

# COMO CONSTRUIR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA REFERENCIADA POR COMPETÊNCIAS?

---

**SILVÂNIA LÚCIA DE ARAÚJO SILVA**

Professora do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias, campus III da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), [silvaniaraujo@voax.com.br](mailto:silvaniaraujo@voax.com.br). Estudo resultante de Projeto de Extensão.

## RESUMO

Este texto se trata de um espaço em que nos permitimos ampliar nossas reflexões sobre a concepção de competência, suas formas de uso e, ainda, repercussões no discurso e na prática pedagógica, em especial, depois das reflexões “impostas” pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sua feitura se coloca como produto de um curso de formação para professores e estudantes de licenciatura, ministrado através de plataforma digital, que objetivou proporcionar um diálogo sobre a BNCC, seus saberes e fazeres. Para tal, utilizamo-nos de um repertório teórico movido por estudiosos que nos inspiram a discutir a temática, como Perrenoud, Spencer, Sacristán, Dias, Macedo, Ginsburg, entre outros, bem como de leituras advindas dos documentos normativos que têm construído os diálogos sobre o conceito e o significado pedagógico de uma abordagem educacional ancorada na competência. Ao se tratar de um estudo de natureza bibliográfica por versar sobre uma pesquisa que se categoriza como “estado da arte”, uma vez que emblema o desafio de conhecer e discutir os conceitos que têm sido desenvolvidos, em diferentes campos do conhecimento, sobre o conceito de competência à luz da BNCC, numa tentativa de responder à questão que intitula o texto ora apresentado. Como resultado das discussões tecidas, trazemos o conceito de “circularidade de saberes” como possibilidade de, ao dimensionar reflexões e aspectos que vêm sendo destacados e privilegiados em meio aos desafios educacionais contemporâneos, propor alternativas que ressignifiquem nossa prática pedagógica sem que impliquem de forma negativa na autonomia docente ou invisibilizem os contextos da realidade escolar.

**Palavras-chave:** Prática Pedagógica, Competências, BNCC.

## PALAVRAS INTRODUTÓRIAS DE NOSSAS REFLEXÕES SOBRE A TEMÁTICA

**A**o ter sua versão final amplamente divulgada em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ostenta em seu escopo o conceito de “Competência” como perspectiva basilar para a construção do conhecimento dos/as estudantes da educação básica de nosso país, apresentando como pano de fundo “mudanças” necessárias em nosso sistema educacional. Desde então, vimos nos questionando: afinal, como se utilizar do conceito sobre as Competências no construto de uma prática pedagógica que se adequa às exigências postas pela BNCC?

Bom lembrar que a Base não chega do nada. Este é um documento normativo curricular que se relaciona com a Constituição Federal (CF) de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a 9.394/96, e o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência 2014 – 2024.

Fixar conteúdos mínimos para o ensino, de maneira a assegurar formação básica nacional comum foi estabelecido na Constituição Federal de 1988; construída no contexto de grandes mobilizações sindicais e sociais da década de 1980 (COUTO, 2016, p. 01).

A criação de uma base comum para a Educação Básica, portanto, já estava prevista desde 1988, a partir da promulgação da Constituição Cidadã. Ratificando essa previsão, em 1996, a LDB reforçou a sua necessidade, mas, apenas em 2014, a criação da Base Nacional Comum Curricular foi definida como meta pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

Mais do que sempre, há que se entender que a transformação efetiva de uma Educação que se queira de qualidade requer uma visão sistêmica que agregue todos os níveis e sujeitos que compõem os processos educativos escolares. O que pressupõe a compreensão de que tais níveis e sujeitos correspondem desde o MEC (Ministério da Educação) às secretarias municipais e estaduais de Educação e aos conselhos educacionais e equipes escolares (gestores, coordenadores pedagógicos, supervisores escolares, orientadores educacionais, professores e funcionários), bem como e, em especial, às famílias dos alunos e comunidades do entorno de nossas escolas.

