

DA SUSPEIÇÃO AO *COMO FAZER*: EXPECTATIVAS DE PROFESSORES/AS FRENTE A UM CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS

Laura Habckost Dalla Zen¹
Ana Cristina Ghisleni²

Resumo: O artigo discute as expectativas de professores frente à implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Como elemento mobilizador, as autoras se valem de manifestações de alunos, coletados em uma atividade específica da Formação Pedagógica para Coordenadores Pedagógicos, oferecida pelo Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG às escolas da Rede Pública do Rio Grande do Sul. A partir das articulações empreendidas, é possível apontar: (i) uma suspeição no que se refere aos efeitos da BNCC na escola; (ii) e dúvidas e apreensões ligadas ao *como fazer*, em especial no que diz respeito à organização de um ensino por competências. Identifica-se uma carência de discussões teórico-metodológicas sobre a temática, ainda que o conceito de competência seja tomado como fundamento pedagógico da BNCC.

Palavras-chave: Política Pública; Base Nacional Comum Curricular; Ensino por competências; Formação de professores.

From suspicion to how to do it: teachers' expectations regarding a competency-based curriculum

Abstract: The article discusses teachers' expectations regarding the implementation of Common National Curriculum Base - BNCC. As a mobilizing element, the authors use student manifestations, collected in a specific activity of the Pedagogical Training for Pedagogical Coordinators, offered by Consortium of Gaúchas Community Universities - COMUNG to the public schools of Rio Grande do Sul. From the articulations undertaken, it is possible to point out: (i) a suspicion regarding the effects of BNCC on the school; (ii) doubts and concerns about how to do it, especially with regard to the organization of competency education. A lack of theoretical and methodological discussions on the subject is identified, even though the concept of competence is taken as the pedagogical foundation of the BNCC.

Keywords: Public policy; Common National Curriculum Base; Skills education; Teacher Education.

¹ Universidade do Vale do Rio dos Sinos (hzen@unisinos.br)

² Universidade do Vale do Rio dos Sinos (acghisleni@unisinos.br)

INTRODUÇÃO

Ao longo de 2018, cerca de 5.000 professores participaram de um curso de Formação Pedagógica, realizado em diferentes municípios do Rio Grande do Sul. Ofertado pelas Universidades integrantes do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG, mediante parceria com a Secretaria de Estado da Educação - SEDUC³, o curso teve como objetivo oportunizar espaços individuais e coletivos de aprofundamento teórico-metodológico acerca da ação pedagógica no Ensino Fundamental e Médio. Para tanto, foram priorizadas questões referentes à aprendizagem, estruturadas em três eixos temáticos: *Aprendizagem*; *Organização*, *Planejamento e Acompanhamento da Ação Educativa e Avaliação* (HELFER, 2018).

Das 60h previstas de formação, 16h foram realizadas presencialmente, distribuídas em um encontro de abertura e um de encerramento, e as 44h restantes desenvolvidas por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem, organizado pelos eixos temáticos que estruturaram o curso. É no contexto das interações ocorridas nesse ambiente que o presente artigo se debruça, mais especificamente nas interações suscitadas na unidade de estudo que abordou a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e a organização do currículo por competências⁴. Essa unidade, em especial, foi incluída a partir da provocação feita pela própria Secretaria de Educação, que entendeu que, mesmo que à época não tivéssemos homologada a etapa do Ensino Médio, seria inevitável tratar do tema, na medida em que a aprendizagem ganha contornos particulares no documento.

É possível apontar que essas particularidades se dão, entre outros aspectos, pelo fato de o foco no desenvolvimento de competências ser apresentado como fundamento pedagógico da BNCC. Embora o conceito tenha permeado documentos orientadores de mais de vinte anos atrás, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, bem como a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, percebe-se, ainda,

³ A parceria se deu por meio dos Conselhos Regionais de Desenvolvimento - COREDES, do Rio Grande do Sul. Dos 28, dez elegeram a formação de professores como prioridade para a aplicação de recursos do orçamento público do Estado em 2017; quais sejam: Campanha, Centro Sul, Fronteira Oeste, Missões, Produção, Vale do Rio dos Sinos, Vale do Taquari, Jacuí Centro e Rio da Várzea.

