

Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental: as Competências Gerais e a Relação com a Matemática na Concepção de um Grupo de Discussão

Karine Pertile¹
Jutta Cornelia Reuwsaat Justo¹

¹ Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Canoas, RS, Brasil.

*Recebido para publicação em 18 set. 2019. Aceito, após revisão, em 10 out. 2019.
Editor designado: Claudia Lisete Oliveira Groenwald.*

RESUMO

Este estudo é um recorte de uma pesquisa de doutorado acerca das contribuições da formação continuada com professores dos anos iniciais sobre a Base Nacional Comum Curricular de Matemática. Para tal, institui-se um grupo de discussão composto por 10 supervisoras pedagógicas dos anos iniciais da rede municipal de ensino de uma cidade no interior do Rio Grande do Sul/Brasil que, durante dez encontros, discutiram, refletiram e analisaram a proposta da BNCC para os anos iniciais. Em um primeiro momento, as participantes do grupo discutiram sobre as competências gerais propostas pela BNCC, estabelecendo relações com a área de Matemática. O artigo, portanto, aborda as concepções de um grupo de discussão, compostos por supervisoras pedagógicas dos anos iniciais do ensino fundamental, a respeito das competências gerais para o Ensino Fundamental apresentadas na Base Nacional Comum Curricular e sua relação com a Matemática. Os encontros do grupo de discussão foram gravados em áudio, com autorização prévia das participantes. Foram observados e analisados, através de anotações em diário de campo da pesquisadora, comportamentos, questionamentos, ações e reflexões das participantes ao longo dos encontros do grupo. Embora as participantes do grupo tenham feito considerações consistentes sobre como auxiliar no desenvolvimento das competências gerais pelos alunos, observou-se que alguns apontamentos não condizem com o foco das competências ou, ainda, que as participantes não percebem que as mesmas se referem ao processo de aprendizagem, ou seja, têm foco no aluno. Isso enfatiza a necessidade de formação continuada a respeito da Base Nacional Comum Curricular para os professores atuantes na educação básica.

Palavras-chave: Educação Matemática; Formação Continuada; Base Nacional Comum Curricular; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Competências Gerais.

Autor correspondente: Karine Pertile. E-mail: karine.pertile@gmail.com.

The General Competences in the Common National Curriculum Base and its Relation with Mathematics: Conceptions of Primary School Pedagogical Supervisors

ABSTRACT

This study is a part of doctorate research about the contributions of the continuous education of primary school teachers of mathematics in the Common National Curriculum Base. For such purpose, was established a discussion group made of 10 pedagogical supervisors of the early basic education city's municipal education system in the countryside of the Rio Grande do Sul/Brazil who could, during ten meetings, discuss, analyze and reflect over the proposal of the Common National Curriculum Base for primary school. At first, the participants of the group discussed over the Common National Curriculum Base proposed competences in the fields of mathematics. The article, therefore, discusses the concepts of a discussion group composed of primary school pedagogical supervisors about the general competences for elementary school presented on Common National Curriculum Base and its relations with mathematics. The group's discussions were audio-recorded with the previous authorization of the participants. Through notes in the field researcher's diary, the participants' behaviors, inquiries, action, and reflections were watched and analyzed during the meetings. Although the group participants made consistent considerations about how to support student's skill development it was found that some notes do not conform to the focus of competences or the participants do not realize that they do not apply to the learning process, that is to say, are focused on the student. This emphasizes the need for continuous education about the Common National Curriculum Base for the working early basic education teachers.

Keywords: Mathematics Education; Continuing Education; Common National Curriculum Base; Primary School; General Competences.

INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2017 foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017a) para Educação Infantil e Ensino Fundamental (EF), um documento normativo para as redes de ensino, referência para elaboração dos currículos escolares. Além de definir o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que crianças, jovens e adultos têm direito, o documento vincula outras políticas para assegurar esse direito, como currículo escolar, formação de professores, avaliação, material didático e projeto político pedagógico (PPP).

Com tais mudanças no cenário brasileiro a respeito da educação básica, no que tange a conteúdos mínimos, formação de professores e estrutura escolar, faz-se cada vez mais necessário repensar o processo de ensino. Tratando-se especialmente dos professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, uma das áreas mais impactadas com a BNCC (Brasil, 2017a) em função da inserção de novos conteúdos, eventos de formação continuada, como grupos de discussão por meio de reflexão sobre a prática docente, urgem diante da atual situação.

Nesta perspectiva, é preciso refletir continuamente e avaliar o próprio trabalho desenvolvido em sala de aula, com o propósito de perceber as implicações da prática pedagógica em sua formação e a importância desta na aprendizagem dos alunos. O

processo de reflexão sobre a prática docente contribuirá para o redirecionamento do fazer pedagógico em busca do aperfeiçoamento da ação docente.

Em busca de maiores motivações para o direcionamento da pesquisa para os anos iniciais do Ensino Fundamental, buscou-se identificar, em alguns importantes bancos de pesquisas, a frequência de publicações sobre a BNCC nesse nível de ensino. Quando pesquisado no Banco de Teses da Capes,¹ ainda nenhum registro de Tese sobre estudos de Matemática nos anos iniciais na BNCC foi encontrado. No repositório digital Lume² da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), não foram encontrados registros sobre Matemática na BNCC no banco de teses e dissertações. Essa ausência é compreensível já que a BNCC (Brasil, 2017a) ainda se encontra em fase de implantação gradual e sua implementação total é esperada para 2020. Em relação a artigos científicos foram feitas as seguintes pesquisas no Portal Scielo:³ “Base Nacional Comum Curricular”, encontrando 35 artigos sobre o tema, sendo apenas um deles no contexto da Matemática nos anos iniciais; “Base Nacional Comum Curricular + Formação de Professores”, foram encontrados 2 artigos, sendo apenas um deles na perspectiva do ensino fundamental; “Base Nacional Comum Curricular + Grupo de Discussão”, sem registros.

Este artigo apresenta um excerto da pesquisa⁴ de doutorado realizada pela primeira autora e orientada pela segunda, cujo foco foi a formação continuada de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais, com base na Matemática na BNCC (Brasil, 2017a).