Neste contexto, não há como dissociar as discussões que envolvem a BNCC à margem desse sistema orgânico complexo e interdependente. De

fato, o processo de ensino e aprendizagem das crianças, dos jovens e dos adultos que ocorre na escola é impelido pelas pessoas que agem no funcionamento dessa engrenagem. E, daí, continuamos questionando: parte desse grupo que mobiliza as equipes escolares já leu a Base? Todos já compreendem quais são os aspectos e dimensões que corporificam a construção de uma prática pedagógica referenciada por competências? Afinal, o que se entende por competência no interior de nossas escolas?

No tempo em que a Base é divulgada e que o documento apresentado é conduzido à sua implementação em todo o país até 2020 (hoje, já com essa data limite estendida), muitas críticas – que já configuravam o contexto educacional anteriormente ao período do momento de sua divulgação, quando de sua gestação – e discussões começaram a ser levantadas em torno de sua propositura, iniciando-se, aí, uma avalanche de afirmações, negações, distanciamentos e aproximações que têm gerado, pontualmente entre professores, insegurança, curiosidade, estudos, pesquisas, enfim, uma verdadeira maratona por cursos de formação continuada sobre a BNCC. Mas, a que ponto, tais sentimentos e/ou buscas têm respondido às necessidades docentes frente à realidade da sala de aula e de suas práticas pedagógicas?

Entretanto, apenas professores se preocuparem em conhecer a Base não sustenta a implantação da BNCC na escola, nas redes de ensino. Todos precisam se envolver, conforme já destacado, dos níveis aos sujeitos que compõem os processos educativos escolares. Assim, esta deve ser, então, a fonte de sentido da atuação dos profissionais envolvidos no sistema de ensino, uma vez que são eles os responsáveis por criar condições para que os alunos e alunas possam usufruir de seus direitos de aprender, inclusive, sob o respaldo de um currículo adequado às normativas indicadas na BNCC.

Diante disso, não há dúvidas que precisamos, como profissionais em Educação, compreender que as diretrizes e princípios normativos da Base Nacional Comum Curricular estão postos, o que independe se concordamos ou não com sua propositura frente às práticas pedagógicas nos currículos de nossas escolas.

Tal fato, nesse contexto, direciona-nos ao nosso objetivo quando da construção deste texto: refletir sobre como essas práticas podem ser pensadas de maneira a não legitimar a lógica mercadológica das reformas neoliberais e, na sua contramão, abrir espaço para um currículo que, apesar das “Competências”, permita uma prática pedagógica de circularidade dos saberes produzidos a partir da cultura, da realidade e do cotidiano da escola brasileira, respeitando a diversidade que a move. Isto, potencialmente, é o

que justifica nossas reflexões sobre a temática aqui discutida. Sua feitura, na realidade, assenta-se como produto de um curso de formação para professores e estudantes de licenciatura, ministrado através de plataforma digital, que objetivou proporcionar um diálogo sobre a BNCC, seus saberes e fazeres.

Além disso, importa destacar que a construção desta produção surge das nossas reflexões sobre como desenvolver uma prática pedagógica que se adeque ao conceito de Competência tão amplamente fomentado ao longo de toda a BNCC, bem como dos documentos que, hoje, orientam os projetos curriculares dos cursos de formação inicial e continuada para professores, além das propostas curriculares escolares, projetos políticos pedagógicos e os planejamentos.

Ao se tratar de um estudo de natureza bibliográfica por versar sobre uma investigação que se categoriza como “estado da arte”, que emblema o desafio de conhecer e discutir os conceitos que têm sido desenvolvidos em diferentes campos do conhecimento acerca do conceito de competência à luz da BNCC, esta pesquisa se expressa como uma tentativa de responder à questão que intitula o texto ora apresentado.

