

doi 10.46943/VII.CONAPESC.2022.01.045

ENSINO BASEADO EM COMPETÊNCIAS: UM PARALELO ENTRE O CENÁRIO EUROPEU E BRASILEIRO

CLARA ELENA SOUZA TABOSA

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas da Universidade Federal do Pará – UFPA, clara.tabosa@gmail.com;

JOÃO MANOEL DA SILVA MALHEIRO

Doutor em Educação para Ciência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP/Bauru, Bolsista Produtividade em Pesquisa Nível 2 - CNPq, joaomalheiro@ufpa.br;

FABIANA PAULETTI

Professora orientadora: Doutora, Programa de Pós-Graduação em Formação Científica e Tecnológica da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, fpauletti@utfpr.edu.br

RESUMO

Em uma sociedade cada vez mais globalizada e imersa em variados meios de comunicação, foi preciso admitir a necessidade de uma educação que, para além do ensino de conteúdos conceituais e procedimentais, também formasse cidadãos críticos capazes de refletir e tomar decisões de forma coerente e conveniente sobre as inúmeras demandas sociais, ambientais, tecnológicas, econômicas, políticas, éticas e morais que constituem o novo milênio. É neste contexto que o Ensino Baseado em Competências (EBC), amparado principalmente na chamada Pedagogia das Competências, surge no cenário internacional e brasileiro como alternativa para a construção e implementação de novos currículos e políticas educacionais mais condizentes com as necessidades e demandas da atualidade. Este trabalho tem o intuito de analisar e refletir sobre o processo de institucionalização do EBC no contexto educacional brasileiro. Para isso, realizamos uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico onde buscamos analisar o contexto histórico, político, social e econômico das reformas ocorridas no sistema educacional

brasileiro a partir da década de 90, fazendo um paralelo com o cenário europeu. Concluimos que as políticas educacionais brasileiras sofreram significativa influência dos organismos internacionais e multilaterais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e que a proposta do EBC implementado no Brasil apresenta significativas semelhanças em relação às propostas adotadas na Europa. Neste sentido, apresentamos algumas críticas e possibilidades do EBC a partir da realidade educacional brasileira.

Palavras-chave: Ensino Baseado em Competências, Organizações Internacionais, Políticas Educacionais.

INTRODUÇÃO

Em uma sociedade cada vez mais globalizada e imersa em diversos meios de informação e comunicação, tornou-se cada vez mais necessário pensar em uma educação que, para além de ensinar conteúdos conceituais das diversas áreas do saber, também pudesse formar cidadãos com criticidade, responsabilidade, capazes de refletir, agir e tomar decisões de forma coerente sobre as inúmeras demandas e questões científicas, tecnológicas, sociais, ambientais, econômicas, políticas, éticas e morais que constituem o novo milênio.

Considerando este contexto, vimos o surgimento do EBC, que foi idealizado no cenário educacional como uma proposta de solução alternativa aos currículos escolares engessados e estagnados. A abordagem por competências e a sua posterior institucionalização principalmente nos países ocidentais, também intencionava a proposição de uma nova forma de entender o processo de ensino-aprendizagem-avaliação e os seus objetivos (DE PAULO; PEREZ; TABOSA, 2021; PEREZ; MENESES-VILLAGRÁ, 2020; NUNES; BARBOSA, 2009).

A chamada Pedagogia das Competências é uma temática atual, amplamente discutida nos debates na área da educação, tanto no cenário brasileiro quanto no cenário internacional. Constitui-se como uma abordagem didática e curricular que passou a ganhar força a partir da década de 70, tornando-se uma corrente pedagógica ancorada na apropriação, definição e disseminação de competências dentro de propostas e práticas docentes, que serviram de base para a modelagem e a consolidação dos sistemas de ensino baseados no desenvolvimento de competências e habilidades (ARAÚJO, 2004; RAMOS, 2003; 2016; SILVA *et al.*, 2020).