O trabalho, direcionado aos professores dos anos iniciais do EF, da rede municipal de ensino de uma cidade no interior gaúcho, iniciou com formação continuada, na modalidade de grupo de discussão, realizado com dez supervisoras pedagógicas de anos iniciais das escolas municipais da cidade, indicadas pela Secretaria Municipal de Ensino (SMED). As reflexões deste grupo, intitulado *A Matemática na BNCC nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, serviram como base para elaboração de formação continuada com professores que ensinam Matemática nos anos iniciais.

Durante os encontros do grupo de discussão, foram estudadas e analisadas as competências gerais presentes na BNCC do EF (Brasil, 2017a), entre outros assuntos relacionados à Matemática dos anos iniciais. Este artigo tem a intenção de responder à seguinte questão: Qual a compreensão de um grupo de discussão acerca das Competências Gerais da BNCC para o EF?

O objetivo deste artigo é discutir a compreensão das participantes do grupo de discussão a respeito das Competências Gerais para o EF propostas pela BNCC e sua relação com a Matemática.

¹ Brasil. *Catálogo de Teses e Dissertações*. Recuperado em 02 setembro, 2019 de <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

² UFRGS. Repositório Digital Lume. Recuperado em 25 julho, 2019 de <http://www.lume.ufrgs.br/browse?value=Base+Nacional+Comum+Curricular+%28BNCC%29&type=subject>.

³ Portal Scielo. Recuperado em 02 de setembro, 2019 de <https://www.scielo.org/>.

⁴ O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Luterana do Brasil, através da Plataforma Brasil, e aprovado sob o parecer de número 2.928.749.

Nas próximas seções são apresentados: o referencial que fundamenta a pesquisa, com uma breve síntese sobre a BNCC (Brasil, 2017a), a formação continuada de professores e os grupos de discussão na formação continuada; a metodologia de levantamento e análise dos dados; a análise dos resultados; e a conclusão.

REFERENCIAL TEÓRICO

A BNCC (Brasil, 2017a) estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Educação Básica, a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC (Brasil, 2017a) integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. Nesse sentido, é esperado que o documento ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação.

A Resolução CNE/CP nº 2, de dezembro de 2017 (Brasil, 2017b) estabelece dois anos para que os currículos das escolas públicas e privadas estejam alinhados aos dispositivos da Base. Esse trabalho de alinhamento preferencialmente deveria ter acontecido até o início de 2019. Escolas, professores, sistemas de ensino, livros didáticos e avaliações em larga escala têm sido impactados pela BNCC do Ensino Fundamental e da Educação Infantil.

No que tange à preparação dos professores em relação ao ensino, conforme a BNCC (Brasil, 2017a), é de responsabilidade da União a normatização e orientação dos cursos de formação inicial e a promoção de ações para a formação continuada dos professores. A ação nacional torna-se de extrema relevância, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC.

Além da preparação dos professores em relação à BNCC, compete ainda à União promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC (Brasil, 2017a) cita-se como instrumento fundamental. Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2017a) devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

A BNCC 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, 2017a, p.8).

Ou seja, a BNCC (Brasil, 2017a) enfatiza a necessidade de os alunos serem capazes de utilizar os conhecimentos adquiridos em aula no seu cotidiano, sempre respeitando os princípios éticos, os direitos humanos, a justiça social e a sustentabilidade ambiental. O documento também aponta que as escolas promovam não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também o social, o físico, o emocional e o cultural, compreendidos como dimensões fundamentais para a perspectiva de uma educação integral. Isso as diferencia das habilidades, que são mais focadas no desenvolvimento cognitivo.

Para Shulman (2015), se o conhecimento do professor fosse organizado em um manual, deveria incluir as seguintes categorias de base: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento dos alunos e suas características, conhecimento de contextos educacionais, e conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação.

Portanto, um estudo acerca da BNCC (Brasil, 2017a) justifica-se, visto que o conhecimento desse documento permite ao professor caminhos para o conhecimento de quatro categorias sugeridas por Shulman: do conteúdo, do pedagógico do conteúdo, do currículo e dos propósitos da educação. Aos professores que já estão em exercício, é preciso repensar a formação continuada, de forma que acompanhem as mudanças nas políticas educacionais e, conseqüentemente, no processo de ensino.

A ideia de formação continuada deriva a partir da “condição de inacabamento do ser humano e a consciência desse inacabamento” (Freire, 1996, p.40). Assim, a formação continuada baseia-se em um processo sucessivo do desenvolvimento profissional do professor formador perante uma interligação entre sua formação inicial, correspondente a sua vivência de aprendizagem nas instituições formadoras e a continuada, que se configura como processo durante o exercício da profissão.

Para Freire (1996, p.39), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Freire (1996) apontou que a

formação continuada tem como objetivo incentivar a apropriação dos seus saberes rumo a uma autonomia que o leve de fato a uma prática crítico-reflexiva.

É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. (Freire, 1996, p.39)

Para Imbernón, a formação continuada

[...] terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. (Imbernón, 2010, pp.48-49)

Isso significa que o processo formativo deveria promover situações que possibilitassem a troca dos saberes entre os professores, através de projetos articulados de reflexão conjunta. Imbernón (2010) apontou que escola precisa ser vista e incentivada como um *locus* da formação continuada de professores, justificando que, embora a profissão docente tenha uma parte subjetiva, ela implica também uma parte colaborativa.

Na perspectiva de prática reflexiva, em que o professor deve, além de buscar a sua reflexão instigar o seu estudante à reflexão, muitas frentes de pesquisa desenvolveram diferentes análises deste processo do qual apresentam-se as consideradas pertinentes à tese.

Alarcão (2011) propõe em seus trabalhos estratégias a serem desenvolvidas para a reflexão do profissional docente. Dentre as estratégias destacadas pela autora para promover os principais aspectos da reflexão docente, estão os grupos de discussão. Nestes, as trocas de experiências complementam as discussões e facilitam a reflexão, por meio da colaboração dos indivíduos.

Para Pivetta e Isaia (2014), os grupos de discussão emergem da necessidade de formação, a partir das dúvidas e tomada de consciência dos docentes sobre a importância da reflexão de sua prática. Os debates podem envolver dimensões pessoais (objetivas ou subjetivas), limites e dificuldades vivenciadas na sala de aula. Ao dividir as experiências com os colegas, os docentes têm a possibilidade de trabalhar suas representações mentais, buscando construí-las a partir de uma perspectiva reflexiva e crítica, à medida que analisam os acontecimentos e buscam compreender as situações e o que elas podem representar a seu nível profissional e pessoal.