⁴ A temática integrou o eixo Organização, Planejamento e Acompanhamento da Ação Educativa.

certa insegurança quando este aparece articulado às práticas pedagógicas: afinal, *como fazer*? Como planejar e avaliar por competências? O que isso pressupõe em se tratando do processo de ensino e aprendizagem?

Essas indagações parecem revelar, a um só tempo, duas questões importantes, à primeira vista diretamente relacionadas: uma, ligada à carência de discussões teórico-metodológicas acerca da temática⁵; e outra relacionada aos debates usualmente dicotômicos sobre o conceito, balizados por opiniões contrárias e a favor e, poucas vezes, pelos pressupostos pedagógicos que dele emergem. Assim sendo, sem desconsiderar que os documentos podem ser interpretados de muitas maneiras pelas escolas, “torna-se fundamental discutí-los e compreendê-los, a fim de explorar os limites e possibilidades das propostas se transformarem em efetivas mudanças no cenário escolar” (RICARDO, 2010, p. 607). É, pois, diante dessa premissa, sem desconsiderar o contexto de disputas que circunda toda política pública, que o presente texto se estrutura.

Em grande medida, deparamo-nos com o cenário descrito ao atuarmos como professoras da Formação Pedagógica ocorrida em 2018. Assim sendo, impulsionadas pelas manifestações concernentes à implantação da BNCC neste espaço e, igualmente, mobilizadas por estudos na área – parte deles integrante da bibliografia utilizada no curso – estabelecemos, à continuação, um diálogo sobre os efeitos das políticas educacionais no entendimento de quem a executa – os gestores escolares e os professores, tendo como disparadores as expectativas, dúvidas e apreensões de professores da Rede Pública do Rio Grande do Sul.

Os trechos apresentados ao longo do artigo são excertos das manifestações dos participantes de duas turmas da formação oferecida, o que representa mais de duzentas pessoas. Foram retirados de atividades propostas a distância, especialmente fóruns de discussão, e adquirem eloquência na medida em que dialogam diretamente com as discussões aqui propostas; por isso a

⁵ Mesmo a BNCC, na qual o conceito de competência é privilegiado como fundamento, as referências à noção ficam circunscritas à sua apropriação por organismos internacionais, a exemplo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO.

opção por inseri-los no texto ao longo da sua escrita, enriquecendo e ilustrando a discussão.

BNCC E A SUSPEIÇÃO FRENTE ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A construção das agendas no campo das políticas públicas passa, normalmente, por discussões técnicas e específicas e merecem ter essa trajetória muito bem observada. A partir dos cálculos e testes realizados, ninguém duvida de que o cinto de segurança é uma ferramenta imprescindível para diminuir as mortes em caso de acidentes de trânsito. Os estudos relativos à saúde pública apontam, inequivocamente, para a necessidade de restrição de espaços públicos destinados ao fumo. No campo educacional, a discussão também passa pela técnica. A Base Nacional Comum Curricular, enquanto política pública, responde à necessidade do estabelecimento de fundamentos que articulem o ensino em âmbito nacional, garantindo configurações convergentes e específicas para os currículos oferecidos.

No campo da técnica, a discussão parece resolvida. No entanto, é falsa a dicotomia entre a técnica e a política. Todas as discussões transbordam da técnica para a política: algumas sob uma perspectiva bastante individualista (por que o governo precisa dizer como devo me portar no meu próprio carro? É justo o cerceamento da minha escolha pelo tabagismo?); outras de uma forma mais socialmente comprometida (a Base é uma boa ideia e, portanto, merecedora de um encaminhamento mais condigno à sua importância). O que é inegável é que se espera de toda a política pública uma capacidade articulatória em torno de uma posição. Como nos lembra Azevedo (1997),

[...] para se ter uma aproximação dos determinantes que envolvem a política educacional, deve-se considerar que a mesma articula-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico, ou em cada conjuntura, projeto este que corresponde [...] ao 'referencial normativo global de uma política'.

Tal projeto de sociedade, por sua vez, é construído pelas forças sociais que têm poder de voz e de decisão e que, por isto, fazem chegar seus interesses até ao Estado e à máquina governamental, influenciando na formulação e implementação das políticas ou dos programas de ação. (AZEVEDO, 1997, p. 60).