Adams (1996) e Mertens (1996), já na década de 90, pontuavam que a abordagem por competências não é uma tendência nova, pois já marcava presença no cenário dos debates educacionais desde a década de 20 nos Estados Unidos da América (EUA). Ao lançarmos um olhar sobre o contexto histórico desta década, veremos que o mundo já passava por intensas transformações: a Segunda Revolução Industrial, as consequências da Primeira Grande Guerra, a crise causada pela quebra da bolsa de valores de Nova York, as mulheres uruguaias conquistando o direito ao voto, o sucesso dos filmes de Charles Chaplin na era do cinema mudo. Já no Brasil, a década de 20 foi marcada por diversos movimentos no cenário artístico-cultural, como a realização da Semana de Arte Moderna de 1922, em São Paulo, e também mudanças significativas no contexto político, como a instauração da Primeira República (VICENTINO; VICENTINO, 2018; NUNES; BARBOSA, 2009; MERTENS, 1996; BRUNDRETT, 2000).

As transformações continuaram nas décadas seguintes, fato significativo para a reestruturação da educação e do seu papel na sociedade. Foi a partir dos anos 70 que a abordagem por competências e, conseqüentemente o EBC, começaram a ganhar força e permear de forma mais insistente os debates sobre educação. Nesse contexto, é importante destacarmos o pioneirismo de David MacClelland, psicólogo e professor da Universidade de Harvard e quem primeiro utilizou o termo “competências”, em 1973, no âmbito da educação (MACCLELLAND, 1973; MERTENS; 1996; TRUJILLO; 2000; BRUNDRETT, 2000).

O autor questionava a eficácia dos tradicionais exames acadêmicos ao argumentar que a preparação mecanicista para eles não garantia o aprendizado dos estudantes, o êxito na vida e no trabalho. Por isso, ele postulou que era necessário buscar outras *variáveis* que melhor direcionassem o processo formativo, as quais ele chamou de competências, que iriam oferecer uma previsão mais concreta acerca do desempenho dos estudantes (MACCLELLAND, 1973; MERTENS; 1996; TRUJILLO; 2000; BRUNDRETT, 2000).

Para Klink, Boon e Schlusmans (2007), a apropriação da noção de competência no contexto educacional também se justificou nas já conhecidas problemáticas que permeavam a relação entre ensino e prática profissional, o que dialoga com Nunes e Barbosa (2009) quando estes pontuam que a retomada do EBC na década de 70 também teve como um de seus principais argumentos o clássico debate acerca da distância entre o ensino acadêmico e os conhecimentos tidos por necessários para a realidade da vida e do trabalho daqueles que frequentam a escola.

Contudo, é somente na década de 90 que o interesse em larga escala pelo EBC é impulsionado, principalmente nos países europeus. Este período é marcado por significativas e céleres mudanças, ocasionadas principalmente pelo processo de globalização exponencial, a crise do capital e dos modelos fordistas e tayloristas de produção, e os avanços científico-tecnológicos. Estas mudanças constituíram-se como processos que afetaram direta e indiretamente a educação e a escola (DELUIZ, 2001; MACHADO, 2002; ARAÚJO, 2004; DAMBROS; MUSSIO, 2014; DE PAULO; PEREZ; TABOSA, 2021).

Assim, ao nos depararmos com um mundo cada vez mais hegemônico em relação à cultura e aos modos de viver e claramente comprometido com a agenda liberal, a abordagem por competências se consolidou a partir da necessidade de nos adequarmos enquanto sociedade às novas práticas e demandas que objetivam garantir as relações de produção asseguram os meios de nossa manutenção e subsistência (DELUIZ, 2001; MACHADO, 2002; ARAÚJO, 2004; DAMBROS; MUSSIO, 2014; DE PAULO; PEREZ; TABOSA, 2021).