Tais reflexões, geradas no próprio indivíduo e na coletividade, possibilitam a tomada de novas posturas do professor em sua atuação, proporcionando a aprendizagem. O confronto e troca de ideias que o grupo de discussão oportuniza conduz a um exercício docente, a partir das ressignificações e encorajando a mudança e a transformação profissional.

A possibilidade de uma reflexão crítica é um dos aspectos a ser incorporado na formação continuada e inicial de professores, para que estas sejam significativas e resultem em profissionais reflexivos no processo de ensino e aprendizagem.

Nóvoa (1997, p.26) afirma que “a formação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente”. Para o autor, o diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando” (Nóvoa, 1997, p.26). Nesta perspectiva, o autor aponta que práticas de formação coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a produção de saberes e valores docentes.

Nesta perspectiva, apresentam-se os grupos de discussão como relevante ferramenta na formação continuada de professores.

METODOLOGIA

O recorte da pesquisa aqui apresentado trata das concepções de um grupo de discussão a respeito das competências gerais para o Ensino Fundamental apresentadas na BNCC e sua relação com a Matemática.

Os participantes da investigação que compuseram o grupo de discussão foram dez supervisoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino e uma representante da Secretaria Municipal de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, localizada na Serra Gaúcha. Os supervisores foram convidados pela SMED e, das 21 escolas municipais de ensino fundamental, 10 escolas apresentaram interesse em participar, por meio dos supervisores dos anos iniciais. O grupo de discussão reuniu-se em dez encontros, com média de três horas de duração cada, entre os meses de setembro e novembro de 2018.

Entre as 10 supervisoras, uma é licenciada em Letras, uma é licenciada em Ciências Físicas e Biológicas e 8 delas são licenciadas em Pedagogia, sendo que uma delas possui também formação em Psicologia e outra é também licenciada em Ciências Físicas e Biológicas. Nove das supervisoras têm mais de dez anos de atuação nos anos iniciais.

Os encontros do grupo foram gravados em áudio, com autorização prévia das participantes. Foram observados e analisados, através de anotações em diário de campo da pesquisadora, comportamentos, questionamentos, ações e reflexões das participantes ao longo dos encontros do grupo.

Os nomes das supervisoras, participantes do grupo de discussão, foram alterados a fim de preservar sua identidade. Foi escolhido o seguinte código para nominá-las: “Sup”, seguido de uma das letras do alfabeto, de A J. A ordem de escolha destas deu-se conforme suas manifestações durante os encontros do grupo. Ou seja, a primeira a manifestar-se foi chamada de SupA, a segunda de SupB e, assim, sucessivamente. A representante da SMED foi chamada de RES. O grupo foi coordenado pela primeira autora deste artigo, denominada pesquisadora-coordenadora (PC).

As narrativas das supervisoras, participantes do grupo, registradas do diário de campo da pesquisadora e por meio das transcrições das gravações em áudio dos encontros do grupo de discussão constituíram o *corpus* da investigação que foi discutido, neste artigo, através de uma análise descritiva e interpretativa.

DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS ENCONTROS

As Competências Gerais da BNCC (Brasil, 2017a) definem o cidadão que queremos formar. Iniciou-se a discussão sobre indagando às supervisoras sobre o que é uma competência. A SupB respondeu:⁵ *Um conjunto de habilidades*. A SupD, por sua vez, respondeu que *é saber fazer bem feito, saber aplicar a habilidade*. A SupH, de forma sucinta, mas clara, apontou a competência como sendo a junção de *habilidade, mais conhecimento, mais atitude*.

A PC, então, apresentou a definição de competência apresentada na BNCC. As dez competências foram apresentadas e discutidas, uma a uma, com as supervisoras. A PC enfatizou que não existe hierarquia entre as competências e sim uma “articulação de construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (Brasil, 2017a, p.9).

Para que fosse da compreensão das participantes do grupo, a PC apresentou sua interpretação para as duas primeiras competências, solicitando, então, que o grupo refletisse sobre as demais. O objetivo era que as supervisoras pudessem trocar experiências e partilhar saberes, na perspectiva do que Nóvoa (1997, p.26) aponta como “formador e formando” em espaços de formação mútua.

Competência 1 (Conhecimento): Os conhecimentos das áreas são mobilizados não só para entender e explicar a realidade, mas também para fazer escolhas a partir desse entendimento e agir em uma determinada direção (PC).

Competência 2 (Pensamento Científico, Crítico e Analítico): Nessa competência, o foco está na mobilização de habilidades e nos processos cognitivos que desempenham a percepção, a atenção, a memória e o raciocínio; procedimentos de investigação e criação de soluções (PC).

⁵ As falas das participantes do grupo, quando transcritas de forma literal, aparecem em itálico.

Em relação à competência 3, cujo foco é o repertório cultural, a SupC enfatizou que a escola deve proporcionar espaços para que o aluno possa se manifestar cultural e artisticamente, ideia esta que foi ratificada por parte das demais supervisoras.

A PC, no entanto, pediu que elas pensassem não apenas como escola, na visão de supervisoras, mas sim como professoras, no intuito de contribuir com o trabalho das mesmas em sala de aula. Também solicitou que, se possível, pensassem em como atingir as devidas competências em aulas de Matemática. *A impressão que dá é que os professores de Matemática sejam 'aquilo' e não abram maior espaço criativo. [...] E por isso acho que seja tão difícil de criar dentro de uma área com conhecimento tão restrito* (SupC). O discurso da supervisora aponta para uma mitificação da Matemática, como se fosse um conhecimento desassociado das demais áreas do conhecimento.

As supervisoras apontaram trabalhos com projetos, interligando as diferentes áreas do conhecimento. A SupD, por exemplo, relatou a experiência de sua escola, em que diferentes turmas dos anos iniciais do ensino fundamental trabalharam com diferentes fases históricas, apontando diversas manifestações artísticas e culturais. Apontou a dificuldade, no entanto, de inserir a Matemática no contexto histórico.

