

**Base Nacional Comum Curricular - BNCC: uma análise das competências gerais**

*National Curricular Common Base - BNCC: an analysis of general competences*

José Luis Monteiro da Conceição  
**Instituto de Formação Educacional da Bahia -IFEB**  
Valença -BA  
José Lucas Matias de Eça  
**Secretaria Municipal de Educação de Cairu**  
Cairu-BA  
Joilson Batista de São Pedro  
**Universidade do Estado da Bahia – UNEB**  
Salvador-BA

**Resumo**

Em 22 de dezembro de 2017 o Conselho Nacional de Educação - CNE apresenta a Resolução do CNE/CP Nº 2, que homologa a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Este documento orienta e define um conjunto de competências, habilidades e aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, de natureza qualitativa, o presente artigo tem o intento de discutir sobre as dez competências gerais preconizadas pela Base. Evidenciou-se que as competências se constituem por um lado, como elementos para atender a lógica de mercado na educação reconhecidas e legitimadas pelo poder público (Estado), por outro lado, possibilitam que o aluno compreenda aquilo que pretende “saber” e, conseqüentemente, resolver situações problemas que possa encontrar ao longo da vida.

**Palavras-chave:** Aprendizagem; BNCC; Competências gerais.

**Abstract**

On December 22, 2017, the National Education Council - CNE presents the CNE/CP Resolution No. 2, which ratifies the National Common Curricular Base - BNCC. This document guides and defines a set of essential skills, abilities and learning that students must develop throughout the teaching and learning process. Through a bibliographic and documentary research, of a qualitative nature, this article intends to discuss the ten general competences recommended by the Base. It was evidenced that the competences are constituted, on the one hand, as elements to meet the market logic in education recognized and legitimized by the public power (State), on the other hand, they allow the student to understand what he wants to "know" and, consequently, solve situations and problems that you may encounter throughout your life.

**Keywords:** Learning; BNCC; General competences.

## **Introdução**

Entre os diversos documentos oficiais de âmbito nacional (BRASIL, 1996; 1997; 1998; 2010a; 2010b; 2010c; 2014; 2017) que regulamentam e direcionam a educação básica brasileira, destaca-se neste texto a Base Nacional Comum Curricular - BNCC<sup>1</sup>: documento que normatiza e define um conjunto de competências, habilidades e aprendizagens essenciais que os educandos devem desenvolver durante cada etapa da Educação Básica.

A implementação da BNCC faz parte de uma política educacional que busca englobar horizontalmente aprendizagens comuns para todos os educandos por meio de cinco áreas do conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Sobretudo, possuindo uma perspectiva de modelo educacional que vai de encontro a centralização do ensino a partir dos conteúdos. E assume de agora em diante, uma concepção educacional direcionada a um conjunto de competências e habilidades que é considerado necessário para todos os educandos do país (BRASIL, 2017).

Para assegurar o direito às aprendizagens, definiu-se dez competências gerais que devem ser desenvolvidas em todos os componentes curriculares. Estas competências representam uma dimensão humana e jurídica sobre os direitos de aprendizagem dos educandos (BRASIL, 2017). Com efeito, isso implica em reformulações na estrutura da educação que abrangem: a formação docente inicial e continuada, a avaliação interna e externa, o currículo, o material didático e a infraestrutura básica de todo o âmbito da educação nacional. E por isso, debates no campo educacional que envolvem essa temática vem ganhando cada vez mais espaços, principalmente por causa de seu impacto no fazer pedagógico docente (MASCARELLO, 2019).

Se torna imprescindível, no entanto, que os profissionais da educação assumam uma abordagem crítica e praxiológica (que envolve um ciclo entre reflexão - ação - reflexão) no desenvolvimento das proposições planejadas na BNCC, a fim de evitar um fazer pedagógico mecânico, pragmático e imbuído de uma abordagem técnica. Refutando nesse sentido, um desdobramento de (re) formulação curricular hermética em que os professores apenas executam um conjunto de tarefas prontas e acabadas (MASCARELLO, 2019).

Pretende-se com essa reformulação educacional, assegurar uma educação baseada na formação humana e edificada sob uma perspectiva educacional que promova respeito

entre os valores socioculturais presentes no seio das comunidades, principalmente daqueles que estão à margem da sociedade e que, por vezes, fazem fronteira com a própria escola.

Frente a esses apontamentos, o presente artigo parte de uma análise de cunho qualitativo, buscando responder a seguinte questão: o que está por trás das dez competências que fundamentam a reforma educacional proposta pela BNCC para a Educação Básica? Para responder esse questionamento optou-se pela pesquisa bibliográfica e documental segundo os estudos de Bogdan e Biklen (2010).

Dessa maneira, o artigo está dividido além desta introdução da seguinte forma: as interferências da agenda neoliberal na reformulação das políticas educacionais no Brasil, que discorrem sobre o imbricamento entre o poder econômico de diversos organismos internacionais e a educação; as diferentes concepções sobre competências, que apresenta e discute o termo na literatura em diferentes ângulos; um panorama crítico das dez competências gerais preconizadas na BNCC, que trouxe alguns questionamentos sobre o desenvolvimento dessas competências; e, por fim, algumas considerações que busca, não fechar possibilidades, mas ao contrário, abrir um leque de alternativas reflexivas sobre o documento (BRASIL, 2017).