As políticas públicas nascem, portanto, de elaboração teórica vinculadas a processos e intencionalidades e demandas da sociedade. Ao estudar os percursos das políticas educacionais, especificamente, busca-se traçar uma linha evolutiva das mesmas e suas relações com os diferentes momentos do país, sua vinculação com a efetivação dos direitos sociais, bem como os marcos legais que as orientam. Daí a necessidade de listar diferentes proposições legislativas e seus modelos de elaboração como parte da construção da política. No contexto nacional, as políticas na área são orientadas por marcos educacionais estruturantes do sistema educacional, as diretrizes da denominada macropolítica.

O Estado brasileiro é uma construção longa, originada no processo de colonização portuguesa, tendo como base econômica a exploração da mão de obra escrava. Esses dois processos, a colonização e a escravidão, marcam a formação autoritária do Estado brasileiro, com um “déficit de cidadania”, um desprezo pelo trabalho braçal e uma intensa mistura entre o público e o privado como característica comum nas instituições do Estado. É sobre essas bases que deve ser entendido o desenvolvimento das políticas públicas, seus êxitos e seus limites.

Como nos recorda Saviani (2013), quando da expulsão dos jesuítas, em 1759, os alunos matriculados nas instituições mantidas pela ordem religiosa não chegavam a somar 0,1% da população brasileira, “pois delas estavam excluídas as mulheres (50% da população), os escravos (40%), os negos livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas” (SAVIANI, 2013, p. 443). Para não termos o risco de apropriações de caráter presentista, vale recorrer às noções de “exclusão includente” e de “inclusão excludente” definidas por Kuenzer (2005). A primeira construção insere-se no campo da informalidade e da precarização das condições de trabalho, que precisam ser aceitas pelos trabalhadores sem qualificação mínima para ingressar ou subsistir no mercado de trabalho. Estando fora dessas condições, o trabalhador, outrora refutado, retorna aceitando perda de direitos e de salário e aumento de carga de trabalho.

A segunda diz respeito ao cenário escolar e às políticas educacionais. Não obstante serem fundamentais os avanços políticos que ampliem o acesso escolar, as diferenças seguem vigentes na qualidade do ensino oferecido, nas condições para esse aluno aprender e na valorização do docente que atua na

escola pública. Diante de um déficit histórico tão significativo, mesmo as denominadas políticas afirmativas (reforçando: com a importância que possuem) seguem esbarrando na insuficiência. Os pontos elencados, por sua vez, são reconhecidos pelos executores privilegiados das políticas educacionais: os professores, ao evidenciarem uma espécie de suspeição frente ao que está por vir.

Expectativa de que realmente a população dos estudantes brasileiros tenha acesso a uma educação de qualidade em todos os cantos do Brasil, de que não tenha uma escola para pobres e uma escola para ricos. É necessário investimento para que as metas sejam alcançadas, vontade política, porque os professores que estão na ponta desse processo já se doaram suficiente na esperança de melhoria da escola.

Penso que devo dizer exatamente o que me ocorre... vindo na pele o sucateamento das escolas públicas e a má distribuição nas verbas para o ensino público, não vejo no que mudará enquanto não for resolvido essa parte bem concreta, juntamente com a valorização e motivação aos profissionais da área... no papel tudo está lindo e "dizem" que todos participaram desta construção... há controvérsias!!! Mas, enfim, respeitando as diferentes regiões e suas peculiaridades a base traz a unificação que tanto se almeja!

Temos um grande desafio e a maior expectativa é que tudo funcione na prática como o idealizado, embora ainda nos falte muita estrutura física e social. Tenho a expectativa de que os investimentos aconteçam não só no aspecto financeiro, mas que os educadores trabalhem em prol da BNCC.

Nos excertos acima, é possível notar tanto questões relacionadas à informalidade e à precarização do trabalho, ao se apontar, por exemplo, que os professores *já se doaram suficiente na esperança de melhoria da escola*, ou que nada mudará enquanto não houver *valorização e motivação aos profissionais da área*, como no que tange ao próprio cenário escolar e das políticas educacionais. Sobre isso, há uma clara crítica estabelecida pelos docentes, quando estes compartilham a expectativa de que os *estudantes brasileiros tenham acesso a uma educação de qualidade em todos os cantos do Brasil, de que não tenha uma escola para pobres e uma escola para ricos*. Ao afirmarem que *veem na pele o sucateamento das escolas públicas e a má distribuição de verbas*, o que se tangibiliza, entre outros aspectos, na *falta de estrutura física e social*, percebemos uma certa suspeição frente à implantação da BNCC como política pública

educacional, ainda que ela seja referida, direta ou indiretamente, em diferentes documentos que regem a educação brasileira.