Mais uma vez, parece que a Matemática é vista como um conhecimento desvinculado das necessidades humanas, sem características artísticas ou culturais. A supervisora ainda apontou que um dos professores em questão, durante o projeto, sugeriu *que a gente entre calculando cada coisa que a gente vai trabalhar* (SupD). Tal fala vai contra a primeira competência específica da Matemática apresentada pela BNCC:

Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho. (Brasil, 2017a, p.265)

A SupG apontou que a prática pode surgir do professor, que pode apresentar diferentes manifestações artísticas e, a partir delas, pedir que os alunos identifiquem formas geométricas, por exemplo, para trabalhar na Matemática. Os blocos lógicos foram citados pelas supervisoras como recurso para tal finalidade. Já a SupI apontou que encenações podem ser utilizadas para promover a compreensão sobre situações-problema, já que os alunos têm dificuldades para compreender os desafios matemáticos. Também lembrou sobre o Museu de Ciências e Tecnologias de uma universidade privada na capital do estado, em que os alunos percebem os conteúdos de maneira mais prática e interativa.

Com a participação das supervisoras, estabeleceu-se, então, que a competência que trata do repertório cultural estabelece que os alunos conheçam, compreendam e reconheçam a importância das mais diversas manifestações artísticas e culturais, sendo participativos, capazes de se expressar e atuar por meio das artes.

Inicialmente, a SupC apontou achar difícil o desenvolvimento da Competência nas aulas de Matemática. No entanto, com as trocas de experiências das supervisoras, estas puderam compreender que não se trata de algo realmente difícil. Esta troca de saberes é apontada por Imbernón (2010) como parte do processo formativo, através da reflexão conjunta.

Na perspectiva da Competência 4, que prevê a utilização de diferentes formas de comunicação, a SupC apontou trabalhos realizados em feiras, em que os alunos precisam apresentar, explicar, argumentar e justificar os seus projetos.

Já a SupD compreendeu que a competência se tratava das linguagens a serem utilizadas pelos professores. *Eu penso que isso de utilizar as diferentes linguagens é bem isso que diz a competência mesmo. Tudo o que a gente puder usar, que vai atingir as formas que o aluno compreende, como chega a ele o conhecimento... Porque às vezes o professor explica de uma forma e o aluno às vezes, ou é mais visual ou é mais auditivo... Tem pessoas que precisam escrever para ver, né, para gravar, para aprender... Outros precisam fazer para aprender. O que eu entendo disso aí, é que a gente precisa se utilizar de todas as formas, para que a gente possa construir o conhecimento, para que a gente possa construir o entendimento... Para atingir a todos temos que usar todas as formas de linguagem (SupD).*

A PC interveio enfatizando que este exemplo se refere a momentos de ensino. Mas que a questão das linguagens se refere a uma competência a ser desenvolvida no aluno, através dos objetos de estudo, assim como todas as competências gerais da BNCC. Mas, ainda assim, a interpretação das supervisoras não parece ter mudado, visto a próxima fala da SupA que visivelmente trata de metodologias de ensino.

Para mim, uma palavra chave desta competência seria 'releitura'. Pode-se utilizar a leitura de um livro com os alunos para trabalhar elementos. Como, por exemplo, na Matemática, multiplicação e divisão. E se for de outras áreas, também... A questão visual... Posso levar uma literatura e trabalhar a leitura de imagens (SupA).

A SupB falou sobre o uso da Libras na escola, enfatizando que é uma linguagem importante, em função da grande quantidade de alunos com deficiência auditiva que as escolas vêm recebendo. A SupD contribuiu, explicando que no jardim da infância, na escola em que trabalha, os alunos vêm aprendendo Libras. A SupI explicou que na escola em que trabalha também houve trabalho em Libras.

A PC retomou a discussão, questionando as integrantes do grupo sobre como podemos, enquanto professoras que ensinam Matemática, auxiliar o aluno a desenvolver a competência de utilizar diferentes linguagens. Ou seja, como podemos fazer com que os alunos transformem linguagem matemática na linguagem materna, e vice-versa.

Pensando bem nesta questão de o aluno saber se expressar, eu acho que pra ele saber se expressar, ele precisa então compreender. Numa situação matemática,

estava fazendo a lição com o meu pequeno, que está no 1º ano. E a lição utilizava material dourado, e ele mesmo me disse: ‘Mãe, quando juntar dez tem que trocar pela barra.’; ‘Mas por que tem que trocar pela barra?’; ‘Porque na barra tem dez.’; ‘Dez o quê, filho?’ , e assim fomos até que ele compreendeu que numa barra existem dez cubinhos. E ele então conseguiu se expressar. Claro que para o professor, na sala com todos os alunos, não é possível este diálogo com cada aluno, mas os alunos devem ser incentivados a terem argumentos para conseguirem se expressar melhor. Se eles não se sentirem seguros em argumentar também não serão capazes de se expressar (RES).

A SupI mostrou preocupação sobre a preparação do professor no processo de ensino, de modo a contribuir com o desenvolvimento desta competência pelo aluno. A SupA apontou a necessidade de o aluno utilizar linguagem matemática correta. A SupC aponta a necessidade de o aluno conhecer a linguagem correta para se expressar.

A SupI, na perspectiva do que a BNCC (Brasil, 2017a) sugere, apontou que o trabalho acerca do desenvolvimento da linguagem matemática pelo aluno deva ser feito aos poucos, mas não deve ser abandonado. A PC citou a importância de o professor conhecer e dominar a linguagem matemática, a fim de auxiliar de maneira significativa no desenvolvimento dessa competência pelo aluno.

O cuidado com o uso da linguagem matemática correta é citada muitas vezes nas orientações aos professores, presentes no comentários *on-line* da BNCC, como os trechos citado a seguir:

Destaca-se também a necessidade de cuidar que a linguagem matemática seja utilizada pelo professor, uma vez que termos como “a mais”, “a menos”, “igual”, “diferente” também são aprendizagens esperadas para os alunos e só acontecerão se houver preocupação para que isso ocorra. [...] O incentivo a registros diversos são parte do processo de apoio à construção da linguagem matemática, amplia o raciocínio e a capacidade de argumentar dos alunos. Isso vale para situações-problema em geral. [...] Vale dizer que se deve ter cuidado com as formas de representação e com a introdução da linguagem matemática referente às repartições. (Brasil, [2018], s.p.)