## **UM DIÁLOGO SOBRE O CONCEITO DE “COMPETÊNCIAS” NA EDUCAÇÃO E A BNCC**

Muito tem se falado sobre competências nos últimos tempos e este, afinal, é um conceito que necessita de, entre os envolvidos nos processos educativos escolares, fazer parte das discussões atuais. Isto porque o conceito que move o significado teórico-prático de Competência tem direcionado como uma espécie de “fio de condutor” dos aspectos pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular.

Na contemporaneidade, um dos autores que tem desenvolvido o conceito de Competências, é Philippe Perrenoud, segundo o qual, “competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (PERRENOUD, p. 30, 1999).

Sob a perspectiva educacional, o conceito de competência e a reflexão sobre o seu significado pedagógico assumem um papel de destaque na investigação em Educação a nível nacional e internacional (PERRENOUD, 1999), cuja ênfase na aprendizagem, como preconiza o conceito de competência, está coerente com documentos internacionais que defendem a reforma da educação básica a partir das necessidades do sistema produtivo,

da preparação de recursos humanos para fins mercadológicos – mercado de trabalho e cultura da empregabilidade (MAZZEU, 2011, p. 149).

Ainda há que se ressaltar que não se trata de um conceito recente. Pelo contrário, nos últimos trinta anos do século passado já era um conceito bastante discutido nos meios empresariais e administrativos, o que o conduz à sua conexão com a visão mercadológica pautada nas entrelinhas da Base, tão criticada por muitos estudiosos da temática no Brasil.

Com a Conferência Mundial de Educação Para Todos, em 1990, os países signatários do documento ali produzido tiveram, através das parcerias construídas com a Unesco, Unicef, Pnud e Banco Mundial, enquanto organismos internacionais como os principais inspiradores para o desenvolvimento de propostas curriculares baseadas em habilidade e competências, na resolução de problemas e no conceito de educação como um processo contínuo de “aprender a aprender”. Esses organismos internacionais, vale salientar, consideram que, nos países pobres ou em desenvolvimento, os recursos públicos para educação não são supostamente suficientes para resolver todos os problemas educacionais, por isso, deve ser dada prioridade para a Educação Básica e para o ensino médio técnico, de modo a encaminhar jovens e adultos o mais rápido possível para o mercado de trabalho (COUTO, 2016).

Assim, alinhada aos processos educativos escolares, a competência enfatiza a mobilização de recursos, conhecimentos ou saberes vivenciados para ser desenvolvido como abordagem teórico-prática para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. De fato, é o conceito que se manifesta na ação ajustada diante de situações complexas, imprevisíveis, mutáveis e sempre singulares (SACRISTAN, 2011; PERRENOUD, 1999), cuja abordagem, ao ser desenvolvida, favorece o que o discente aprende por si, o aprender a aprender, a construção pessoal do saber através da interação, da mediação.

A BNCC, por sua vez, não muito diferente dos conceitos altercados pelos autores supracitados, mas sem indicá-los, define Competência como “a 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. 08). São dez as competências gerais eleitas para compor a Base e objetivamente devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo de todos os anos da Educação Básica.

Neste movimento, as competências gerais, destacadas também como “essenciais”, permeiam cada um dos componentes curriculares, das

habilidades e das aprendizagens e aprendizados essenciais especificados no documento da BNCC, além daqueles que serão acrescidos na parte diversificada, cuja composição pode trazer aos currículos escolares conteúdos complementares, a serem definidos pelas próprias redes, instituições e sistemas de ensino. Isso posto, é possível afirmar que a parte diversificada complementa e enriquece a Base, segundo propõe o próprio documento, respeitando características regionais e locais da sociedade, embora nada especifique sobre particularidades próprias do ensino na atualidade, quais sejam: a educação do campo e a educação inclusiva, por exemplo.

Numa síntese, este “fio condutor” determinado pela junção das competências gerais que perpassam a Base está composto de temáticas que conduzem todo o processo constitutivo do documento normativo: Conhecimento; Pensamento científico, crítico e criativo; Repertório cultural; Linguagens e comunicação; Cultura digital; Trabalho e projeto de vida; Diálogo e argumentação; Autoconhecimento e autocuidado; Empatia; Responsabilidade e cidadania. Tais competências se desdobram em conjuntos de habilidades que se desenvolvem nas competências específicas, determinadas por áreas.