O estabelecimento de uma Base Nacional Comum Curricular para a educação nacional está previsto no art. 210 da Constituição Federal, que estabelece: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. A Lei de Diretrizes e Bases – LDB, em seu art. 9º, também se refere à necessidade de a União, estados, municípios e Distrito Federal instituírem, de maneira colaborativa, “competências e diretrizes para a educação infantil, ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”, necessidade reforçada no art. 26 da mesma Lei. O Plano Nacional de Educação – PNE inclui entre suas estratégias:

[...] estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (OGIBA, 2016, p. 26).

A BNCC, portanto, é uma política pública prevista nos principais documentos legais sobre a educação brasileira, caracterizando-se como um documento de caráter normativo, ao definir um: “[...] conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p. 7).

Ainda no final da década de 1990 e início dos anos 2000, foram conhecidos os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, organizados pelo Ministério da Educação, com o intuito inicial de cumprir o estabelecido pela LDB, ao servir como material de apoio para os profissionais da educação, sem a obrigação de sua utilização. O Conselho Nacional de Educação – CNE, como órgão normatizador e mobilizador da educação brasileira, entendeu que os PCNs não contemplavam uma base nacional e passou a exarar as Diretrizes Curriculares Nacionais ainda em 1998, inicialmente para o Ensino Fundamental e Médio, tendo como estrutura fundante a organização por disciplinas (no tocante aos conhecimentos) e uma proposição interdisciplinar (tendo como

pano de fundo a solução dos problemas da vida dos estudantes), respectivamente.

Entretanto, as enormes desigualdades nacionais no campo educacional foram, cada vez mais, corroborando a emissão urgente de uma base nacional comum, que buscasse garantir a equidade na educação. A diferença entre os Parâmetros Curriculares e a Base Nacional assenta-se, fundamentalmente, na explicitação daquilo que deve ser aprendido na escola por direito, estabelecendo os objetivos a serem alcançados em cada nível de ensino. A força de lei reside na BNCC, pois sua construção se dá na observância dos encaminhamentos legislativos e nos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs, que seguem vigentes e bem mais detalhadas na Base.

O documento, desde sua concepção, vem marcado por grandes disputas envolvendo o papel da escola. Ainda em sua fase preliminar, a discussão é atravessada por movimentos que confrontam a ideia de padronização proposta à educação brasileira, dado seu caráter normativo. Entretanto, cumpre observar que nenhum movimento anterior à aprovação da BNCC sinalizava que a discussão se reduzia ao currículo escolar, uma vez que ela não é o currículo, mas, sim, inicia uma nova fase: a reorganização da educação brasileira. Por isso mesmo, a escassez de *amplos debates* mediante *participação efetiva da comunidade escolar e da sociedade* ganha eco na fala dos professores que, embora sinalizem possíveis avanços oriundos BNCC, reivindicam um maior envolvimento da escola na concepção e organização do documento.

A Base Nacional Comum Curricular nasce com méritos e contradições. Por um lado, favorece um currículo que amplia o conhecimento em escolas e aperfeiçoa a forma de ensino de forma democrática. Por outro lado, a crítica sobre a participação efetiva da comunidade escolar e da sociedade.

Ao sintetizar novos conteúdos e metodologias, a BNCC poderá influenciar não apenas na formação de alunos, mas também de professores. É a primeira vez que existe um plano nacional para equalizar o acesso de todas as pessoas a um padrão de ensino. Mas deveria ser pensada a partir de amplos debates realizados nas escolas, envolvendo grande parcela da sociedade, participando de questões como: o que entendemos por educação?

Em entrevista concedida ao site da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz - FIOCRUZ, o professor Carlos

Roberto Jamil Cury apontava para a necessidade de termos uma base curricular nacional, ao mesmo tempo em que tecia críticas consistentes à Base. As inconformidades referiam-se principalmente à fase final de implantação, que então se totalizava na Educação Básica por meio de Medida Provisória (a chamada Reforma do Ensino Médio). O apontado por Cury resume-se ao seguinte: se houve acerto em observar o que estava determinado por legislações precedentes, não houve o mesmo cuidado no que diz respeito à necessária consulta sobre a proposta que estava sendo construída, o que confrontou as práticas deliberativas e consultivas inauguradas com a Constituição de 1988.