Isso me fez lembrar o seguinte. A gente vai tentando utilizar essas outras formas... Estava uma professora trabalhando adição, subtração. ‘Tu tem (sic) cinco balas e tu come duas, com quantas tu fica (sic)?’. E o aluno disse: ‘Com cinco!’ . [Professora:] ‘Olha bem! Tu tem (sic) cinco, tu come (sic) duas...’ [Supervisora utilizando os dedos das mãos para representar a situação]. E o aluno continuava dizendo ‘Cinco’ (SupD).

A fala da supervisora atenta para a necessidade de os professores construírem com cuidado e atenção as situações-problema, especialmente com a implantação da BNCC, que indica a resolução de problemas como objeto e como metodologia

de aprendizagem, assim como a investigação, o desenvolvimento de projetos e a modelagem matemática.

Os **processos matemáticos** de resolução de problemas, de investigação, de desenvolvimento de projetos e da modelagem podem ser citados como formas privilegiadas da atividade matemática, motivo pelo qual são, ao mesmo tempo, objeto e estratégia para a aprendizagem ao longo de todo o Ensino Fundamental. (Brasil, 2017a, p.264, grifo do autor)

As supervisoras puderam, neste momento, refletir e repensar a prática docente, na perspectiva do que Freire (1996) aponta sobre refletir criticamente sobre a prática atual para melhorar a prática futura.

A PC concluiu a reflexão sobre a Competência afirmando que nem todos os alunos saberão utilizar a mesma linguagem sempre. E a BNCC é clara nisso, quando aponta que, em determinadas situações, o aluno pode fazer representações da maneira que melhor lhe convier. Por exemplo, nas orientações *on-line* da BNCC, temos, na habilidade que trata da construção dos fatos básicos da adição, para o 1º ano do EF:

A construção dos fatos básicos decorre do desenvolvimento de procedimentos para resolver problemas, conhecendo formas diversas de representação, inclusive com a apresentação dos sinais de adição e igualdade, **sem exigência de que essa escrita seja a única forma de resolução de problemas aditivos.** (Brasil, [2018], s.p., grifo nosso)

Ao discutir a Competência 5, que trata da compreensão, utilização e criação de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), a SupB citou o fato de, apesar de os alunos terem acesso a muita informação, através dos *smartphones*, poucos sabem como e onde fazer pesquisas.

A SupD aponta que é exatamente o que a competência cita. *É o que diz ali ó: ‘de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.’ É aí que entra a função do professor: orientar como ele vai utilizar isso. Mas ele vai precisar das outras competências também pra fazer isso. Porque, o que a gente precisa fazer agora, pra trabalhar a tecnologia com eles: orientá-lo, mediar esse meio de comunicação deles [os smartphones] com o conhecimento, que eles interpretem que determinada reportagem, que determinado site pode ser ‘fake’... Eles têm que fazer essa leitura do todo. Porque eles [os alunos] estão direcionando a tecnologia para o interesse deles...* (SupD).

As supervisoras citaram o uso das redes sociais e a necessidade de trabalhar a ética no que se refere a estas. A SupC citou que os alunos utilizam as redes para cometer *bullying*, o que acaba envolvendo inclusive as famílias dos alunos, que utilizam a escola como recurso para tentar resolver o conflito.

A PC lembrou então que os alunos que agora se encontram na educação básica são chamados de “nativos digitais” (Prensky, 2001). *Porém nós, professores, somos os “imigrantes digitais”. Estamos nos adaptando ao ambiente digital, mas sempre ligados ao passado. E por isso nossa linguagem não é a mesma dos alunos* (PC).

Para a PC, cabe ao professor, como já citado pela SupC, supervisionar o trabalho feito pelos alunos, quando estes têm acesso à Internet e, ainda, mediar o processo de pesquisa, apresentar sítios de pesquisa confiáveis.

A SupI apontou que a habilidade do uso das TDICs ainda tem que ser desenvolvida pelos professores. *A gente ainda está nessa caminhada.* (SupD). A fala da supervisora aponta para importante reflexão sobre a prática docente, admitindo que o professor está em constante formação, como sugerem Freire (1996) e Alarcão (2011).

Como apontam Batista e Barcelos (2013, p.2), os *smartphones* “recebem algumas críticas por parte de professores, em relação a problemas que acarretam, tais como distração, desviando o foco dos alunos dos assuntos abordados em sala de aula”. A afirmação das autoras vem ao encontro das falas das supervisoras, que demonstram mais preocupação com a utilização, do que percebem o *smartphone* como uma ferramenta facilitadora no processo de ensino e aprendizagem. Para Carvalho (2018), utilizar aplicativos com finalidades didáticas demanda por parte do professor um plano de trabalho bem elaborado para que haja aprendizagem.

Sobre a Competência 6, que tem foco no mundo do trabalho e no projeto de vida dos alunos, a SupB citou que muito se trabalham as vivências culturais, em função da história da cidade e do Estado. A SupG falou sobre as culturas afro-brasileira e indígena. A PC enfatizou que, conforme as DCN para a Educação Básica (Brasil, 2013), o ensino sobre tais culturas é elemento obrigatório.

Sobre projeto de vida, a SupA apresentou uma reflexão interessante. *Eu acho bem importante essa habilidade que fala do projeto de vida. Que se realmente a gente vai desde a base, valorizando os sonhos, trabalhando com eles esta questão da autoestima, eles vão chegar no ensino médio, de repente, sabendo fazer escolhas, conseguindo fazer uma escolha de forma mais adequada. Porque ainda hoje no [ensino] médio a gente percebe que alguns seguem aquilo que os pais determina.* (SupA).

Eu acho que um dos afazeres da escola é fazer com que os jovens pensem, sonhem, tenham metas, tenham objetivos (SupC). A supervisora ainda demonstrou preocupação com o fato de muitos jovens não demonstrarem interesse em planos futuros.

A SupB apontou a importância do projeto que a SMED desenvolve junto às escolas, em que alunos da educação infantil e do 3º ano do EF visitam a feira ecológica da cidade quinzenalmente. *Os alunos acabam aprendendo a pesquisar preços, a calcular trocos, a economizar. A importância desse projeto é muito grande* (SupB).