Ao buscarmos entender a educação a partir da perspectiva de Saviani (2000, p. 17) como sendo um conjunto complexo de práticas e de sentidos que possuem a função social de “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens”, não podemos deixar de admitir a educação como sendo, também e ao mesmo tempo, produto e produtora das sociedades, onde o seu processo de (re)produção social é historicamente condicionado pelas necessidades que fulguram nas relações de produção dos meios pelos quais nossa própria sociedade garante sua subsistência (RABELO; SEGUNDO; JIMENEZ, 2009; MAUÉS, 2003).

Dada a importância de entendermos e discutirmos uma temática tão presente na atualidade dos debates em educação, neste trabalho, buscamos fazer um paralelo entre os processos de institucionalização do EBC que aconteceram no cenário europeu e brasileiro, destacando principalmente a influência dos trabalhos realizados pelos organismos internacionais que passaram a preconizar um ensino focado no desenvolvimento de competências, e também buscamos apontar indícios de que os trabalhos desenvolvidos por estas organizações influenciaram de forma significativa as políticas curriculares e educacionais brasileiras, dando ênfase à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Consideramos como marco oficial do processo de institucionalização do EBC no cenário europeu e brasileiro a Conferência Mundial de Educação Para Todos, promovida pela UNICEF e realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia, onde o Brasil e mais 156 países se reuniram com o objetivo de estabelecer metas e compromissos em nível mundial para garantir que todas as pessoas tivessem acesso a uma educação básica e necessária para uma vida digna e com oportunidades. O principal resultado da Conferência, posto na Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos, foi o consenso de que o acesso universal à educação básica de qualidade e o combate ao analfabetismo deveriam ser as prioridades da comunidade internacional pelos próximos dez anos, visando com isto criar bases para a construção de uma sociedade global mais justa e humana (UNICEF, 1990; RABELO; SEGUNDO; JIMENEZ, 2009; DE PAULO; PEREZ; TABOSA, 2021).

A partir de então, o que pudemos observar foi uma considerável movimentação das grandes organizações internacionais na Europa e que mais tarde acabariam por chegar ao Brasil, preconizando a ideia de uma educação preponderantemente homogênea, argumentando que, por meio do acesso à educação básica seria possível construir sociedades mais justas e com menos desigualdades sociais e, ao mesmo tempo, sem deixar de enfatizar também o

papel estratégico da escola e da educação para formar mão de obra qualificada e impulsionar a competitividade e a ascensão dos países no âmbito da agenda global (DAMBROS; MUSSIO, 2014; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011; SANTOS, 2010).

Entender como o processo de institucionalização do EBC na Europa influenciou a elaboração de políticas educacionais no Brasil é essencial para entendermos o percurso que culminou com a publicação da BNCC: um currículo mínimo comum, baseado no desenvolvimento de competências e habilidades gerais e específicas. Na metodologia, apresentamos os caminhos usados para a realização desta pesquisa, e nos resultados e discussões apresentamos os principais apontamentos acerca do desenvolvimento do EBC na Europa e como este influenciou paralelamente a reestruturação da educação brasileira.

METODOLOGIA

Neste trabalho, adotamos uma metodologia de investigação qualitativa, onde realizamos uma pesquisa bibliográfica que buscou responder de que maneiras o processo de institucionalização do EBC no Brasil pode ter sido influenciado pelos trabalhos das grandes organizações internacionais e multilaterais (LÜDKE; ANDRÉ, 2013; LIMA; MIOTO, 2007).

A pesquisa bibliográfica pode, por vezes, ser caracterizada como uma revisão de literatura. No entanto, a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de qualquer pesquisa. Nas pesquisas bibliográficas temos a implicação em um conjunto de procedimentos e técnicas ordenados de busca por soluções, de forma atenta ao objeto que se está pesquisando, não podendo ser aleatório (LIMA; MIOTO, 2007).

Assim, realizamos um levantamento acerca do tema em livros e artigos publicados em periódicos da área, a partir de uma pesquisa exploratória em sites de buscas na internet. Usamos como palavras-chave: Ensino Baseado em Competências; competências; abordagem por competências; pedagogia das competências, ensino competencial. A partir do material levantado, buscamos entrelaçamentos e paralelismos sobre a evolução do ensino por competências, promovendo o diálogo entre os autores da área em seus pontos e contrapontos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Organizações como o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações

Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) são exemplos dos principais agentes globais que influenciaram os rumos das políticas educacionais rumo à construção de um sistema de ensino baseado no desenvolvimento de competências e habilidades. O trabalho destas organizações foi significativo e seus resultados reverberaram na comunidade internacional produzindo diretrizes, programas e agendas para orientar, avaliar e alcançar os objetivos estipulados para a educação do novo milênio (MAUÉS, 2003; DAMBROS; MUSSIO, 2014; RABELO, SEGUNDO, JIMENEZ, 2009).

Sendo um dos principais trabalhos produzidos neste tempo, destacamos aqui o Relatório da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI da UNESCO, presidida pelo político francês Jacques Delors, sob o título “*Educação: um tesouro a se descobrir*”, mais comumente chamado apenas de Relatório Delors, que foi produzido entre 1993 e 1996. O Relatório Delors trouxe a necessidade de um olhar mais humanista para o enfoque competencial ao afirmar que, não se pode solucionar todas as agruras da sociedade por meio da educação (DELORS, 1998; DE PAULO; PEREZ; TABOSA, 2021; OLIVEIRA; MOURA; SILVA, 2010).

Nesta perspectiva, educação deve contribuir para o desenvolvimento pleno e contínuo das pessoas enquanto indivíduos e sociedade, estando a serviço de um “desenvolvimento humano mais harmonioso e autêntico, de modo a contribuir para a diminuição da pobreza, da exclusão social, das incompreensões, das opressões e das guerras” (DELORS, 1998, p. 23). É nesta perspectiva que propõe os quatro pilares da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser; e o aprender a conviver (DELORS, 1998; DE PAULO; PEREZ; TABOSA, 2021; OLIVEIRA; MOURA; SILVA, 2010).

Também destacamos o papel singular desenvolvido pela OCDE a partir do seu Departamento de Educação e Habilidades, que organizou, em 1999 e 2002, o Simpósio Internacional de Neuchâtel e de Genebra, respectivamente, com o intuito de lançar e discutir o seu projeto intitulado “*Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*” (Definição e Seleção de Competências: Fundamentos Teóricos e Conceituais), mais conhecido apenas como DeSeCo, desenvolvido sob a liderança da Suíça com grande apoio dos Estados Unidos e Canadá, e que desde então vem produzindo documentos que têm servido como fortes diretrizes para padronizar os conhecimentos existentes acerca do tema (PEREIRA, 2016; MAUÉS, 2003; RYCHEN; SALGANIK, 2003).

O principal fruto do trabalho desenvolvido pela OCDE através do DeSeCo resultou na publicação de um documento, que leva o mesmo nome do projeto,

publicado em versão definitiva em 2003 e revisto em 2005, onde é apresentada a definição funcional de competência, entendida por eles, de forma sintética como sendo: *a capacidade de lidar, realizar ou resolver com êxito demandas ou tarefas complexas, mobilizando recursos de dimensões cognitivas e não cognitivas, destrezas e atitudes em um contexto particular*, onde cada competência deve ser compreendida como uma construção que envolve a mobilização de habilidades práticas, cognitivas e atitudinais (OCDE, 2003; DE PAULO; PEREZ; TABOSA, 2021; PEREIRA, 2016).

Após a publicação deste documento, vários países começaram a aderir o EBC, cada um conforme as suas necessidades e especificidades. Vale destacar que essa adesão também foi impulsionada pela criação e implementação do *Programme for International Student Assessment* (PISA), em 1997, uma vez que este programa passou a avaliar os rendimentos dos estudantes de quase todos os países por meio de indicadores de desenvolvimento de competências nas áreas de linguagem, ciências e matemática. Como os governos dispensam iminente valor aos resultados das avaliações em larga escala, o PISA se tornou mais um reforçador da necessidade de instituir o EBC no currículo nacional (PEREIRA, 2016).

Em 2006, a movimentação realizada pela União Europeia (EU) a partir de todos os trabalhos desenvolvidos pelo DeSeCo, Relatório Delors e por diversas organizações e especialistas, apresentou o conjunto de oito competências-chaves para a educação europeia, que podem ser sintetizadas da seguinte forma: I) comunicação na língua materna; II) comunicação em línguas estrangeiras; III) competência matemática e competências básicas em ciência e tecnologia; IV) competência digital; V) aprender a aprender; VI) competências sociais e cívicas; VII) sentido de iniciativa e empreendedorismo; VIII) consciência e expressões culturais (DE PAULO; PEREZ; TABOSA, 2021; UNIÃO EUROPEIA, 2006).

As competências-chave são um conjunto de competências que compreendem em si um subconjunto de destrezas, atitudes e valores associados ao desenvolvimento de uma determinada capacidade. A publicação destas competências-chave no cenário europeu institucionalizou, em termos de diretrizes curriculares, o EBC na Europa e também passou a servir de base para a elaboração do currículo e das diretrizes nacionais que mais tarde adotariam definitivamente a perspectiva do ensino competencial ((DE PAULO; PEREZ; TABOSA, 2021; UNIÃO EUROPEIA, 2006).

Os trabalhos do sociólogo francês Phillip Perrenoud, sobre ensino-aprendizagem-avaliação por competências também influenciaram de forma significativa

as novas políticas educacionais do século 21 em grande parte do ocidente, tendo repercutido de forma considerável no Brasil, constituindo-se como uma robusta base de referência teórico-metodológica em defesa dos pressupostos do EBC e das possibilidades oferecidas por ele (RICARDO, 2010; ANDRADE, 2015; DE PAULO; PEREZ; TABOSA, 2021).

No Brasil, a década de 90 também apresentou intensas transformações no âmbito da educação. A reforma do sistema educacional brasileiro visava adequar e normatizar o trabalho e a função da escola, para que esta pudesse oferecer uma formação cidadã mais atual e condizente com as novas demandas do país. A crítica ao ensino tradicional, centrado na figura do professor, tornou evidente a necessidade de se promover uma educação em que o aluno pudesse ocupar o centro de seu próprio processo de aprendizagem. Foi neste contexto que o ensino competencial foi tomado, assim como na Europa, como uma alternativa para superar aspectos de uma educação de caráter propedêutico e baseada na reprodução, repetição e memorização descontextualizada dos conhecimentos com fim em si mesmos (ZABALA; ARNAU, 2007; ADADA, 2017).

Como já mencionamos anteriormente, o Brasil também sofreu influências diretas dos trabalhos das grandes organizações. Neste sentido, podemos destacar os documentos instrucionais da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), lançados na década de 90, que recomendavam aos países que investissem nas reformas educacionais visando uma educação mais eficaz e de qualidade, aderindo à abordagem por competências como meio para o desenvolvimento de capacidades necessárias aos novos tempos como a inovação, resolução de problemas, comunicação, flexibilidade e versatilidade (CEPAL, 1996; DAMBROS; MUSSIO, 2014; OLIVEIRA, 2010; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

No bojo destas reformas também havia um grande apelo para que as novas políticas educacionais sustentassem uma educação servisse de meio para aumentar a capacidade produtiva do país, potencializando sua competitividade e inserção no cenário e na agenda global (CEPAL, 1996; DAMBROS; MUSSIO, 2014; OLIVEIRA, 2010; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Esse processo de reestruturação educação brasileira rumo ao ensino competencial acarretou significativas mudanças em relação aos currículos, formas de avaliação e o papel da escola e do professor. Buscou-se a concretização destas mudanças por meio da elaboração e publicação de uma série de leis, decretos e resoluções. Neste sentido, a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, foi o primeiro passo para a consolidação do EBC no Brasil

ao definir como incumbência do governo federal estabelecer, em colaboração com os estados e municípios, as competências e diretrizes da educação básica, bem como seu currículo mínimo (BRASIL, 1996; LIMA; MACEDO; LEMOS, 2018, DAMBROS; MUSSIO, 2014).

Após a publicação da LDB, houve um grande esforço na política educacional brasileira para regulamentar o EBC. Aproximando-se das tendências internacionais, e com base no que vinha sendo proposto pelos trabalhos das grandes organizações, são publicadas, em 1998 as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs): um conjunto de orientações normativas de caráter obrigatório com a finalidade de orientar o planejamento curricular das escolas bem como as suas variadas ações pedagógicas (BRASIL, 1998; MELLO, 2000).

Entre 1997 e 2002 foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a educação básica, na continuação dos esforços para normatizar o ensino por competências. Diferentemente das DCNs, os PCNs não possuem caráter obrigatório, entretanto, se apresentam como documentos mais detalhados, menos generalistas, incorporando a noção de competência como subsídio para desenvolver os parâmetros estipulados. Um exemplo claro da influência dos documentos europeus nos PCNs está na proposição de desenvolver “múltiplas competências” e na referência direta ao Relatório Delors ao trazer os quatro pilares da educação: aprender a aprender, a ser, a fazer e a conviver. Os PCNs ainda trazem, ao final de cada disciplina, um conjunto de habilidades associado cada qual à determinadas competências. Entretanto, podemos identificar que a definição de competência não explicitada no texto (BRASIL, 1997; 1998; 2002; DELORS, 1996; DE PAULO; PEREZ; TABOSA, 2021).

Ainda que a LDB assegurasse, desde 1996, a elaboração e a implementação de um currículo mínimo baseado no desenvolvimento de competências, é somente com a publicação da BNCC em 2018 que esta realidade começa a se concretizar no Brasil. Esse processo foi um longo caminho percorrido por anos através de muitos debates, diálogos entre os profissionais da educação, e pesquisas para entender a realidade e as necessidades da educação brasileira para a atualidade. A Base é um documento que busca garantir as aprendizagens essenciais por meio do desenvolvimento das dez Competências Gerais (CG) para a educação básica, a partir da seguinte compreensão de competência: mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 88, grifo dos autores).

As dez Competências Gerais apresentadas na BNCC são transcritas a seguir:

- CG1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- CG2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
- CG3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar das práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- CG4. Uso de diferentes linguagens: verbal (oral, visual-motora e escrita), artísticas, matemática e científica para expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
- CG5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida social e coletiva.
- CG6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao serviço da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
- CG7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável e. Âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado a si mesmo, dos outros e do planeta.
- CG8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

- CG9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
- CG10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Buscando evidenciar a influência dos documentos europeus na elaboração e implementação das políticas educacionais, fizemos um comparativo entre as Competências Gerais da BNCC e as competências-chave da União Europeia, destacando os paralelismos entre os documentos.

Como resultado, identificamos que algumas competências listadas na BNCC podem ser diretamente assimiladas à competências-chave da União Europeia. Por exemplo, a CG3 está diretamente relacionada a competência-chave VIII ao enfatizar a importância de valorizar e apreciar as diversas manifestações artísticas e culturais. A CG5 se relaciona com a competência-chave IV ao trazerem a importância e necessidade do desenvolvimento do letramento digital. Já as competências gerais CG8 e CG9 se relacionam com a competência-chave VI ao abordarem as competências sociais e cívicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que seja necessário reconhecer a importância de se embasar as políticas educacionais em estudos e experiências desenvolvidos em países que estão na vanguarda da educação, também é necessário que façamos uma análise crítica de como estas ideias estão sendo implementadas para oferecerem uma resposta às reais necessidades da nossa sociedade.

Neste estudo, podemos constatar que o ensino baseado em competências, apesar de não ser uma tendência literalmente nova no cenário educacional, vem se apresentando como uma alternativa para a superação de um sistema de ensino em que o aluno ocupe a posição de mero receptáculo de informações.

Sustentado principalmente por organismos internacionais como o Banco Mundial, a OCDE e a UNESCO e pelos países da União Europeia, o EBC ganhou força, justificando-se como uma abordagem didática mais coerente e adequada às novas demandas sociais econômicas e ambientais, na perspectiva de se

formar cidadãos mais críticos e cientificamente alfabetizados. O trabalho destas organizações e países influenciou direta e indiretamente a reforma do sistema de ensino brasileiro durante a década de 90.

Este processo de institucionalização da abordagem por competências no Brasil se concretizou – ainda que a passos lentos –, com a publicação da BNCC, onde são descritas todas as habilidades e competências associadas aos objetos de conhecimentos considerados mínimos e essenciais a serem desenvolvidos no ciclo forma da educação básica. Podemos constatar também que a BNCC, documento cuja a importância é inquestionável, apresenta vários indícios de alinhamento com as competências-chave propostas para a educação europeia, bem como incorpora também elementos de outros trabalhos como o Relatório Delors, o DeSeCo e as diretrizes propostas pela CEPAL, evidenciando assim a influência das políticas educacionais externas na elaboração e consolidação das políticas educacionais nacionais.

Assim, ressaltamos a importância de tecermos uma visão crítica sobre a adequação e implementação de ideias vindas de contextos externos para solucionar questões internas pertinentes à educação de nosso país. A ausência desta visão crítica pode desencadear um alinhamento ingênuo de ideias e a tentativa de importação de soluções prontas vindas de outros países com realidades e necessidade distintas das nossas. Como preconizado por Freire (1961), para a educação não existem respostas prontas, soluções imediatas que podem ser transplantadas diretamente para as nossas salas de aula vindas de outros contextos alheios aos nossos.

Por fim, é preciso reconhecer as potencialidades do EBC para uma educação contextualizada e cidadã. Desviamos o nosso foco dos conteúdos a serem ensinados para buscarmos entender como podemos ensinar de maneira mais eficaz. Ao considerarmos que a apropriação do conhecimento se manifesta no desenvolvimento de determinadas capacidades, atitudes e valores, estamos admitindo uma educação possivelmente transformadora, onde a escola ensina para a vida, para o trabalho e para as relações do sujeito com o meio e consigo mesmo.

AGRADECIMENTOS

Aos integrantes do Clube de Ciências Prof. Dr. Cristovam W. P. Diniz da Universidade Federal do Pará e Universidade do Estado do Pará.

Aos membros do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão FormAÇÃO de Professores de Ciências da Universidade Federal do Pará (FormAÇÃO/UFGPA).

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

REFERÊNCIAS

ADADA, F. **Estudo sobre a percepção do discente sobre as metodologias ativas na educação superior**. 2017. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, UNIOESTE, Cascavel.

ADAMS, K. Competency's American origins and the connecting approaches in use today. **Competence**, London, v. 3, n. 2, 1996.

ANDRADE, M. do C. F. **A formação de professores para o Ensino Profissional e Tecnológico mediado pela metodologia por competências - a partir dos anos 70**. 2015. 268f. Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, IF-AM, Manaus.

ARAÚJO, R. M. L. As referências da pedagogia das competências. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 497-524, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 20/06/22.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRUNDRETT, M. A questão da competência: as origens, pontos fortes e inadequações de um paradigma de formação de liderança. **Liderança e Gestão Escolar**, v. 20, p. 353-370, 2000.

CEPAL. **Panorama de la Inserción Internacional de América Latina y el Caribe.** Santiago: CEPAL, 1996.

DAMBROS, M.; MUSSIO, B. R. Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações. *In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO*, 10, 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UDESC, 2014.

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do Senac**, v. 27, n. 3, p. 12-25, 2001.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

DE PAULO, I. J. C.; PEREZ, S.; TABOSA, C. E. S. Evolução do ensino competencial. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 6, n. 2, p. 81-102, 2021.

FREIRE, P. **A propósito de uma administração.** Recife: Ed. Imprensa Universitária, 1961.

KLINK, M. V.; BOON, J.; SCHLUMANS, K. Competências e ensino superior profissional: presente e futuro. **Revista Europeia de Formação Profissional**, v. 40, n. 1, p. 72-89, 2007.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, p. 37-45, 2007.

LIMA, M.; MACEDO, M.; LEMOS, S. As diretrizes curriculares nacionais – 1998 e o Plano Nacional de Educação 2001 – 2010. **Revista Multidisciplinar de Psicologia**, v. 41, n. 12, p. 825-834, 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** Rio de Janeiro: E. P. U., 2^a ed., 2013.

MACCLELLAND, D. C. Teste de competência em vez de “inteligência”. **American Psychologist**, v. 28, n. 1, p. 1–14, 1973.

MACHADO, L. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Revista Pro-posições**, v. 13, n. 1, p. 92-110, 2002.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-118, 2003.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **Revista São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.

MERTENS, L. **Competência laboral: sistemas, cirurgia e modelos**. Montevideu: Cinterfor, 1996.

NUNES, S. C.; BARBOSA, A. C. Q. Formação baseada em competências? Um estudo em cursos de graduação em Administração. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 10, n. 5, p. 28-52, 2009.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OCDE). **Análise das políticas educacionais**, 2003. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/>. Acesso em 20/06/2022.

OLIVEIRA, C. M. MOURA, K. L.; SILVA, I. M. S. Relatório Delors e Relatório Cuéllar: desmistificando a diversidade cultural e a educação na política educacional brasileira a partir da década de 1990. **Revista Visão Global**, v. 13, n. 2, p. 397-418, 2010.

UNIÃO EUROPEIA (UE). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias para el aprendizaje permanente. **Diario Oficial de La Unión Europea**, 2006. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>. Acesso: 20/06/22.

PEREZ, S.; MENESES-VILLAGRÁ, J. Á. M. La competencia científica en las actividades de aprendizaje incluidas en los libros de texto de Ciencias de la Naturaleza. **Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias**, v. 17, n. 2, p. 2101/1-2101/18, 2020.

PEREIRA, R. S. **A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE**. 2016, 285p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília/DF.

RABELO, J.; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; JIMENEZ, Susana. Educação para todos e reprodução do capital. **Revista Trabalho Necessário**, v. 7, n. 9, 2009.

RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 93-114, 2003.

RAMOS, M. N. Políticas Educacionais: da Pedagogia das Competências à Pedagogia Histórico-Crítica. In: BARBOSA, V. M.; MILLER, S.; MELLO, S. A. (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, p. 59-76.

RICARDO, E. C. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de pesquisa**, v. 40, p. 605-628, 2010.

RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. (orgs.). Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Gottingen: Hogrefe & Huber Publishers, 2003.

SANTOS, S. L. O. **As políticas educacionais e a reforma do estado no Brasil**. 2010, 122p. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói/RJ.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 4^aed., 2011.

SILVA, C. C. S.; FARIAS, D. C. C.; GOMES, D. J. L. SANTOS, E. S. F. Prática docente no ensino superior: uma análise a partir da abordagem do ensino por competências de Philippe Perrenoud. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 42, n. 81, p. 131-149, 2020.

TRUJILLO, N. R. Seleção efetiva de pessoal baseado em competências. **Revista do Serviço Público**, v. 51, n. 3, p. 99-120, 2000.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990.

VICENTINO, C.; VICENTINO, J. B. **Teláris História**. São Paulo: Ática, 2018.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **11 Ideas Clave**: cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Editora Graó, 2007.