A discussão é pertinente e merece muita atenção. A bandeira da participação e da ampla consulta, dura e recentemente construída, não pode ser substituída por atalhos institucionais que desconsiderem os saberes educacionais. Entretanto, ao considerarmos que se trata de dimensões pregressas à implantação da Base e, portanto, não cabíveis de modificação, concordamos com Callegari, quando o autor afirma que “[...] o principal trabalho começa agora, nas escolas”. Serão os professores que tomarão “[...] a BNCC como uma referência para a elaboração crítica, criativa e participativa de seus currículos e propostas pedagógicas. É com eles e por eles que a BNCC ganhará significado e concretude” (2017, p. 45).

Nesse sentido, justamente por entendermos que os saberes educacionais serão centrais para essa elaboração que, à continuação, colocamos em discussão um dos fundamentos pedagógicos do documento: o ensino por competências, uma vez que ele ocupa um lugar de destaque, ao levarmos em conta as expectativas, dúvidas e apreensões dos professores participantes do curso.

BNCC E O *COMO FAZER* UM CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS

Estamos tão assustados, porque tudo parece novo [...]. Acredito que esta mudança deveria ser gradual para que fosse possível iniciar com calma essas mudanças. [...] confesso que tenho certo receio de muitas coisas ficarem atropeladas e perderem sentido. As expectativas em relação às competências que a BNCC sugere vem acompanhadas de muita incerteza também.

Tudo parece novo. Tal como comentado anteriormente, é possível dizer que o conceito de competência não é tão novo assim, na medida em que ele

tem estado presente em diferentes documentos relacionados à educação nacional, mas também em contexto internacional. Conforme Ricardo (2010), ao tomar como base os estudos de Ropé e Tanguy (1997), as discussões sobre o tema, tanto no âmbito da formação geral como da profissional, com ênfase para esta última, surgem nas décadas de 1960 e 1970, dependendo de cada país.

A apropriação do conceito pelo campo educacional, como um organizador do ensino, porém, não se deu e não se dá de maneira tranquila, sem debates acalorados, em especial após a noção de competência figurar como fundamento pedagógico da BNCC. Não são poucos os autores que entendem que sua mobilização pelo sistema educacional “[...] seria subordinar-se às exigências do mercado, o qual poderia estabelecer inclusive os padrões de qualidade” (RICARDO, 2010, p. 610), neste caso, da escola. O desconforto e a desconfiança causados em decorrência dessa mobilização podem ser lidos de diferentes maneiras, posto que a adoção de um ensino por competências, a depender da forma como ela é empreendida, coloca em xeque os saberes educacionais, o conteúdo trabalhado e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas de professores.

No entanto, talvez um dos pontos que suscite maior incômodo seja, justamente, aquele que coloca em xeque o próprio papel da escola, quando a BNCC assume um conceito de competência que pressupõe:

[...]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, 2017, p. 8, grifos nossos)

Ainda que, na definição do conceito, o “exercício da cidadania” esteja em paralelismo ao “mundo do trabalho”, é inegável que a compreensão mais utilitarista do conhecimento seja uma das marcas do documento. Entendemos que se trate, aqui, de uma discussão central, especialmente em âmbito escolar (afinal, por que vamos à escola?); entretanto, não é objetivo deste trabalho debruçar-se sobre esta questão em particular. Um instigante artigo, publicado ainda em 2010 por Elio Carlos Ricardo, propõe este debate, ao apresentar e discutir problemas e alternativas acerca da noção e da lógica das competências. Nosso olhar se dirige para os demais aspectos, diretamente relacionados aos saberes educacionais, conteúdos trabalhados e práticas pedagógicas, conforme sinalizado anteriormente: o que haveria *de novo* nessas dimensões em face à

implementação da BNCC? Por que o *receio de muitas coisas ficarem atropeladas e perderem sentido?* Ou, ainda, qual a “origem” de tanta *incerteza?*

É interessante notar que essa angústia é suscitada pelas mudanças em vista, mas, igualmente, pela preocupação com o “fazer bem feito”, que implica, entre outros aspectos, tempo de discussão, de maturação e de formação. Possivelmente, este sentimento decorre, também, da maneira como a BNCC foi elaborada, sobretudo em se tratando da sua finalização, “[...] com pouco envolvimento e discussões nas instituições formadoras de professores, sem o envolvimento da comunidade escolar e sem ou quase nenhuma participação de professores das escolas de educação básica” (PERONI, CAETANO, 2015, p. 343). A “necessidade” de formação, portanto, pode ser compreendida como uma espécie de preenchimento dessa “lacuna participativa”.