A SupE, que trabalha em uma escola em que vários alunos se encontram em situação de vulnerabilidade social, contou que, após a feira, os alunos compartilham

algumas frutas, para que seja elaborada uma salada de frutas para todos da turma. *Eles já aprendem a socializar, a compartilhar.* (SupE)

A PC, então, solicitou que o grupo refletisse sobre como os alunos poderiam utilizar os conhecimentos regionais para o exercício da cidadania, o que foi respondido de forma satisfatória pela SupI.

A gente tem a ideia de que cultural se refere à arte, dança, teatro, enfim... Mas tem a questão cultural regional mesmo, do homem que trabalha no campo, na cidade ou não trabalha. [...] Me parece que passa pela questão de gênero também, pela valorização da mulher, e tudo isso de alguma maneira desenvolve na questão da cidadania, na consciência crítica, na responsabilidade de escolhas, de opiniões, palpites. [...] O mundo do trabalho exige um universo de saberes, não só ligados ao trabalho mesmo (SupI).

Na perspectiva da Competência 7, que trata do desenvolvimento da argumentação baseada em fatos, a SupI citou as *fake news*. A PC lembrou que, por lidar com nativos digitais, cuja primeira fonte de informação decorre normalmente da Internet, é importante que os professores ensinem como e onde fazer pesquisas com base em informações confiáveis, algo que foi citado pelo grupo no encontro anterior.

Ao se tratar de redes sociais, a SupC apontou a importância de verificar as informações antes de compartilhá-las, tema que foi trabalhado pelas professoras, em sua escola. A supervisora também contou que grande parte das postagens no perfil da escola na rede social *Facebook* é elaborada pelos alunos, para que possam compreender a responsabilidade de informações corretas veiculadas nesta rede social.

A SupA apontou com coerência a influência que a mídia tem na formação de opinião das pessoas. A SupI apontou a dificuldade que os alunos encontram na argumentação, para escrita de textos, por exemplo.

A respeito do ‘cuidar de si mesmo’, a SupH lembrou que redes sociais só são permitidas para maiores de 13 anos, que não é o caso dos alunos dos anos iniciais. Para que estes tenham acesso ao *Facebook*, por exemplo, os alunos aumentam sua idade, sendo os pais coniventes na atitude.

Para auxiliar no desenvolvimento desta competência, no sentido de que os alunos possam desenvolver a capacidade de argumentar, a PC salientou que textos baseados em dados reais devem ser utilizados em aula.

A SupF apontou que em sua escola, no que tange à responsabilidade socioambiental, foi desenvolvido um projeto, envolvendo os alunos da educação infantil ao nono ano do EF. *O jardim A, por exemplo, tem estudado a substituição do suco industrializado pelo natural. O jardim B, a substituição do açúcar branco pelo açúcar mascavo. [...] E nós iniciamos tudo isso com um problema. Tem um problema para cada ano. Cada ano teve um problema para resolver. Foi feita uma pesquisa. Cada ano foi pra casa com uma pergunta. Coletaram dados com a família, vizinhos, enfim... Depois cada ano construiu gráficos com os dados que obtiveram. Cada gráfico de acordo com a capacidade do ano, claro. [...] Além dos*

gráficos, eles também trabalharam com mapas mentais, para que eles tenham organização no momento de explicar para as pessoas que vão visitar os trabalhos (SupF).

A fala da supervisora apresenta um exemplo de atividade em que os alunos se deparam com dados reais e, através destes, conseguem construir argumentos para defender seus pontos de vista. Além disso, com base nos temas escolhidos pelas turmas, observa-se também que os alunos já desenvolvem a capacidade de cuidar de si próprios e dos outros.

A SupF apontou que, no projeto em questão, houve um problema maior: a questão do desperdício de recursos materiais e de alimentos. *Os alunos dos anos finais estão trabalhando com o desperdício na hora da merenda no refeitório. Eles anotam quantos alunos vão ao lanche, quantos quilos de alimento foram para o lixo, quanto isso custou para a escola, o que vai ser feito com o que sobrou, se pode ser colocado na composteira, ou se dá pra reutilizar... O óleo da cozinha, pra fazer sabão...* (SupF). Através desse problema gerador, novos problemas foram levantados e os alunos buscaram soluções, com base em dados reais. Além disso, conforme a supervisora, os alunos mostraram interesse em outros tópicos, tal como o preparo físico dos garis que trabalham com o caminhão de lixo.

A competência 8 tem relação com o desenvolvimento do autoconhecimento e do autocuidado por parte dos alunos. Neste viés, a SupB apontou a necessidade de o professor cuidar de si, de sua saúde física e mental. A SupC apontou que é importante o professor cuidar de sua saúde emocional. Então a SupI, que possui formação em psicologia, citou que o professor, assim como os profissionais da área da saúde mental, deveria receber atendimento nesta área também, para saber como lidar com determinadas situações.

Com as reflexões das supervisoras, percebem-se suas preocupações com o esgotamento do professor. Estas, porém, interpretaram a Competência em questão como se fosse em relação a si quando, no entanto, as competências referem-se aos alunos. A PC lembrou que a competência se refere aos alunos. Eles devem desenvolver a capacidade de cuidar de sua saúde física e emocional. É papel da escola auxiliar nesse desenvolvimento.

As participantes inicialmente não deram respostas significativas em relação à competência, apresentando falas distantes do esperado. A SupB falou sobre alunos que recebem diagnósticos de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), o que, segundo ela, vem acontecendo com cada vez mais frequência anualmente. A SupG falou sobre alunos usuários de drogas. A SupE falou sobre problemas graves que os alunos enfrentam em casa, citando o caso de uma aluna que foi pedir ajuda da escola, em função do pai alcoólatra. Todas as falas são especialmente delicadas e esta pesquisa não tem intenção – tampouco possibilidade – de lidar com tais problemas.

Então a SupH apontou algo muito importante: *Eu acho que essa questão emocional faz toda diferença na aprendizagem. Ninguém vai conseguir aprender nessas situações.* [Referindo-se ao relato da SupE]. A supervisora atua também como professora de Sala

de Recursos e aponta a dificuldade de trabalhar o psicológico dos alunos que frequentam a aula de recursos. Por serem alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, eles têm medo de errar quando estão em sala de aula e, portanto, nem tentam responder os questionamentos do professor. Desta forma, a supervisora incentiva muito com cada conquista deles na sala de recursos, com o objetivo de aumentar sua autoestima.