Na próxima seção, ao problematizar o tema proposto neste texto, trazemos um resumo dialógico de cada uma das competências gerais que compõem a Base, sob nosso olhar e reflexões sobre as temáticas que as fomentam.

## **POR QUE, PARA ALÉM DO CAMPO DO NEGACIONISMO DA BNCC, PRECISAMOS REFLETIR SOBRE COMO CONSTRUIR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA REFERENCIADA POR COMPETÊNCIAS?**

Na realidade, resumimos a resposta da problematização colocada que intitula esta seção em dois pontos principais: primeiro, porque a BNCC tem se apresentado como documento referência para a formulação dos currículos da Educação Básica e do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, bem como dos currículos dos cursos de formação para professores, inicial e continuada, e dos programas de políticas públicas para formação docente, a exemplo do Programa Residência Pedagógica (PRP) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); segundo, porque, hoje, somos conduzidos a discutir, entre nossos pares, sobre um tipo de Educação por Competências; ou sobre uma Pedagogia das Competências; ou, ainda, sobre uma Formação por Competências.

Portanto, não é possível fugir do debate que hoje se instala. Refletir sobre “Competência” é uma realidade, quer queiramos ou não. O conceito tem sido imposto nos documentos legais que corroboram a formação e a prática docente. Nesse movimento, acerca da discussão sobre Competências e Formação, por exemplo, destacamos dois documentos e dois programas: a Base Nacional Comum – Formação (BNC-Formação) e a Base Nacional Comum – Formação Continuada (BNC-Formação Continuada), bem como os Programas que integram as Políticas Públicas de Formação Docente, como já destacado anteriormente.

De um lado, a **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 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)”. Em seu **Art. 2º**, destaca-se que “A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das **competências gerais** previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral”. Em outras palavras, ao definir a formação inicial do professor à luz das competências gerais da BNCC Educação Básica, o MEC “amarra” a formação docente ao atrelar os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura aos principais conceitos da Base.

De outro lado, a **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020**, em seu texto “Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)”. Sendo assim, em seu **Art. 2º** afirma que “As presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, articuladamente com a BNC-Formação Continuada, têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019”. E, nesse caso, vem apenas ratificar o já proposto na resolução anterior. Relevante destacar que em seu **Art. 3º** [...] Parágrafo único, reafirma: “Estas competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos professores, o desenvolvimento



das Competências Gerais dispostas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 - BNC-Formação Inicial, essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes”. Fato é que seja através de Curso de Formação Docente em nível *stricto sensu*, de extensão ou em outro formato, a continuidade dessa formação, em conformidade com a Resolução ora apresentada, deve ser garantida à luz da BNCC.

Neste sentido, faz-se importante, ainda, afirmar que em detrimento de nossas percepções e críticas pessoais acerca do emaranhado de posicionamento dos órgãos gestores da educação de nosso país e de como tais perspectivas chegam na ponta, ou melhor, nas salas de aula, é certo que:

Para trabalhar com as competências gerais, o professor também terá que desenvolvê-las em si mesmo, além de rever posturas, atitudes e comportamentos. Também necessita refletir sobre quais aspectos de sua disciplina contribuem para o desenvolvimento dessas dez competências e incluí-los, com intencionalidade, no planejamento das aulas. Isso não deve ser feito de maneira isolada. A parceria com a coordenação pedagógica e com os demais docentes é fundamental para que possa trabalhar de forma complementar e reavaliar conjuntamente suas práticas pedagógicas (NOVA ESCOLA, 2018, p. 07).

Mesmo concordando com essa citação, não somos ingênuos em supor que a Revista supracitada mantida pela Fundação Lemman tem outro foco que não seja...

[...] subordinar mentes e ações docentes às demandas de produção e reprodução das relações capitalistas de produção avultou como objetivo das principais frações burguesas locais e internacionais, aparentemente unificadas. Formação e trabalho docentes tornaram-se mais complexos ao longo do período, posto que a burguesia, após a reestruturação produtiva e suas espúrias decorrências, lançou sobre os professores slogans que atribuíam à sua incapacidade o aumento do desemprego (PEREIRA e EVANGELISTA, 2019, p. 69).

Por isso, um posicionamento crítico, que nos conduza ao limiar do que está posto na educação brasileira, hoje, é fundamental, não apenas para determinar os ditames da formação docente, mas e, sobretudo, para organizar os processos educativos escolares. Com efeito, tais instituições, representantes

do aparelho privado de hegemonia, inserem-se no movimento de disputas que ocorrem no interior da Sociedade Civil, território de demandas entre e intraclasses, em favor de interesses políticos e econômicos particulares, travestidos de discursos universais em razão da transformação da educação de qualidade.

Isto posto, conforme destacam as autoras supracitadas, “Não é por outra razão, que a educação se constitui em terreno fulcral para a articulação da consciência burguesa na mente das camadas subalternas” (PEREIRA e EVANGELISTA, 2019, pp. 69-70). Subsequentemente, temos também, na mesma linha política do Ministério de Educação, os Programas de Formação para Professores já durante o período de desenvolvimento da licenciatura. De forma pontual, destacamos o Programa Residência Pedagógica (PRP) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Ambos os programas constituem parte das políticas públicas adotadas pelo Governo Federal tendo como um de seus principais objetivos incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, especificamente, para turmas que compõem a Educação Infantil, os 1º e 2º Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos, nas escolas do campo e da cidade, a fim de conduzir o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria acadêmica e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias (SUBPROJETO DO PRP/UFPB, 2020).

Pelo exposto, ao responder a questão que gerou a construção do texto dessa seção, fica claro que esta é uma discussão, na atualidade, mais do que necessária. Isto porque, a priori, ela se faz conjuntamente com o desenvolvimento da própria Educação em nosso país. E isso, como já destacado, independe de nossas críticas sobre a BNCC e suas repercussões no processo de ensino e aprendizagem de nossos estudantes, o que nos leva a seguir adiante interpretando da melhor forma possível cada uma das competências gerais consoante à nossa práxis pedagógica e, especialmente, à nossa autonomia docente.

A primeira competência geral diz respeito ao “Conhecimento”. A compreensão que pauta essa competência se traduz na valorização e utilização dos conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo. Esse mundo, na sua dinâmica, envolve os aspectos físicos, sociais, culturais e digitais a fim de entender e explicar a realidade, aprender mais sobre ele e colaborar para a construção de uma sociedade que se queira justa, democrática e inclusiva.

A segunda competência geral diz respeito ao “Pensamento crítico, científico e criativo”. A compreensão que pauta essa competência se traduz no desenvolvimento do raciocínio e do questionamento, da análise crítica e da busca por soluções criativas e inovadoras pelos estudantes. Por isso, importa exercitar a curiosidade intelectual, a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para pesquisar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

A terceira competência geral diz respeito ao “Repertório Cultural”. A compreensão que pauta essa competência se traduz na valorização e vivência das diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, bem como na participação de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. Estabelece como fundamental que os alunos conheçam, compreendam e reconheçam a importância das mais diversas manifestações artísticas e culturais. E acrescenta que eles devem ser participativos, sendo capazes de se expressar e atuar por meio das artes.

A quarta competência geral diz respeito à “Comunicação”. A compreensão que pauta essa competência se traduz na utilização diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital –, conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, a fim de se expressar e partilhar, com sentido e significado, informações, experiências, ideias e sentimentos. Sinaliza, ainda que, para se comunicar bem, crianças e jovens necessitam entender, analisar criticamente e saber se expressar utilizando uma variedade de linguagens e plataformas, enfatizando a importância de que a comunicação ocorra por meio da escuta e do diálogo.

A quinta competência geral diz respeito à “Cultura Digital”. A compreensão que pauta essa competência se traduz na compreensão, utilização e criação de tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais para produzir e disseminar conhecimento, exercendo protagonismo vida pessoal e coletiva. Essa competência reconhece o papel fundamental da tecnologia e estabelece que o estudante deve dominar o universo digital, sendo capaz, portanto, de fazer um uso qualificado e ético das diversas ferramentas existentes e de compreender o pensamento computacional e os impactos da tecnologia na vida das pessoas e da sociedade.

A sexta competência geral diz respeito ao “Trabalho e Projeto de Vida”. A compreensão que pauta essa competência se traduz na valorização da diversidade de saberes e vivências culturais, apropriando-se de conhecimentos

e experiências que possibilitem ao estudante entender as relações próprias do mundo do trabalho. Essa competência compreende a capacidade de gerir a própria vida. Os estudantes devem conseguir refletir sobre seus desejos e objetivos, aprendendo a se organizar, estabelecer metas, planejar e perseguir com determinação, esforço, autoconfiança e persistência seus projetos presentes e futuros. Inclui a compreensão do mundo do trabalho e seus impactos na sociedade, bem como das novas tendências e profissões.

A sétima competência geral diz respeito à “Argumentação”. A compreensão que pauta essa competência se traduz na argumentação, baseada 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. Essa competência destaca a capacidade de construir argumentos, conclusões ou opiniões de maneira qualificada e de debater com respeito às colocações dos outros. Ela inclui a consciência e a valorização da ética, dos direitos humanos e da sustentabilidade social e ambiental como referências essenciais no aprendizado dessa competência para orientar o posicionamento dos estudantes.

A oitava competência geral diz respeito ao “Autoconhecimento e autocuidado”. A compreensão que pauta competência geral se traduz no conhecimento, apreciação e cuidado com a saúde física e emocional dos estudantes, a partir da compreensão na diversidade humana e reconhecimento de suas emoções e nas dos outros. Essa competência trata, portanto, do aprendizado que crianças e jovens devem adquirir a respeito de si mesmos, sendo capazes de identificar seus pontos fortes e fragilidades, lidar com suas emoções e manter a saúde física e o equilíbrio emocional. Através dessa competência, abrem-se possibilidades de uma educação voltada para o emocional, muito necessário nesse retorno às aulas presenciais.

A nona competência geral diz respeito à “Empatia e cooperação”. A compreensão que pauta essa competência se traduz no exercício a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos. Essa competência aborda o desenvolvimento social da criança e do jovem, propondo posturas e atitudes que devem ter em relação ao outro. Fala da necessidade de compreender, de ser solidário, de dialogar e de colaborar com todos, respeitando a diversidade social, econômica, política e cultural.

A décima e última competência geral diz respeito à “Responsabilidade e cidadania”. A compreensão que pauta essa competência se traduz na ação

pessoal e coletiva do estudante com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação acerca de suas decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. Essa competência estabelece a necessidade de desenvolver na criança e no jovem a consciência de que eles podem ser agentes transformadores na construção de uma sociedade mais democrática, justa, solidária e sustentável.

Agindo, portanto, como um “fio condutor” que perpassa todo a produção do conhecimento nas escolas de nosso país através de seus currículos, as competências não trazem outros ou novos conceitos, mas visam estabelecer, de maneira mais significativa, habilidades e aptidões, através das competências, a aprendizagem e os aprendizados dos estudantes brasileiros.

Em tempo, nossa motivação primeira para responder à questão que intitula este texto é de que a relevância das discussões que envolvem a BNCC deve ser tratada no contexto geral da Educação em todo o país, repercutindo sobremaneira na reflexão crítica da realidade desigual da sociedade brasileira e do seu papel em sua superação, particularmente, nesse momento, quando estamos nos preparando para o retorno das aulas presenciais.

De outra feita, temos convicção de que não será possível atingir os propósitos da Educação e da própria BNCC, que sugere, em seu texto, “sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes” (BRASIL, 2017, p. 07). Pelo contrário, o caminho percorrido até agora para a implementação da Base tendenciosamente transformará a educação pública em um espaço reprodutor das desigualdades sociais e econômicas configuradas em todo o território nacional. É contra qualquer possibilidade dessa perspectiva que devemos trabalhar e focar nossas reflexões e discussões. Um currículo que retrate a realidade de nossas escolas e estudantes e que fortaleça a autonomia docente deve ser nossa maior e melhor “competência”, enquanto professores e pesquisadores da temática.

## **DIANTE DISSO, COMO SE CONSTROI UMA IDEIA DE “CIRCULARIDADE” REFERENCIADA POR COMPETÊNCIAS? ALGUMAS CONCLUSÕES E ALTERNATIVAS POSSÍVEIS**

Desde a década de 1990, estabeleceu-se o neoliberalismo na política econômica do Brasil, com forte perspectiva de transformar direitos sociais em “mercadoria”. Sua orientação, a priori, é situar na relação do Estado com a sociedade e a política econômica, as políticas educacionais, que seriam

motivadas por tais “inspirações”. De lá para cá, a escola pública se expandiu, mas em grande parte reproduzindo o histórico processo de expansão com a precarização das condições de trabalho e estudo. E isto ficou claro com a pandemia da Covid-19, ao longo de 2020 e 2021.

Sob esse pano de fundo, a BNCC na versão aqui refletida, orientada para implementação em todo o território nacional, precisa, minimamente, encontrar escolas públicas que tenham condições de funcionamento e, assim, possa efetivamente ser implantada como prática curricular na perspectiva do combate às desigualdades brasileiras. Não como currículo, mas como uma proposta que, nas bifurcações do documento, permite-nos refletir sobre arranjos curriculares que considerem a escola como ela é, cuja realidade considere o humano como protagonista de toda e qualquer ação dos processos educativos.

Como já sinalizado no texto introdutório, portanto, nossas reflexões nos conduzem a uma possível alternativa para consolidar a implementação da BNCC sem tornar invisível a realidade de nossas escolas e a autonomia docente, qual seja: o uso metodológico de uma “Circularidade de Saberes”. Nossa proposta se ancora nas discussões de Paulo Freire, Mikhail Bakhtin e Carlo Ginzburg.

De Freire, tomamos emprestado o conceito de “Círculo de Cultura”, e de Ginzburg, o conceito de “Circularidade Cultural”, à luz da teoria baktiniana. Todavia, nossa proposta como já colocado, não supõe uma circularidade qualquer, mas uma “Circularidade de Saberes”. E, nesse caso, como compreendemos essa circularidade de saberes, enquanto alternativa viável de uma prática pedagógica referenciada por competências?

Compreendemos através da possibilidade de ao identificarmos os conteúdos necessários a serem ministrados numa turma de alunos, seja possível abrir espaço para o trabalho com as competências, de modo circular, num contínuo, respeitando as aprendizagens e os aprendizados. Isto se torna viável porque, segundo Sordi e Ludke (2009, p. 32), ao estudarem essa expressão, permitem-nos o entendimento de que não se trata da transferência de conhecimento de cima para baixo ou do centro para a periferia.

As autoras supracitadas reconhecem a sua potencialidade, ao destacarem que a ideia de circularidade indica idas e vindas, a circulação entre duas (ou mais) fontes produtoras de saber, cada uma enriquecendo, a seu modo, a construção do conhecimento a seu respeito. De fato, entendemos que a circularidade de saberes empodera todos os que dela participam, sejam as áreas, os componentes curriculares ou os sujeitos participantes desse processo de produção do conhecimento.

Isto porque, ao incluir idas e vindas, como afirmam Sordi e Ludke (2009), essa proposta permite um processo de ensino e aprendizagem que respeita as diversidades, os níveis, as individualidades de cada aluno/a, a revisões de metodologias possibilitando, nessa construção, a promoção das aprendizagens. Além disso, por possibilitar que os conhecimentos de todos se ampliem, concorre para o fortalecimento da prática pedagógica, uma vez que esse modelo de aprendizagem se utiliza de processos sociais, coletivos, dialógicos e plurais (SORDI e LUDKE, 2009).

Ainda, como reflexão final, há que se destacar que a BNCC está nas escolas, universalizando os currículos em todo o território nacional e, ato contínuo, visando implantar as inúmeras ações que estão sendo propostas, em especial, no que se refere à definição das competências ora apresentadas nessa discussão. Em tempo, consideramos que, através de propostas viáveis, é possível contribuir para que as escolas possam fazer escolhas mais assertivas sobre quais materiais didáticos elaborar metodologicamente, e os pais possam acompanhar as condições promovidas pela escola para que as aprendizagens e o desenvolvimento dos estudantes possam se efetivar.

Como aqui destacado, podemos pensar em alternativas para a construção de nossas práticas pedagógicas referenciadas por “competências”, como a ideia aqui ilustrada sobre a “circularidade de saberes”, uma vez que seu desenvolvimento pressupõe aproximações e trabalho colaborativo, não aceitando cisão entre os diversos envolvidos e, ainda, corroborando para o respeito às diversidades de cada escola, à realidade dos estudantes e à autonomia docente.

Ademais, reconhecemos que esta é apenas uma discussão em meio a tantas outras que têm sido realizadas por professores, cientistas educacionais e demais profissionais que se interessam pela temática. Pois, em nome de uma educação integral, como tanto preconiza a BNCC, ainda se faz necessário muito diálogo e tomadas de decisão que se construam em coletivos que nos permitam ampliar nossas reflexões sobre a concepção de competência, suas formas de uso e, ainda, suas repercussões no discurso e na prática pedagógica, em especial, depois das ideias “impostas” pela BNCC.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 2017.



BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019**. Brasília, Conselho Nacional de Educação, 2019.

COUTO, Marcos Antônio Campos. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC Componente curricular Geografia: Parecer Crítico**. Revista da ANPEGE v. 12, n. 19 (2016). Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6379>. Acesso em dezembro de 2020.

DIAS, Isabel Simões. **Competências em Educação: conceito e significado pedagógico**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010: 73-78.

GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I.; MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Juan B.; TORRES SANTOMÉ, Jurjo; ÂNGULO RASCO, Félix; ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan M. **Educar por Competências – O que há de novo?**. Morata, 2008. Artmed, 2011.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história**. São Paulo: Cia da Letras. 1989. pp.143-79.

\_\_\_\_\_. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Cia da Letras, 2013.

LARANJEIRA, Cintia. **Base Nacional Comum Curricular: Uma Leitura a Contrapelo dos Avanços Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil**. RevistAleph, nº 29, dezembro, 2017.

MACEDO, Elizabeth. **Mas a escola não tem que ensinar?: Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo**. Currículo sem Fronteiras, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/macedo.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil (2011). A política educacional e a formação de professores. In MARSÍGLIA, Ana Carolina Galvão [org.] (2011). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados; p.147-167.

NOVA ESCOLA. **BNCC na Prática: Competências Gerais**. Realização: Associação Nova Escola; Co-realização: Fundação Lemann. São Paulo: NOVA ESCOLA, 2018.



PEREIRA, Jennifer Nascimento e EVANGELISTA, Olinda. **QUANDO O CAPITAL EDUCA O EDUCADOR**: BNCC, Nova Escola e Lemann. Movimento-Revista de Educação, Niterói, ano 6, n.10, p. 65-90, jan./jun. 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

SORDI, Mara R. L. de.; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. In SORDI, Mara R. L. de;

SOUZA, Eliana da S. (orgs.) **A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública**: a rede municipal de Campinas como espaço de aprendizagem. Campinas, SP: Millenium, 2009.