Penso que só será alcançado com sucesso o que a BNCC propõe se houver uma mudança de postura dos professores para que as competências sejam realmente desenvolvidas com os alunos, por isso, muito importante e necessário o investimento em formação e capacitação dos profissionais da educação.

Colocar a BNCC em prática, realmente é um grande desafio, pois exigirá uma mudança na postura do professor, que precisará se reinventar. Para isso, o caminho é a formação continuada do professor, que terá que aprender uma nova forma de ensinar [...]

[...] penso que o professor precisa ter acesso à qualificação, possibilitando saber agir neste meio de tantas mudanças rápidas, pois ele é o grande agente e necessita de um aporte que o ajude em sua prática [...].

Em termos gerais, os recortes anteriores versam sobre o alinhamento do trabalho escolar (abrindo espaço, via de regra, para um novo saber e agir pedagógico), a adaptação de metodologias para a aprendizagem (o que compreende, segundo os participantes, a superação de uma forma ultrapassada de ensinar), e a preparação dos professores e das escolas para as mudanças oriundas da BNCC. E, embora concordemos que o ensino por competências demande compreensões outras acerca dos saberes educacionais e dos conteúdos escolares, assim como de práticas pedagógicas por vezes cristalizadas sob a égide da tradição “incontestável”, concordamos com a afirmação despreziosa de uma das participantes do curso: *Muitos professores trabalham por competências e nem mesmo se dão conta disto.*

Existem aspectos do documento apresentados como verdadeiras “inovações pedagógicas”, sobretudo pelas organizações não governamentais que têm protagonizado debates e formações sobre a BNCC. Entretanto, os professores que estabelecem uma crítica ao documento, o fazem, muitas vezes, tomando como fíco condutor o caráter *salvacionista* atribuído à Base.

Pergunto-me se estas “competências gerais” não são apenas uma reformulação daqueles temas transversais. Desde que fiz o Magistério ouço falar destas competências que, ao longo destes quase vinte anos, vão ganhando nomes diferentes, transvestidas de inteligências múltiplas (Gardner), competências e habilidades (Perrenoud), temas transversais, projetos transdisciplinares, aprendizagem por valores e atitudes, avaliação formativa... Professores e gestores estão em constante movimento, parece-me que o que não muda são as estruturas de governos que acabam por, direta ou indiretamente, culpabilizar o professor e criar propostas, por vezes, “salvacionistas”.

O excerto acima, de algum modo, convoca-nos a pensar sobre o quanto muitas das supostas “inovações” já fazem parte do cotidiano escolar, marcado pela dinamicidade e pelas tentativas usualmente ininterruptas de (re)invenção pedagógica. Assim sendo, é possível afirmarmos, juntamente com a professora participante, que sim, muitos docentes já *trabalham por competências e nem mesmo se dão conta disto*. Este “não se dar conta”, por sua vez, parece estar intimamente ligado à carência de discussões teórico-metodológicas mencionada anteriormente, na medida em que se supõe que o trabalho, a partir dos princípios norteadores da BNCC, demandará uma *mudança na postura do professor, que precisará, inclusive, se reinventar*.

Ainda que compreendamos que não se trate exatamente disso, de transformações radicais nos saberes, conteúdos e práticas educacionais, entendemos que existem algumas pistas teórico-metodológicas que podem ou corroborar o trabalho pedagógico desenvolvido por alguns professores (sim, eu ensino por competências!), ou servir como mobilizadoras para a *mudança na postura* de outros. Assim sendo, de modo a contribuir com o debate sobre o conceito de competência na escola, construímos uma espécie de “passo a passo” teórico-metodológico acerca da temática, entendido, aqui, não como um roteiro ou guia, que nos conduziria por um caminho seguro. Inspiradas em Dal’Igna, valem-nos da metáfora, na medida em que concordamos que “para começar, é preciso *dar o primeiro passo, um passo de cada vez, gradualmente, apertando e afrouxando o passo*, imprimindo um *ritmo ao movimento* [...]”