O relato da SupH aponta um exemplo de como a escola pode auxiliar o aluno em sua própria compreensão, reconhecendo suas emoções e sabendo como lidar com elas. Mas também se percebe que o incentivo dela, enquanto professora, faz muita diferença no processo de aprendizagem.

Vygotsky (1998, 2000, 2001, 2004) assinala que o desenvolvimento do indivíduo é um processo construído nas e pelas interações que o indivíduo estabelece no contexto histórico e cultural em que está inserido. A construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação social, e, portanto, é a partir da inserção na cultura que a criança, vai se desenvolvendo, uma vez que as interações sociais são responsáveis pela aquisição do conhecimento construído ao longo da história. “Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica)” (Vygotsky, 1998, p.75).

Ao professor é necessário que faça não só com que o aluno aprenda e assimile o conteúdo, mas que além de tudo seja capaz de sentir o conteúdo relacionando-o às emoções. Nesse sentido, Vygotsky (2001) afirma que o professor deve preocupar-se em relacionar o novo conhecimento com a emoção, caso contrário o saber torna-se morto.

Em relação à competência 9, cujo foco é empatia e cooperação, a SupI referendou o projeto apresentado anteriormente pela SupF, afirmando que o mesmo pode auxiliar o aluno a desenvolver essa competência.

A SupC citou um projeto realizado em sua escola, nomeado “Rede do Bem: Borboletas Brancas”, criado para desenvolver empatia e diálogo, a fim de resolver conflitos. A supervisora explicou que alunos de anos escolares mais adiantados realizam atividades com alunos mais novos, como atividades lúdicas. Isso também acontece nos almoços. Como a escola em que trabalha é de turno integral, os alunos almoçam na escola.

Algumas supervisoras citaram o convívio com os imigrantes refugiados que residem no município. A PC acrescentou que os professores devem incentivar o acolhimento desses alunos, utilizar seus conhecimentos, valorizar sua cultura e, assim, servirem de exemplo para seus alunos. A PC também citou a questão do índio. Que as escolas devem, muito além de “comemorar o dia do índio”, fornecer subsídios para que os alunos conheçam a história e a cultura indígena. A SupI apontou para a importância de valorizarmos a cultura regional, no caso, a cultura italiana, através da história da imigração, do dialeto ainda falado na região.

A gente percebe que onde tem criança com deficiência [...], as crianças entendem isso e elas cooperam. Um cadeirante, eles cooperam, levam, ajudam... [...] A criança tem muito isso de ajudar, cooperar... (SupB). A fala da SupB apresenta uma outra perspectiva

da inclusão escolar: a possibilidade de convívio com alunos com necessidades especiais, e o aprendizado de convívio, cooperação, acolhimento. A RES apontou que, na sua opinião, um aluno de inclusão humaniza as relações entre os alunos.

A SupJ afirmou que, embora a inclusão escolar apresente vários pontos positivos, ainda é algo que causa preocupação. *Tem casos de inclusão que não conseguimos dar conta na escola* (SupJ). Para a SupH, a preocupação é com o aprendizado desses alunos. O tema inclusão ainda é muito polêmico e ainda precisa de muito estudo. Porém, a inclusão escolar, como se pôde perceber pelas reflexões do grupo, beneficia a todos, especialmente no que diz respeito a viver em sociedade, respeitando as diferenças.

A PC questionou, então, se as escolas trabalham com questões relativas a gênero. *A gente não trabalha. Na escola a gente tem o banheiro das meninas, o banheiro dos meninos, a gente faz a fila de meninos, e a fila de meninas. [...] A gente não incentiva* (SupB). A supervisora demonstrou desconforto ao comentar o tema.

Na escola também, é fila de meninos e fila de meninas. Se algum aluno apresentar algum problema em relação a isso, então a gente vai buscar resolver, da maneira mais breve possível (SupC).

Pelas falas das supervisoras, verifica-se que elas acreditam que trabalhar com questões de gênero seria sobre a orientação sexual do aluno. Enquanto, na verdade, a intenção da PC era de que os alunos aprendessem a conviver e respeitar todas as pessoas, o que diz respeito à competência analisada. Isso pode ser exemplificado na fala da SupH.

Ano passado tínhamos um aluno no 3º ano que tinha duas mães. Um dia uma delas veio na escola e pediu pra falar com a professora. E os colegas ficavam dizendo: 'Não, aquele é o pai'. Eles discutiam que era o pai, porque era a que se apresentava de forma mais masculinizada (SupH). Segundo a supervisora, os alunos já têm contato com essas situações em seu cotidiano.

Já a SupI apontou que em sua escola já há indícios da necessidade do trabalho sobre gênero e sexualidade. *Um dos nossos alunos começou agora a não querer ficar na fila dos meninos. Então agora estamos pensando o que vamos fazer com essa situação: ele vai para a fila das meninas, ou a gente faz somente filas mistas e vai cada um para a fila que quer?* (SupI). A reflexão da supervisora indica claramente que as escolas não estão preparadas para lidar com essas situações. No entanto, a SMED, em parceria com uma instituição de ensino superior da cidade, vem desenvolvendo projetos acerca das questões de gênero na escola desde 2017. As reflexões seguiram na mesma linha, mostrando a preocupação do grupo em relação ao tema.

A PC encerrou a discussão explicando que, embora as escolas pensem que não precisam trabalhar com o tema, em função de os alunos não mostrarem problemas com sexualidade, as questões de gênero vão muito além disso. Mas o que deve ser trabalhado especialmente com e no aluno é a questão da diversidade e do respeito a todos. Em relação à identidade de gênero: *O tabu deixa de ser tabu quando o assunto é esclarecido* (PC).

As supervisoras não se manifestaram em relação a direitos humanos, questões raciais e religiosas, por exemplo. Fato que deixa uma importante reflexão: muitos dos professores que atuam nos anos iniciais não têm preparação ou conhecimento para auxiliar no desenvolvimento das competências gerais propostas pela BNCC (Brasil, 2017a). Isso leva ao seguinte questionamento: Como os cursos de licenciatura precisariam ser estruturados para que os professores da Educação Básica estejam preparados para o ensino de acordo com a BNCC?