### **As interferências da agenda neoliberal na reformulação das políticas educacionais no Brasil**

É salutar ressaltar desde início, que as reformas educacionais implementadas em lei no Brasil sofrem influência de organizações internacionais multilaterais que estão interessadas em implantar uma política educacional nacional alinhada a reestruturação produtiva do capital, como, por exemplo, o Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo Monetário Internacional (FMI), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização Mundial do Comércio (OMC) e dentre outros (GONÇALVES; DEITOS, 2020a).

É razoável compreender essa interferência - de caráter simbiótico - das políticas externas atreladas ao capitalismo sobre o sistema educativo, já que o Estado representa “[...] uma estrutura social que possibilita à sociedade civil de uma época a materialização de seus interesses” (GONÇALVES; DEITOS, 2020b, p. 421), seja de cunho econômico, sociocultural, educacional, ambiental, sanitário e etc. Em razão disso, “[...] o currículo

escolar passa a fazer parte das prescrições ideológicas do pensamento econômico dos organismos internacionais” (GONÇALVES; DEITOS, 2020a, p. 8).

Com isso, as diretrizes educacionais no Brasil especialmente a BNCC, inclinam-se a política socioeconômica que alimenta a faceta do neoliberalismo que “[...] sustenta as bases dominantes da nova fase de acumulação do capitalismo” (MASCARELLO, 2019, p. 43). Sob esse entendimento, o modelo educacional fundamentado em competências fortalece o viés da cultura empresarial, fazendo com que a lógica do mercantilismo - transvertido de tecnicismo e empreguismo - no processo de ensino e aprendizagem, ganhe contornos mais nítidos (DIAS, 2010).

Embora esse gatilho reflexivo sobre as políticas socioeconômicas aponte para uma discussão que extrapola o objetivo deste artigo, é conveniente problematizá-las aqui. Afinal: quais são as facetas socioeconômicas que a aprovação da BNCC privilegia? Quais são as políticas sociais que as competências da BNCC visam combater ou favorecer? Como as elaborações curriculares baseadas no formato da BNCC podem atenuar as desigualdades sociais, já que esse documento foi construído sob a cosmovisão hegemônica?

Não se pretende neste texto responder a tais indagações que giram em torno da implementação da BNCC. No entanto, induzir o leitor a realizar o exercício crítico sobre quais as ações pedagógicas - alinhadas à eticidade e ao desenvolvimento da cidadania - devem ser realizadas; a fim de não reduzir a autonomia pedagógica dos professores, principalmente dos currículos escolares (ALBINO; SILVA, 2019). Pensar nesses desdobramentos no sistema educativo, portanto, se torna um ato político educacional necessário.

Do contrário, o viés pragmatista que representa “[...] uma perspectiva reducionista do conhecimento a esquemas e modelos, em detrimento de um modo processual de compreensão curricular”, será a diretriz norteadora da formação do cidadão da atualidade que visa o ensino vinculado as utilidades do mercado (ALBINO; SILVA, 2019, p. 141). Corroborando com esse ponto de vista, Mascarello (2019, p. 71) acrescenta afirmando que esse “[...] reducionismo cria um mundo unidimensional no qual os cidadãos, em favor da utilidade de toda atividade humana, tornaram-se escravos do mercado, clonados pelo mesmo padrão, sem pensamento e sem ser”.

Além disso, destaca-se a natureza formativa de prevalência da prática sobre a teoria apregoada na BNCC, como se ambos os conceitos apresentassem um caráter dicotômico entre eles. Visa-se sob esse horizonte, incorporar o *modus operandi* empresarial no âmbito escolar que valoriza, sobretudo, o treinamento dos sujeitos para assumirem demandas práticas do cotidiano conforme sua posição de classe (MASCARELLO, 2019).

Esse entendimento revela que é na prática que se constrói e valida os conhecimentos teóricos. Em outras palavras, aprofunda-se somente na base teórica, mediante a requisição da atividade prática que se deseja realizar. Conforme defende Mascarello (2019, p. 72), isso representa um “[...] tipo de formação, onde a utilidade dos conteúdos é que vai determinar sua validade”.

Deste modo, a concepção do processo de ensino e aprendizagem migra para uma dimensão que possui como linha a primazia da produção de conhecimentos considerados úteis para a contemporaneidade. Isto é, que “[...] levem ao desenvolvimento das capacidades humanas voltadas para o exercício profissional correspondentes aos atuais desafios colocados pelas relações entre capital e trabalho, própria da sociedade contemporânea” (MASCARELLO, 2019, p. 68). Esse perfil condiciona a construção de conhecimento individual.

A ênfase no conhecimento prático nessa perspectiva produz um esvaziamento da base teórica importante para o educando desenvolver criticidade na sociedade, “[...] tendo em vista a construção de formas mais humanas e igualitárias de produzir e viver (MASCARELLO, 2019, p. 73). Aliado a isso, gera-se uma fragmentação dos conteúdos escolares necessários para se alcançar tais intentos: um caráter reducionista do currículo.

É necessária uma ressignificação pedagógica dessa compreensão, fazendo com que haja uma dialética mais proximal da prática com base na teoria - sólida e sistemática - em um processo simbiótico e não dicotômico, como se pretende estabelecer a partir da BNCC. Posto esse cenário, é cabível sugerir que umas das implicações dessa reforma educacional (BRASIL, 2017) fundamentada no modelo por competências, seja o direcionamento formativo sob o prisma empresarial, possuindo como perspectiva a qualificação técnica dos sujeitos em detrimento da humanística; atendendo, destarte, as exigências do mercado de trabalho.

Entende-se, portanto, a necessária reflexão sobre o que é competência e o que representa um modelo de educação fundamentado na formação por competências. Dessa maneira, a próxima seção trará uma discussão da literatura sobre o termo para possuir um melhor entendimento sobre.

### **Discussão sobre as diferentes concepções sobre competências**

Existe um movimento internacional crescente pela adoção do modelo educacional baseado no ensino por meio de competências. No Brasil, embora pareça algo recente, segundo Albino e Silva (2019) afirmam que já existe essa perspectiva implementada desde os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997) e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000), além dos sistemas de avaliações externas como Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (BRASIL, 2008) e Provinha Brasil (BRASIL, 2011).

O conceito na literatura científica sobre competência possui um caráter polissêmico, pois retém em seu conceito múltiplas variantes como: profissional, educacional, pessoal, trabalhista, humana, social, cidadã, cultural e até digital (MASCARELLO, 2019). Como será discutido a seguir, a literatura aponta que apesar de não haver um consenso sobre sua concepção, existe uma correlação mais próxima entre o termo e os aspectos oriundos do mundo do trabalho.

Segundo Ramos (2006), a natureza do termo competência está associada ao modo pelo qual uma pessoa se utiliza para desempenhar uma atividade. No contexto educacional, o termo melhor se correlaciona com qualificação/capacitação profissional advindo do ensino técnico. Ramos (2006) ainda afirma, que no quadro social da informação e do conhecimento, competência representa a mobilização de recursos necessários empregados pelo sujeito, para responder às situações definidas de um contexto. No campo educacional, promover a formação de sujeitos tendo como base o desenvolvimento de competências, significa promover um acúmulo de conhecimento essencial e seletivo para atender a lógica do mercado.

Evidencia-se a característica reducionista do currículo de cunho instrumentalista. Esse modelo pode apresentar “[...] um risco de se fazer um recorte restrito do que deve ser ensinado, limitando-se à dimensão instrumental e, assim, empobrecendo e desagregando a formação” (RAMOS, 2006, p. 154).

Diante do exposto, compreende-se que o modelo educacional fundamentado nas competências exige do professor uma transposição conceitual das metodologias de ensino. Passando de detentor do saber para mediador entre o saber e o educando. Contribuindo nessa direção, Freitas *et al* (2019, p. 269) afirmam que:

[...] o ato de desenvolver competências precisa envolver os alunos em uma série de descobertas e reflexões relacionadas aos conceitos e habilidades propostas, encorajando-os a uma contínua verbalização de ideias, intuições e propostas.

Nessa mesma direção, Holanda, Freres e Gonçalves (2009) atribuem ao termo competências uma vinculação à produtividade econômica e social que se traduz em meio a perspectiva da empregabilidade e do empreendedorismo. Visa-se a construção de competências em favor da qualidade do serviço, o que influi diretamente na competição entre os envolvidos, visto que os mais competentes geram menores custos e mais produtividade. Os autores seguem afirmando, que as ações voltadas para a empregabilidade e o empreendedorismo contidas no conceito de competências, perpassam por seres capazes de se adequar às necessidades do mercado de trabalho, oferecendo para tanto, qualidade, criatividade e inovação no serviço. E isso implica necessariamente no desenvolvimento de competências (HOLANDA; FRERES; GONÇALVES, 2009).

Para Perrenoud (2000), as competências representam um conjunto de múltiplos conhecimentos que são mobilizados em detrimento a uma situação que exige respostas. O autor segue afirmando que não se desenvolve competências se não houver conhecimento: essa relação é essencial, pois competência requer a mobilização de conhecimentos. Isto é, para um indivíduo ser classificado como competente na visão do autor, é necessário que o mesmo mobilize seus conhecimentos de modo consciente e eficaz para a resolução de um determinado problema sem, no entanto, se limitar a eles.

De acordo com Mascarello (2019), giram-se em torno do conceito sobre competência ideais como: saber fazer; contexto prático; conhecimento útil ou aplicável; operacionalização; desempenho; resultado; capacitação. Proposições que estão enraizadas na lógica do mercado que vislumbra o treinamento de pessoas para assumir determinadas atividades no contexto social, a fim de gerar emprego em nome do giro econômico e manutenção do capitalismo. Deste modo, para possuir competências é imprescindível que o

indivíduo reúna habilidades necessárias para responder a eventuais situações de modo efetivo. Para isso, é preciso de preparação, capacitação e treinamento.

Fundamentar a educação via competências problematiza o caráter polissêmico que está imbuído em seu termo, pois contribui para uma sociedade de “a) indivíduos eficientes na engrenagem do sistema produtivo, b) movimento que enfoca a educação como adestramento, c) [...] reestruturar os sistemas educacionais por dentro, superando o ensino centrado no conteúdo” (ALBINO; SILVA, 2019, p. 140). E desse modo, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 13) a competência:

[...] indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.

Pode-se entender que o fazer pedagógico do professor dentro ou fora do espaço escolar (ações, estratégias didáticas, propostas de planejamento) deverá estar em conexão com as competências descritas na BNCC, ou seja, interligadas. Isso dará condições para que o educando durante o processo de ensino e aprendizagem compreenda aquilo que pretende “saber” e, conseqüentemente, saber fazer para resolver situações problemas que possa encontrar ao longo da vida.

O intento é que a formação cidadã nas escolas seja por meio do desenvolvimento de um conjunto que compreenda dez competências gerais e aconteçam de modo interdisciplinar, abandonando a perspectiva das caixas dos saberes que se isolam em seus respectivos componentes curriculares.

### **Uma análise das dez competências gerais preconizadas na BNCC**

As dez competências gerais englobam as seguintes temáticas: 1. Conhecimento; 2. Pensamento científico, crítico e criativo; 3. Repertório cultural; 4. Comunicação; 5. Cultura digital; 6. Trabalho e projeto de vida; 7. Argumentação; 8. Autoconhecimento e autocuidado; 9. Empatia e cooperação; e 10. Responsabilidade e cidadania. A partir de então, será realizada uma discussão das mesmas de maneira pormenorizada.

A primeira competência proposta e fixada pela BNCC afirma que o educando deve “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 9). Configura-se como elemento central dessa competência o conhecimento produzido a partir de uma relação mútua entre o sujeito e objeto.

Isso se alinha à percepção de que “[...] compreender é fundir-se com a ‘coisa’ a ser compreendida, um encontro com a realidade, a ponto de incorporá-la, por exemplo, a relação do sujeito com as coisas do mundo” (MASCARELLO, 2019, p. 34). Visa-se nesse segmento, que o educando se torne cognoscente na aquisição de sua própria aprendizagem. Além disso, que busque as informações necessárias ao longo do processo, utilize-as nos diversos contextos sociais em que está inserido de modo criativo, crítico e autêntico.

Os conceitos que estão atrelados ao “conhecimento” proposto nesta competência envolvem uma relação proximal com a formação tecnicista alinhada ao capital e ao mercado de trabalho. Isso reduz o conhecimento a uma condição pedagógica associada a faceta do capitalismo que exige dos sujeitos um comportamento prático e eficaz.

A segunda competência diz respeito ao pensamento científico, crítico e criativo, pois se vislumbra:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BRASIL, 2017, p. 9)

Esta competência trata do desenvolvimento do raciocínio que deve ser construído por meio de várias estratégias didáticas. Efeito que potencializa a interação do educando entre as informações externalizantes com as internalizantes, o que pode contribuir para se questionar, refletir, criticar a composição social e buscar soluções para determinados problemas à luz da criticidade (FREIRE, 1996). Espera-se, para tanto, que o educando se torne capaz de elaborar hipóteses, validar ou refutar possibilidades, modificar ideias, construir o senso crítico de modo a atingir os objetivos pré-definidos.

Desta forma, despertar o interesse do educando deve ser tratado em sala de aula como uma tarefa cotidiana no processo educacional. Uma vez aguçar o desejo de aprender do educando por meio da sua própria curiosidade, pode conduzi-lo a um processo de aprendizagem com mais significado. Com isso, abre-se um leque de oportunidades de se trabalhar a construção de conceitos plurais do conhecimento tendo como vetor norteador: a sua própria curiosidade.

O ensino pautado em aplicações práticas emergentes do cotidiano, possibilita o educando a aproximar-se da dialética entre o conhecimento estudado da teoria no campo da prática. Posto isso, construir no aprendiz a curiosidade investigativa, perturbadora, inquietadora é produzir nele a capacidade de ser o protagonista da construção do seu próprio conhecimento.

A terceira competência afirma que se deve “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2017, p. 9). Vê-se que esta competência trata sobre o repertório cultural diversificado que os membros dos grupos sociais praticam em seus contextos que, inclusive, não eram contemplados de maneira ampla pelo currículo escolar: distanciando-se de um diálogo mútuo entre a comunidade e a escola.

O texto desta proposição, por outro ângulo, não discorre sobre os aspectos da diversidade cultural, além de tornar a cultura como “[...] elemento de potencialização da produtividade socioeconômica” (GONÇALVES; DEITOS, 2020b, p. 425). Viés que se aproxima da “massificação de culturas” deslocadas de uma interação empírica ou teórica com as mesmas. Ou seja, defende-se aqui uma apropriação de saberes culturais sem, no entanto, haver a mínima participação dos sujeitos com tais manifestações, o que sobretudo, pode acarretar um entendimento esvaziado dessa temática (GONÇALVES; DEITOS, 2020b).

Observa-se ainda, que na descrição dos objetos do conhecimento há uma invisibilização dos saberes oriundos de comunidades tradicionais, por exemplo. Há resquícios nesse sentido, de ocultar todas as conquistas que historicamente foram sendo alcançadas quanto a essas problematizações no currículo.

Notabiliza-se, portanto, a importância de não somente valorizar as produções pluralizantes artísticas e culturais dos diversos membros de grupos sociais, mas de

ressignificar, fortalecer ou construir a identidade cultural dos educandos no ambiente escolar. Nesse sentido, é essencial que a visão pedagógica esteja alinhada à perspectiva pluralista dos saberes que são produzidos e desenvolvidos de modo singular nos diferentes territórios. Território, aqui, está associado ao entendimento posto no Documento Curricular Referencial da Bahia - DCRB (BAHIA, 2019, p. 21), que afirma que:

[...] território que é percebido a partir de autores contemporâneos, cujo conceito vai além do território nacional ou mero espaço geográfico, estando de acordo com Milton Santos, cujo pensamento apresenta a dimensão do território usado, que não se limita ao conjunto dos sistemas naturais, incorporando o lugar à identidade, ao sentimento de pertencer como sujeito histórico e político. Milton Santos convida a pensar sobre a relação entre a dinâmica territorial e a manifestação da consciência social, reflexão fundamental no contexto de organização de um currículo referencial para um Estado multidiverso e com dimensões continentais como a Bahia [...] Território como conceito híbrido e multidimensional.

Partindo dessa aspiração, refuta-se o pensamento de homogeneização do conhecimento, que em linhas gerais a própria BNCC defende. Uma vez que a dinamicidade cultural é flexível e não modulada aos membros que as praticam. A cultura é resultante de processos que envolvem diferentes e complexas variáveis que não se encaixam em uma equação linear. Portanto, não pode ser concebida como algo pronto, estável e homogêneo, mas entendido como uma produção humana instável e em movimento que se reatualiza diante de novos significados adquiridos.

Levando em consideração essas reflexões sobre as pluralidades de saberes que fazem parte da prática dos membros dos diversos grupos sociais brasileiros, aponta-se como alternativa de transcender a transculturalidade. Posto que esse mecanismo permite o diálogo entre culturas distintas e a continuidade das transformações sociais, evitando a homogeneidade sociocultural dos saberes (D'AMBROSIO, 2007). Com efeito, essa perspectiva visa garantir as distintas formas de comunicação entre os diferentes grupos sociais. Construindo, portanto, um elo entre membros de comunidades alheias sem, no entanto, privilegiar um saber sobre o outro.

Ir de encontro à padronização estrutural dos objetos de conhecimento, demarca um campo de resistência educacional que tem como leme direcional uma formação global e humanística, e também, representa uma contraposição a concepção presente no documento (BRASIL, 2017) que defende um engessamento de um currículo alinhada a

homogeneização emocional e dos saberes oriundos das classes dominantes (GONÇALVES; DEITOS, 2020b).

A quarta competência está relacionada à comunicação. Espera-se, a partir da primeira tônica desta competência, que o educando tenha a capacidade de praticar o diálogo – expressando em diferentes linguagens suas ideias, opiniões, emoções e sentimentos – com o outro, respeitando-o ora nas opiniões convergentes, ora nas opiniões divergentes. Já na segunda parte da competência, almeja-se que o educando baseado na aquisição do conhecimento construído, possa compartilhar as informações em seu meio social desconstruindo ou se alinhando as vertentes coletivamente estabelecidas.

Além disso, chama-se atenção nesta competência, a utilização da troca de informações por meio da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Uma possibilidade não somente para o educando conhecer, aprender e praticar essa língua como meio de comunicação entre si, mas também, se torna uma oportunidade para o professor ampliar seu repertório sobre. Posto que, o professor, na trajetória acadêmica inicial cursa apenas um componente curricular que discorre sobre Libras (atendendo ao decreto 5.626/05<sup>ii</sup>), o que certamente, configura-se como algo insuficiente para lidar com a complexidade desse contexto.

Inclusive nessa direção existe um Projeto de Lei nº 6.284 em trâmite desde 2019 que altera a LDB (BRASIL, 1996), estabelecendo condições de oferta de ensino da LIBRAS em todos os níveis e modalidades da educação básica nas instituições públicas e privadas de ensino de modo obrigatório. É mais uma política educacional que busca ampliar as estratégias pedagógicas inclusivas nas escolas, uma vez que cabe ao Atendimento Educacional Especializado - AEE a responsabilidade do ensino dessa língua no ambiente escolar.

A cultura digital é o enfoque da quinta competência que está preconizada na BNCC. Reforça-se nesta competência a importância da utilização dos recursos tecnológicos para o desenvolvimento social do educando na sociedade. Para tanto, espera-se:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 9)

Conforme exposto, o educando deve possuir um entendimento do mundo digital e mobilizá-lo para as situações diárias de seu convívio. Visto que o mundo contemporâneo vem aderindo em um ritmo vertiginoso as ferramentas tecnológicas digitais para as relações sociais, tornando a tecnologia cada vez mais presente e essencial no mundo atual.

Essa inserção da tecnologia digital na sociedade, por consequência, promove “[...] uma relação de interdependência entre a tecnologia e desenvolvimento econômico, cuja finalidade é a manutenção das atividades de mercado” (GONÇALVES; DEITOS, 2020b, p. 426). Logo, possuir habilidades sobre o mundo tecnológico se tornam, também, necessárias para o sujeito contemporâneo que está imerso na lógica de mercado.

E por isso, a influência do capital nas diretrizes vem se constituindo, sobretudo, para se alinhar aos interesses da lógica de mercado que busca um serviço trabalhista de qualidade. Razão pela qual emprega-se na prática o conceito de preparação, treinamento, capacitação no âmbito da educação. Produzir conhecimento sobre as tecnologias digitais somente, não se torna suficiente, é necessário expandir essa perspectiva de seu uso para os diversos contextos sociais de forma crítica. Principalmente, integrando esses saberes para a produção de novos significados diante dos problemas diários, a fim de estabelecer um papel de autonomia diante de uma sociedade que exige cada vez mais esse perfil.

Pontua-se, no entanto, algumas reflexões acerca do desenvolvimento dessa competência na prática escolar: as escolas, especificamente da rede municipal de ensino do país possuem uma estrutura física adequada a esse viés? Será que os educandos possuirão acesso a essas tecnologias e a internet de modo igualitário nos ambientes escolares, a fim de que possam desenvolver essa competência? O professor possui domínio das diferentes ferramentas da tecnologia digital?

É procedente discutir sobre essas e muitas outras reflexões que emergem dessa temática no âmbito escolar. Ainda mais se tratando da implantação do Ensino Remoto<sup>iii</sup> mediado por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC nas escolas, que reivindica em termos práticos uma adaptação, acompanhada de inúmeras variáveis (conhecidas e desconhecidas) dos processos de ensino e aprendizagem.

Entretanto, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua, divulgada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) em 2020, revelam que as etapas do Ensino Fundamental possuem um quantitativo:

[...] entre 4,3 e 4,4 milhões [educandos matriculados] não dispunham de acesso domiciliar à internet em banda larga ou 3G/4G para atividades remotas de ensino-aprendizagem”, em um universo de 27,2 milhões de educandos matriculados (NASCIMENTO *et al*, 2020, p. 8).

Esse cenário é ampliado quando são considerados os educandos matriculados sem acesso à internet na pré-escola e no ensino médio, que se aproxima a “[...] 5,9 milhões (de um total de 39,5 milhões) de crianças e adolescentes na fase de escolarização obrigatória que frequentavam escolas em 2018 sem que dispusessem de acesso domiciliar à internet” (NASCIMENTO *et al*, 2020, p. 8). Fatos que dificultam o desenvolvimento dessa competência na prática.

A sexta competência versa sobre o alinhamento entre a diversidade dos saberes oriundos das vivências culturais, o exercício da cidadania e o mundo do trabalho. Preconiza-se:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2017, p. 9)

De acordo com Gonçalves e Deitos (2020b), a concepção que está fundamentada nesta e em outras partes do texto da BNCC, se alinha ao plano de vida individualista. Entende-se, aliado a essa percepção, que “[...] a igualdade ante o direito é uma ilusão, uma vez que as relações de força e poder entre capital e trabalho são estruturalmente desiguais - por isso a ideologia burguesa opera eficazmente a favor de seus interesses” (GONÇALVES; DEITOS, 2020a, p. 3). E isso alinhado ao projeto hegemônico que visa disseminar a ideologia unitarista do saber, isto é, as que nascem nos berços das classes dominantes.

Esse modelo individualista se aproxima ao conceito fordismo em que se busca a aplicação de ações voltadas para o trabalho individual, com enfoque na capacitação visando atingir a máxima qualidade dos processos de produção. Isso envolve o conhecimento técnico e especializado, que se traduz no campo educacional ao reducionismo e à limitação da produção de conhecimentos voltados à realidade cotidiana que engloba emoções, valores, atitudes e sentimentos.

Pensando também nesta questão a BNCC traz na sétima competência a possibilidade do educando:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2017, p. 9)

Espera-se por meio desta competência, que o educando tenha capacidade de elaborar argumentos em defesa daquilo que acredita e possa se posicionar - baseado em fatos - sobre questões específicas que englobam o direito humano e a consciência socioambiental. Para se concretizar na prática tal competência, faz-se necessário que o professor se desvincule de velhas estratégias didáticas metodológicas e/ou de modelos convencionais em que o educando participava de forma passiva no processo de ensino e aprendizagem.

Embora esteja definida nesta competência uma ênfase nos direitos humanos e na preservação do meio, para Gonçalves e Deitos (2020b, p. 427) existem lacunas essenciais que não podem passar despercebidas, tais como a inobservância de todo “[...] o processo histórico do desenvolvimento socioeconômico do período, que, conseqüentemente, causa inúmeros problemas ambientais”. Existe uma narrativa sobre essas temáticas tendo como princípio a sustentabilidade, sem, no entanto, considerar os efeitos que a dinamicidade do capitalismo moderno exige.

Na competência oito o educando deverá “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2017, p. 10). Nesta competência aborda-se sobre o autocuidado e o autocontrole que as crianças e jovens precisam desenvolver ao longo de suas relações interpessoais, por meio do autoconhecimento.

Esta competência salienta aos professores, que o processo educativo não pode se limitar unicamente e/ou exclusivamente aos objetos do conhecimento proposto pelos componentes curriculares. Isso porque, o educando precisa adquirir outros tipos de habilidades que não seja apenas aos conhecimentos científicos, mas também os de cunhos socioemocionais.

Durante o processo de ensino e aprendizagem é válido oportunizar aos educandos momentos em que eles possam lidar com suas próprias emoções, sentimentos, desejos, relacionar-se com o outro, mediar conflitos, resolver situações problemas e entre outros aspectos em benefício da sua aprendizagem. Ao invés de somente aludir sobre questões voltadas para os objetos de conhecimento postos no currículo, deve-se agregar ao currículo os valores que estão invisibilizados por ele.

A competência nove preconiza:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p. 10).

Esta competência traz vários pontos importantes, principalmente no que se refere a resolução de conflitos sociais. Considerando o ambiente escolar é sabido que surgem situações conflituosas de diferentes naturezas, por isso a importância em promover uma reflexão sensível sobre essa temática tendo como a principal referência o respeito e o diálogo.

Além disso, pontua-se que os princípios éticos que os educandos devem exercer em sociedade passam pela construção do respeito mútuo entre membros de grupos sociais diferentes. No entanto, o “[...] respeito, premissa sobretudo humana, que deveria ser um valor universal”, está manifestada na BNCC como uma técnica (GONÇALVES; DEITOS, 2020b, p. 428). Isso posto, requer questionar se o respeito à diversidade cultural expressa nesse trecho não está disfarçada de uma política em conformidade com a lógica do capital.

Por fim, a competência dez, requer do educando “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2017, p. 10). De acordo com o exposto, essa competência visa ampliar as dimensões sociais por meio de mudanças que podem ser realizadas por criança e jovem cujo princípio seja a construção de uma sociedade justa e igualitária, tendo como motor principal, o desenvolvimento da cidadania.

### **Considerações finais**

Ao longo deste artigo teceu-se algumas considerações acerca das proposições que estão postas nas competências gerais da proposta de reformulação educacional (BRASIL, 2017), buscando atender o objetivo de discutir as dez competências gerais para a educação básica preconizadas pela BNCC.

O perfil dos sujeitos na contemporaneidade está alinhado aos interesses da globalização, e isso por consequência, interfere nas concepções da educação, forçando inclusive, que os conceitos que ancoram a ordem globalizante da lógica do mercado - a competitividade perversa, a produtividade voraz e a livre concorrência - estejam a serviço dos interesses privados presentes no meio pedagógico. Precisa-se combater essa ótica mercantilista da educação atrelada aos interesses neoliberais, subordinada a uma formação técnico-profissional.

Sabe-se que os desdobramentos após a implementação do documento (BRASIL, 2017), são numerosos e atingem todo o sistema educativo. Isso se configura diante das evidências, um grande desafio para os profissionais da educação. Compreende-se que a BNCC reduz a perspectiva do fazer docente, uma vez que limita o professor a seguir as condicionantes já consolidadas no documento, que por sinal, não foi pensada pelo mesmo de maneira adequada. O que de certa maneira põe em instabilidade a autonomia dos sistemas de ensino, bem como das unidades escolares que possuíam o Projeto Político Pedagógico - PPP como documento indenitário das ações pedagógicas da escola.

Faz-se necessário possuir uma tendência educacional baseada na formação humana, que contemple a aprendizagem para a cidadania, fissurando com isso, os mecanismos meramente individualistas que pairam sobre a educação. Urge dessa necessidade um planejamento pedagógico que venha nutrir a valorização da heterogeneidade social transvertida de saberes e fazeres pluralizantes. E isso perpassa pela perspectiva formacional, que integre em uma mesma dimensão a pluralidade de saberes que são construídos e desenvolvidos nos diferentes contextos sociais brasileiros, de modo que não haja prevalência hierárquica entre os saberes globais, associados aos interesses de ordem internacional interligas ao capitalismo e da classe dominante, sobre os saberes locais (D'AMBROSIO, 2007).

Na contramão dos avanços da Educação Básica, sobretudo na última década, a BNCC diz garantir metas de aprendizagem numa perspectiva unificada. Ou seja, de forma imposta

dita que todas as escolas precisam ter as mesmas proposições curriculares. E de forma imperativa, vem esconder as problemáticas que envolvem a desigualdade social e a correlação com a educação.

Reitera-se que a proposição e a imposição da BNCC vêm com o intento de consolidar, em especial, a política neoliberal e de forma intencional, favorecer a precarização da educação pública brasileira. Portanto, necessita-se de ensinamentos para além das competências gerais da BNC, sobretudo, uma formação humanística que provoque tensionamentos, problematizações das condições estruturais e sociais do país.

Como discutido, as competências preconizadas pela BNCC se constituem como válvulas de entrada da lógica de mercado na Educação, reconhecidas e legitimadas pelo poder público (Estado). Pressupõe sob esse viés, construir os conhecimentos úteis que atendem a pseudoproblemas, ditos sociais, mas que está inclinado apenas aos interesses do poder hegemônico. Nesse prisma, a BNCC traz a perspectiva da homogeneidade do pensamento e essa é uma política alinhada às facetas do capitalismo que reforça a cultura hegemônica frente às demais: um filtro para a manutenção do status e um instrumento de poder.

Enfrentar e superar esse viés é uma demarcação de resistência pedagógica, uma vez que a escola se configura como um instrumento social que visa, por meio da criticidade, reparar os danos na sociedade promovidas pelas injustiças e desigualdades.

### **Referências**

ALBINO, Ângela Cristina Alves. SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 137-153, 2019.

BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto, 2010.

BAHIA. Secretaria da Educação. Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais da Bahia. **Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental**. 475p., 2019. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/private/midioteca/documentos/2020/documentocurricularbahia.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2022.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular/ BNCC**. Conselho Nacional de Educação/ CNE. Ministério da Educação/ MEC, 2017. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2022.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Inclusão da Libras como disciplina curricular**. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF: 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 25 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: 2014

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Publicado no DOU de 9 de dezembro de 2010.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Ministério da Educação/ MEC. Secretaria de Educação Fundamental/ SEF. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. Parecer 04/ 98, de 29 de Janeiro de 1998. **Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Câmara de Educação Básica/ CEB. Conselho Nacional de Educação/CNE, Brasília, Distrito Federal, 1998.

\_\_\_\_\_. Parecer 07/2010, de 07 de abril de 2010. **Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Conselho Nacional de Educação/ CNE. Câmara de Educação Básica/ CEB. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. **Resolução do Conselho Nacional de Educação**, nº 7 de 14 de dezembro de 2010. Diário Oficial da União. Brasília: 2010.

D' AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DIAS, Isabel Simão. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, p. 73-78, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREITAS, Fabrício Montes *et al.* Abrindo a caixa de pandora: as competências da Matemática na BNCC. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, v. 8, n. 17, p. 265-291, 2019.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti. DEITOS, Roberto Antônio. Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): fundamentos teóricos e ideológicos. **Eccos - Revista**

**Científica.** São Paulo, n. 52, p. 1–19, 2020a. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n52.10678>. Acesso em: 1 fev. 2022.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti. DEITOS, Roberto Antônio. Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise teórica e ideológica da proposição socioambiental. **Revista Inter Ação**, [S. l.], v. 45, n. 2, p. 420–434, 2020b. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/63822>. Acesso em: 1 fev. 2022.

HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira. FRERES, Helena. GONÇALVES, Laurinete Paiva. A Pedagogia das Competências e a formação de professores: breves considerações críticas. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Ano 1, 2009.

MASCARELLO, Celoy Aparecida. **Formação por competências no Ensino Médio: desdobramentos para a organização escolar.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitário da Região de Chapecó, Chapecó - SC, 2019.

NASCIMENTO, Paulo Meyer. *et al.* **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia.** Brasília: Ipea, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10228>. Acesso em: 23 jan. 2022.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez. 2006.

## Nota

---

<sup>i</sup> Documento normativo implementado em 2017 por meio da homologação da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno (CNE/CP).

<sup>ii</sup> Que inclui o componente curricular de Libras para todos os cursos de licenciatura e para o curso de Fonoaudiologia como requisito obrigatório.

<sup>iii</sup> Trata-se de uma excepcionalidade da educação que objetiva a continuidade das ações pedagógicas durante o período pandêmico causada pelo vírus SARS-CoV-2 através do uso das TDIC.

## Sobre os autores

### José Luis Monteiro da Conceição

Mestre em Educação. Pedagogo e Licenciado em Letras. Pesquisador do Grupo Laboratório de Pesquisas e Políticas Linguísticas, Interação e Desenvolvimento Humano- LIDAH. Integrante do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas no Campo da Pesquisa Intervenção. E-mail: [luisneb1@hotmail.com](mailto:luisneb1@hotmail.com) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3496-8311>

**Joilson Batista de São Pedro**

Mestre em Educação pela Universidade Estadual da Bahia – UNEB. Membro do Grupo de Pesquisa Interculturalidade, Gestão da Educação e Trabalho – InterGESTO. Especialista em Gestão e Coordenação Pedagógica. Especialista em leitura e Produção de Texto. Professor De Geografia da Rede Municipal de Ensino. E-mail: [didazen@hotmail.com](mailto:didazen@hotmail.com) / ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2543-6295>

**José Lucas Matias de Eça**

Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e matemática - PPGCEM, UESC (2020). Especialista em Metodologia do Ensino de Matemática e Física, UNINTER (2017). Especialista em Ensino de Matemática no Ensino Médio, UESB (2017). Graduado em Licenciatura em Matemática, UFRB (2015). Atualmente é coordenador de uma escola municipal. E-mail: [lucasceeft@hotmail.com](mailto:lucasceeft@hotmail.com) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5848-2100>

Recebido em: 16/02/2022

Aceito para publicação em: 03/03/2022