(2012, p. 196, grifos da autora), até que nos sintamos seguros para seguir em frente.

Nesse sentido, procuramos elencar alguns “passos”, com vistas a orientar o trabalho por competências na escola. Nossa intenção foi a de *imprimir um ritmo* ao conceito, de modo que ele não se converta em um “simples” ditame normativo.

Passo 1. A necessária e urgente produção de sentido dos conteúdos escolares. O convite para superar a fragmentação disciplinar do conhecimento e o estímulo à sua aplicação na vida real nos remetem à importância de uma aprendizagem contextualizada. Estes pontos, por sua vez, suscitam um interessante debate sobre a relação da escola com o mundo, que não está lá fora, mas dentro da própria sala de aula. Desse modo, ao considerarmos que a noção de competência se articula à ideia de mobilização, de aplicação e de contexto, um ensino por competências deve atentar para aspectos que visem à garantia da produção de sentido pretendida. Assim sendo, explicações do tipo: - Prestem atenção, que vocês precisarão disso no ano que vem!, já não encontrarão lugar no espaço escolar.

Passo 2. Produção de conhecimento mediante um pensamento interdisciplinar. Ao levarmos em conta que os problemas do mundo são complexos, faz-se necessária a articulação entre os diferentes conhecimentos trabalhados na escola. É mediante essa articulação e a partir da mobilização de habilidades, atitudes e valores que o professor poderá desafiar os alunos a lidar e resolver demandas do nosso tempo. Com isso, além do incentivo à resolução de problemas novos, evita-se sua simplificação, considerando a complexidade do mundo.

Passo 3. Construção coletiva e colaborativa do conhecimento. Além de favorecer a produção de conhecimento interdisciplinar, uma vez que cada pessoa tem um repertório cultural distinto, trabalhar de maneira colaborativa pressupõe a mobilização de habilidades, atitudes e valores fundamentais para a vida em sociedade. Nesse sentido, estimular o debate de ideias e a troca de informações, mediante processos de negociação, permite ao professor fazer intervenções que não se restringem ao conteúdo trabalhado, mas que dizem respeito, igualmente, a um exercício de cidadania.

Passo 4. O protagonismo do estudante. Muito se fala da centralidade do estudante em seu processo de aprendizagem. Isso não significa, porém, que

deva haver um esmaecimento do ensino. No âmbito escolar, não há possibilidade de aprendizagem sem a possibilidade de ensinar e, do mesmo modo, não podem ser aceitas proposições que se interponham sem a presença do professor e do saber docente. Falar em protagonismo do estudante é, antes de tudo, focalizar a construção do conhecimento e não a sua reprodução; é desafiar o estudante com situações-problema que o convoquem a participar, a se arriscar, e não a simplesmente seguir um caminho pré-determinado e apaziguador.

Passo 5. Avaliação orientada por competências. Pouco adianta atender a todas as dimensões anteriores no planejamento de ensino se o processo avaliativo não contemplar atividades que mobilizem competências. Para tanto, mais do que entonar discursos simplistas, a exemplo dos que colocam a prova como um instrumento de avaliação ultrapassado, o professor deve prever a diversificação desses instrumentos. Uma vez que as etapas de planejamento e avaliação estão sempre imbricadas, é preciso que haja uma coerência entre o trabalho pedagógico empreendido diariamente e o processo avaliativo que, invariavelmente, oportunizará ao aluno evidenciar o desenvolvimento das competências delineadas.

Passo 6. A não fragilização dos conteúdos. Perigo! A usual associação da noção de competência ao princípio de “aprender a aprender” pode levar a um esvaziamento dos conteúdos escolares. “Esse esvaziamento ocorreria na medida em que há um deslocamento da valorização atribuída à aprendizagem realizada pelo indivíduo sozinho em detrimento da aprendizagem pela apreensão dos saberes elaborados” (RICARDO, 2010, p. 612); ou seja, em detrimento do ensino. Com isso, além de o conhecimento se tornar individual e circunstancial, tende-se a tomar o saber-fazer como dimensão privilegiada do trabalho por competências, circunscrevendo o conceito em seu viés mais utilitarista. Assim sendo, é imprescindível que o desenvolvimento de habilidades não ocupe um lugar hierarquicamente superior frente a valores e atitudes e, neste caso em especial, frente aos conhecimentos.

SOBRE DAR UM PRIMEIRO PASSO

Para além de um “passo a passo” teórico-metodológico acerca do ensino por competências, intentamos articular, nos parágrafos finais, algumas ideias que temos organizado, a partir de diálogos estabelecidos sobre a BNCC.

Notadamente na Formação Pedagógica para Coordenadores Pedagógicos, oferecida pelo COMUNG às escolas da Rede Pública do Rio Grande do Sul, como professoras do curso, nos chamou a atenção o quanto o documento evoca dúvidas e apreensões ligadas ao *como* fazer aquilo que é proposto pela Base. Da mesma forma, tal como apresentado na seção inicial deste texto, identifica-se uma suspeição, por parte de um conjunto significativo de professores, no que se refere à efetivação da BNCC como política pública educacional.

É de conhecimento dos que trabalham com educação a falta de participação das escolas, mas também de pesquisadores e entidades de classe, sobretudo na fase final de elaboração do documento. A escassez dos debates, por sua vez, explica, em alguma medida, as dúvidas, apreensões e mesmo suspeições frente ao que agora deverá ser implementado. No entanto, tal como assinalado por Callegari (2017), é no chão das escolas que o documento ganhará vida, e foi diante dessa perspectiva que, para além de compartilhar percepções de professores, nos propusemos a *dar um primeiro passo* em direção a um debate mais amplo sobre aspectos teórico-metodológicos relacionados ao ensino por competências.

Entendemos que, embora se trate de um conceito controverso, no chão da escola muito se pode fazer *com* ele. É na reinvenção cotidiana inerente às instituições escolares que o conceito poderá “[...] transformar os conteúdos e os instrumentos de estudo convidativos à passividade [...] em *saberes em uso*, competências efectivas que permitam aos cidadãos pensar melhor, agir melhor e viver melhor (ROLDÃO, 2009, p. 594, grifos da autora).

No que diz respeito a uma base curricular que se pretende nacional, muito pode ser considerado em um documento organizador de elementos que já são comuns nas escolas. Tal sistematização permite, inclusive, transformar a suspeição em uma compreensão melhor elaborada do trabalho que já é realizado pelos professores e pode permitir, inclusive, tangenciar utilidades e utilitarismos por vezes vinculados ao currículo, em prol de uma formação mais abrangente e mais interessante.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A Educação como política pública*. Campinas (SP): Autores Associados, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular - BNCC*. 3ª versão. Brasília, DF, 2017.

CALLEGARI, Cesar. A BNCC NO CNE: porque foi necessário “virar a mesa”. 2017. Disponível em: http://www.ibsa.org.br/artigos/ARTIGO_BNCC_NO_CNE.pdf. Acesso em: 12 out. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Entrevista concedida ao site da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). S/d. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/o-ensino-medio-sempre-foi-a-pedra-de-toque-da-desigualdade-social-expressana>. Acesso em: 12 out. 2019.

DALIGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann e PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012. p. 195-217.

HELFER, Carmen Lúcia de Lima. Introdução. In: Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG) (Org.). *Ação integrada de formação de professores*. Lajeado (RS): Univates, 2018, p. 5-6.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão incluyente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. S/d. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/exclusao_incluyente_acacia_kuenzer.pdf. Acesso em: 19 set. 2019.

OGIBA, Sônia Mara Moreira (Org.). *Plano Nacional de Educação (Brasil), Plano Estadual de Educação (RS) e Plano Municipal de Educação (Porto Alegre)*: Projeto de Extensão Monitoramento e Avaliação do Plano Nacional de Educação (Brasil). Porto Alegre: Evangraf, 2016.



PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação: projetos em disputa? *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 615-628, mai./ago. 2010.

ROLDÃO, Maria do Céu. O lugar das competências no currículo - ou o currículo enquanto lugar das competências? *Educ. Matem. Pesq.*, São Paulo, v.11, n. 3, p. 585-596, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2013.

Recebido em 13/12/2019

Aprovado em 12/02/2020