A competência 10 trata do desenvolvimento de responsabilidade e cidadania pelos alunos. Um tópico emergente foi o da falta de responsabilidade dos alunos com as avaliações externas. Como colocado pela SupD, alunos nos últimos anos dos anos finais do EF, em sua escola, não responderam com responsabilidade à última Prova Brasil aplicada. Eles apenas assinalaram, direto na grade, uma única alternativa a todas as questões.

O protagonismo foi tema em algumas falas, na perspectiva de que o aluno, quando está a frente de algo, aprende a agir coletivamente e com autonomia, desenvolvendo responsabilidade. Os princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários devem ser trabalhados diariamente, em todos os conteúdos, seja por leituras e discussões de textos, ou por pesquisas realizadas pelos alunos.

Fizemos na escola uma pesquisa sobre 'Quanto custa ter um filho?'. Então as salas [turmas] foram divididas em grupos, e cada grupo deveria pesquisar um tema. Por exemplo: educação, saúde, alimentação... Deu umas discussões bem bacanas. O protagonismo faz com que eles se apropriem daquilo. [...] No final, todos chegaram à conclusão que não poderiam ter irmãos. E todos tinham... (SupD).

Na escola, as turmas do 2º ano têm um projeto, que desenvolvem junto à educação infantil, bem dentro desse tema, que eles vão na educação infantil pra ver como é cuidar de um bebê. E eles vão lá vivenciar o que é cuidar de uma criança. (SupE).

A SupH observou que, ao atingirem as demais competências, esta acaba sendo contemplada. *Não sei se é porque é a última que estamos discutindo, mas me parece que, ao termos trabalhado para desenvolver as demais competências, o senso colaborativo acaba se contemplando (SupH).*

A PC encerrou a discussão sobre as Competências Gerais, enfatizando que elas são construídas através das habilidades a serem desenvolvidas em cada área do conhecimento.

Embora todas as integrantes do grupo de discussão estivessem presentes nos encontros em que foram discutidas as Competências Gerais, nem todas se manifestaram ou ainda, algumas delas, fizeram poucos apontamentos. Para Pivetta e Isaia (2014), o silenciamento assume distintos significados, como sentimentos grupais indicativos de reflexão, inquietude, tranquilidade, insegurança, dúvida, medo ou vergonha. Esses sentimentos também podem representar a resistência apresentada pelo individual no processo grupal, um misto do eu e do outro que se conhecem, desconhecem e reconhecem no desenrolar do grupo. O silêncio também pode representar fuga de si mesmo ou do outro, pois o grupo torna-se revelador da condição humana que aos poucos começa a emergir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve a intenção de refletir sobre as concepções de um grupo de discussão, composto por supervisoras pedagógicas dos anos iniciais, acerca das competências gerais propostas pela BNCC do Ensino Fundamental e sua relação com a área de Matemática. Pela análise realizada, verifica-se que as supervisoras, em sua maioria, ainda não compreendiam as competências apresentadas, especialmente no que diz respeito a como abordar e desenvolver essas competências com os professores e seus estudantes no meio escolar.

No entanto, através das reflexões conjuntas realizadas no grupo de discussão, as supervisoras puderam realizar trocas e autoavaliar o seu trabalho, como parte processo formativo sugerido por Imbernón (2010). Durante os encontros que discutiram as Competências Gerais propostas pela BNCC (Brasil, 2017a), houve momentos de reflexão-crítica sobre a prática pedagógica e troca de saberes, assim como sugerido por Imbernón (2010), Nóvoa (1997), Alarcão (2011) e Freire (1997), tendo oportunizado às participantes do grupo uma formação continuada docente, realizada a partir das ressignificações e encorajando a mudança e a transformação profissional.

Entende-se que os exemplos trazidos pelas supervisoras sobre projetos e atividades realizadas nas escolas, assim como as discussões resultantes da relação do ensino de matemática com as competências gerais, rumaram em direção a uma melhor compreensão de como as competências gerais da BNCC podem ser articuladas com as competências e habilidades referentes à Matemática. Reconhece-se a relevância da criação de espaços e tempos de discussão, entre e com os professores, para que entendimentos e ações conjuntas nas escolas favoreçam a aprendizagem dos alunos.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos o apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, pelo apoio à realização deste trabalho.

DECLARAÇÕES DE CONTRIBUIÇÃO DO AUTOR

K. P. desenvolveu o referencial teórico, organizou e aplicou a formação, levantou e registrou os dados. J. C. R. J. supervisionou o projeto, guiou o levantamento de dados e revisou o referencial teórico. Ambos os autores analisaram os dados, discutiram os resultados e contribuíram para a versão final do manuscrito.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os dados que suportam os resultados deste estudo serão disponibilizados pelo autor correspondente, K. P., mediante solicitação razoável.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (2011). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Batista, S. C. F. & Barcelos, G. T. (2013). Análise do uso do Celular no Contexto Educacional. *Renote*. 11(1), 1-10. <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/41696/26448>.
- Brasil. ([2018]). *BNCC em Planilha*. [2018]. Recuperado em 02 agosto, 2018 de <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>.
- Brasil. (1996). *LDB – Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC.
- Brasil. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: matemática*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI.
- Brasil. (2017a). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/CNE.
- Brasil. (2017b). *Resolução CNE/CP 2*. Institui e orienta a implantação da BNCC. Brasília: MEC/CNE.
- Carvalho, M. (2018) Tecnologia Touchscreen na Formação do Pedagogo que irá Ensinar Matemática. In: Flôr, C. C. C. & Carneiro, R. F. *Formação de Professores dos Primeiros Anos de Escolarização: Temas em Ciências e Matemática*. (pp.185-195). Curitiba: Appris Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Imbernón, F. (2010). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- Nóvoa, A. (1997). Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. (pp.23-34). Lisboa: Dom Quixote.
- Pivetta, H. M. & Isaia, S. M. (1). Grupo reflexivo de professores da educação superior: Estudo sobre seus movimentos construtivos. *Revista Portuguesa De Educação*, 27(1), 111-132. <https://doi.org/10.21814/rpe.4300>.
- Prezky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/10748120110424816/full/html>.
- Shulman, L. (2015). Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec|Nova série*, 4(2). <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293>.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2000). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2004). *Pensamento e linguagem*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes.