transparecer que as Reformas Educacionais ainda possuem uma visão eurocêntrica refletida em diversos aspectos, como na produção de materiais didáticos, na formação de professores e nos currículos escolares.

Como afirma Quijano (2005), o conhecimento através de padrões eurocêtricos descarta Epistemologias e hierarquiza saberes. Corroborando com Quijano (2005), Ólive (2009) expõe que o lugar do local na América Latina e Caribe deveria incluir uma sociedade justa, democrática e plural.

Observa-se que a maioria dos autores descreve a Pedagogia das Competências como uma Educação de formato tecnicista, voltada a questões mercadológicas, sem uma vinculação direta entre teoria e prática, podendo vir a reforçar a acriticidade e priorizando a teoria do capital humano através da padronização curricular e da ênfase no saber fazer.

Defende-se, através do percurso do presente artigo, mais estudos que utilizem como escopo metodológico a Epistemologia da Educação Comparada, pois, como aponta o próprio comparatista de referência, Bereday (1972, p. 32), “a mais bela lição que a Educação Comparada pode proporcionar é o conhecimento de nós mesmos, nascido do conhecimento dos outros”. Assim é também com o uso dos óculos da Teoria Decolonial durante a análise de dados, que pode vislumbrar com mais clareza aspectos colonialistas e decolonialistas dentro das Reformas Educacionais.

REFERÊNCIAS

1. AGUIAR, Márcia Ângela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo conselho nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO Luiz Fernandes (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014 - 2024: Avaliação e Perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018, p. 8-22. Disponível em: <https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2021.
2. ALCÁNTARA SANTUARIO, Armando. Políticas y prácticas educativas en perspectiva comparada. **Panorama de las políticas de equidad en la educación superior de Iberoamérica y sus implicaciones para las Universidades Interculturales**, Universidad Pedagógica Nacional, p. 21 - 45, 2019. Disponível em: <http://200.23.113.59:8080/jspui/bitstream/123456789/1284/1/1%20Panorama%20Políticas-prácticas-educativas-perspectiva.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021.

3. ÁLVARES, Noé Carmona. **La Filosofía de las Competencias Educativas en México**: crítica Desalienadora 2000-2015, 2017. 258 f. Dissertação – Programa de Pós-Graduação Universidad Autonoma de Guerrero, México, 2017.
4. ALVES, Nilda. PNE, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os cotidianos das escolas: Relações possíveis? In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO Luiz Fernandes (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014 - 2024**: Avaliação e Perspectivas. Recife: ANPAE, 2018, p. 44-48. Disponível em: <https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.
5. ANDREOTTI, Vanessa de Oliveira. Educação para a Cidadania Global – soft versus critical. **Sinergias** – diálogos educativos para a transformação social, n. 1, p. 57-66, dez. 2014.
6. BALL, Stephen John. et al. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 9-36, 05 ago. 2013. Quadrimestral. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563959981002>. Acesso em: 19 jun. 2021.
7. BEREDAY, George Z. F. **Método comparado em Educação**. Tradução: José de Sá Porto. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, (1964) 1972.
8. BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, Versão preliminar 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 03 jun. 2021.
9. BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – Ensino Médio. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. Brasília, 21 de dezembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 ago. 2021.
10. BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 de mar. 2021.
11. BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
12. CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la Universidad. La hýbris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Ed.). **El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre, ed. 21, 2007, p. 79-91. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/147.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2020.

13. CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008, p- 295-316.
14. CÓSSIO, Maria de Fátima. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista e Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, out./dez. 2014.
15. COSTA, Marco Antonio F. da; COSTA, Maria de Fátima Barrozo da. **Projeto de Pesquisa: entenda e faça**. 5. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2014.
16. DÍAZ BARRIGA, Ángel. El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? **Perfiles Educativos**, v. XXVIII, n. 111, enero-marzo, 2006, p. 7-36. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211102>. Acesso em: 23 maio 2021.
17. DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAE**. n. 2, v. 35, p. 291-306, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95407/53884>. Acesso em: 30 jul. 2021.
18. DUSSEL, Enrique. **1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad**. Madrid: Nueva Utopía, 1992. Disponível em: http://www.mel.unir.br/uploads/56565656/arquivos/1492_O_encobramento_do_outro_de_ENRIQUE_DUSSEL_441400838.pdf. Acesso em: 02 mar. 2020.
19. FERRER, Ferran. **La educación comparada actual**. Barcelona: Editorial Ariel, 2002.
20. LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014 - 2024: Avaliação e Perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018, p. 23-28. Disponível em: <https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2021.
21. MÉXICO. **Propuesta Curricular para la Educación obligatoria**, 2016. Disponível em: <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>. Acesso em: 01 maio 2021.
22. MÉXICO - **Secretaría de Educación Pública - SEP**. Estrategias de Formación Docente para la Implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica en el Aula (Educación Primaria), México, 2012. Disponível em: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2998/1/images/rieb.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2021.

23. OLIVÉ, Leon. **Por una auténtica Interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica**. In: CONGRESSO DA ARIC, 12., 2009, Florianópolis. Anais do Congresso Aric, 29 de jun. a 03 de jul. de 2009. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20160315033034/04olive.pdf> Acesso em: 14 dez. de 2021.
24. PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
25. QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Ed. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4109238/mod_resource/content/1/12_Quijano.pdf. Acesso em: 05 mai. 2021.
26. RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. **Boletim Técnico Do Senac**, v. 27, n. 3, p. 26-35, 2001. Disponível em: Coordenadoria de Ensino Médio : A PEDAGOGIA DAS COMPETENCIAS E A PSICOLOGIZAÇÃO... (emseducmt.blogspot.com). Acesso em: 17 jul. 2021.
27. RAMOS, Marise Nogueira. **Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2002.
28. SAVIANI, Demerval. **O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001)**. In: _____. História das idéias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores associados, 2007.
29. TORRES, Elvira Marveya Villalobos; SÁNCHEZ, Consuelo Montserrat Trejo. Fundamentos teórico-metodológicos para la educación comparada. In: NAVARRO LEAL, Marco Aurelio; NAVARRETE CAZALES, Zaira (Coord.). **Educación Comparada Internacional y Nacional**. México, D.F. Sociedad Mexicana de Educación Comparada: Plaza y Valdés Editores, 2015, p. 19-27.
30. ZABALA Antoni; ARNAU Laia. **Como aprender e ensinar competências**. São Paulo: Artmed, 2010.

Bárbara Macedo

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Universidade Regional de Blumenau (FURB), onde também cursou o Mestrado em Educação, ambos na linha de

pesquisa de Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais. Finalizou a dissertação com o título: A pedagogia das competências no Brasil e no México: a tensão entre o global x local a partir da teoria decolonial (2013 a 2019) – ambos realizados com apoio/bolsa do FUMDES Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior - UNIEDU. É graduada em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). É também formada em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) e atualmente está cursando Bacharelado em Serviço Social pela mesma instituição (UNINTER). É membro dos grupos de pesquisa: Filosofia e Educação - EDUCOGITANS; Vozes Livres - Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Gênero e Sexualidade e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Avaliação Educacional (GEPALE). Tem experiência em diversas áreas da Educação Física e da Pedagogia, atualmente trabalha como Administradora Escolar na rede Municipal de Ensino de Araquari. Ainda no percurso do Mestrado foi tutora no Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional (PROESDE) nos anos de 2020 e 2021. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Comparada, Epistemologia, América Latina e Caribe, Reformas Educacionais.

Adolfo Ramos Lamar

Doutor em Educação e Mestre em Política Científica e Tecnológica pela Universidade Estadual de Campinas, pós-doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, Brasil. Professor da Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, Santa Catarina, Brasil. Tem experiência nas áreas de Educação, Epistemologia, Educação Agrária, Educação Comparada, Educação Profissional e Tecnológica, Saúde, Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente. Consultor ad-hoc de publicações periódicas e agências de fomento. É Pesquisador do Grupo Educogitans da FURB, Grupo Paideia - Estudos e Pesquisa em Filosofia, Educação e Direitos Humanos e Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional da Faculdade de Educação da UNICAMP. É um dos fundadores do Observatório Iberoamericano de Estudos Comparativos em Educação (OIECE) e foi pesquisador do Grupo de Pesquisa Comunidades Sustentáveis do Mestrado e Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional da UESC. Participou dos projetos interinstitucionais: Alfa PlanGIES - Planejamento e Gestão das IES: relação da universidade com o entorno social para a promoção do desenvolvimento regional sustentável (União Europeia e América Latina), Os Mapas Conceituais e Temáticos de EJA em Ibero-América (CNPq) e PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: impacto do sistema de pós-graduação das regiões sul e sudeste do Brasil na formação e produção de mestres e doutores que atuam nas instituições de ensino superior da região nordeste (FAPESP) e projetos do MERCOSUL "Dilemas de nuevas culturas de producción de conocimiento. Los postgrados en Argentina, Brasil y Paraguay en el Contexto de la evaluación de la calidad de la Educación Superior" e do projeto internacional "Dilemas de novas culturas de produção de conhecimento. Os programas de Pós-graduação à distância no Mercosul. Formatos, regulações e acreditação" e do Observatório Iberoamericano de Estudos Comparativos em Educação (OIECE). Tem experiência de Ensino em Cursos de Graduação e/ou Pósgraduação em Educação, Pedagogia, Medicina Veterinária, Zootecnia, Agronomia,

Educação Física, Enfermagem, Medicina, Biomedicina, Farmácia, Administração, Ciências Exatas e Naturais, Fisioterapia, Farmácia, Filosofia, Meio Ambiente, Ciências Sociais, Ciência da Computação, Sistemas de Informação, Engenharias, Fisioterapia, Economia, Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente. Ciências Contábeis, Nutrição, Moda, Letras, Arte, Serviço Social, Biologia, Direito, Comunicação, Publicidade e Propaganda, Geografia, Turismo, Gastronomia, Dança, Arquitetura, Design, Gastronomia, Odontologia, Geografia, Matemática e Jornalismo.

Como citar este documento:

MACEDO, Bárbara; LAMAR, Adolfo Ramos. A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NO BRASIL E NO MÉXICO: O GLOBAL X LOCAL A PARTIR DA TEORIA DECOLONIAL. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 31, n. 1, p. 196-214, jan. 2023. ISSN 1982-9949. Acesso em: _____. doi: 10.17058/rea.v31i1.17542.