

Tendências pedagógicas e competências gerais da base nacional comum curricular para a educação básica: implicações para o currículo

Pedagogical trends and generic competencies of the common national curricular base for basic education: implications for the curriculum

DOI:10.34117/bjdv7n3-851

Recebimento dos originais: 28/02/2021

Aceitação para publicação: 31/03/2021

Josimere de Souza Lima Apolinário

Mestranda

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Estadual de Roraima (UERR) em associação ampla com o Instituto Federal de Roraima (IFRR)

Endereço: Rua 7 de Setembro, 231, Canarinho. Boa Vista/Roraima. CEP: 69306-530;

E-mail: josimerejsla@gmail.com

Saiuri Totta Tarragó

Mestranda

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Estadual de Roraima (UERR) em associação ampla com o Instituto Federal de Roraima (IFRR)

Endereço: Rua 7 de Setembro, 231, Canarinho. Boa Vista/Roraima. CEP: 69306-530;

E-mail: saiuritt@gmail.com

Enia Maria Ferst

Doutora docente do programa de pós-graduação Mestrado Acadêmico em Educação
Universidade Estadual de Roraima

Endereço: Rua 7 de Setembro, 231, Canarinho Boa Vista/Roraima. CEP: 69306-530

E-mail: eniaferst301@ibest.com.br

RESUMO

Este trabalho resulta de um breve estudo sobre as tendências pedagógicas e sua relação com as quatro primeiras competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse sentido, o texto aborda de início o contexto de elaboração da Base, tendo como pergunta central: quais as relações das tendências pedagógicas com as quatro primeiras competências gerais apontadas pela BNCC para a Educação Básica? O objetivo deste artigo é refletir sobre aproximações entre as quatro primeiras competências enfatizadas pela BNCC e as tendências pedagógicas. Buscamos refletir os desafios de docentes em processos didáticos e na execução curricular com ênfase nessas competências. A metodologia adotada é a pesquisa documental e bibliográfica a partir da abordagem qualitativa. Os achados da pesquisa apontam para uma prática que enfatiza os conhecimentos historicamente constituídos, que, por sua vez, se revela inadequada na articulação teoria e prática, bem como no tocante à participação ativa dos educandos durante a construção do conhecimento.

Palavras-chaves: BNCC, Currículo, Competências, Concepções Pedagógicas.

ABSTRACT

This article is the result of a brief study on pedagogical trends and their relations with the first four general competencies of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC). In this sense, the text initially addresses the context of the elaboration of the BNCC, with this central question: what are the relations of the pedagogical tendencies with the first four general competences pointed out by the BNCC for Basic Education? The purpose of this article is to reflect on approaches between the first four competencies emphasized by BNCC and pedagogical trends. We discuss the challenges of teachers in didactic processes and curriculum execution with an emphasis on these competencies. The adopted methodology is qualitative, documentary and bibliographic research. The findings point to a practice that emphasizes the historically constituted knowledge, which is inadequate to articulate theory and practice, as well as with regard to the active participation of students during the construction of their knowledge.

Keywords: BNCC, School Curriculum, School Skills, Pedagogical Conceptions.

1 INTRODUÇÃO

Homologada em 20 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) definiu dez competências gerais a serem implementadas pelas instituições públicas e privadas e inseridas no currículo pedagógico a partir de 2019. A BNCC foi legitimada nos termos da Lei nº 13.005/2014, que promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), e sua elaboração se deu com a participação dos estados, do distrito federal e dos municípios, contando ainda com a colaboração da comunidade educacional e da sociedade.

A BNCC traz orientações para que as instituições de educação básica e seus profissionais possam modificar e/ou adaptar o currículo com as novas concepções a serem incluídas no planejamento pedagógico feito pelas escolas. Com base no conceito de “competências”, esse planejamento se apresenta como um novo caminho para a educação, a fim de alcançar sua real função no processo de aquisição do conhecimento.

Ao longo dos anos a educação tem buscado resolver lacunas com os diversos problemas apresentados nesse processo de aquisição e desenvolvimento da aprendizagem. Com isso, a BNCC foi criada, em especial para o ensino médio, tendo como foco suprir as lacunas deixadas por um lastro de repetências e abandono em sala de aula.

Conforme a BNCC, as dez competências para a Educação Básica devem ser consideradas para a construção de projetos e propostas pedagógicas firmadas em novas perspectivas de aprendizagens. Esses projetos e propostas, por sua vez, serão objeto de estudo e análise dos educadores em busca de replanejamentos e em uso de materiais didáticos, matrizes de avaliações e exames nacionais.

Em consonância com essa meta, é possível observar que, através de suas normas e aprendizagens essenciais, a BNCC busca garantir o desenvolvimento no processo de aprendizagem do aluno de acordo com o que se estabelece no Plano Nacional de Educação (PNE). Sendo assim, a BNCC traz ainda como meta promover uma aprendizagem comum capaz de atingir a todos.

A inserção das dez competências na BNCC tem como uma de suas premissas assegurar ao estudante o seu desenvolvimento, o direito de exercer a cidadania e o seu ingresso no mundo do trabalho. Nesse contexto, as novas competências são consideradas um novo estímulo em busca de uma transformação da sociedade contemporânea. Já com a Base, pretende-se “[...] garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica [...]” (BRASIL, 2017, p. 5), tendo em vista o apoio às decisões para que se concretizem os projetos de vida e de continuidade dos estudos

As competências apresentadas pela BNCC estão ligadas ao trabalho didático que envolve as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). A BNCC tem como marco constitucional a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). E esta, por sua vez, se embasa no Artigo 9º, inciso IV, afirmando que cabe à União:

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996, p. 12).

Nesse sentido, a BNCC vem reafirmar a vivência das competências dispostas anteriormente pela LDBEN. Compreender essa realidade requer refletir e, ao mesmo tempo, questionar quais fundamentos teóricos são inspiradores da Base, especificamente os que tratam de analisar quais tendências estão presentes neste documento normativo.

Sendo assim, de acordo com a BNCC:

[...] competência é definida 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, 2017, p. 8).

Na citação em destaque é possível perceber a relação de conhecimentos com conceitos e procedimentos, bem como ênfase às habilidades, às atitudes e aos valores para resolver problemas do cotidiano no contexto da cidadania e do mundo do trabalho. Em tal

configuração, questionamos: Qual a participação dos estudantes na construção de conhecimentos? Diante disso, o problema que move esta investigação foi assim formulado: Quais as relações das tendências pedagógicas com as quatro primeiras competências gerais apontadas na BNCC para a Educação Básica?

A partir de tais questionamentos, objetivamos com esta pesquisa refletir sobre o que cada uma das quatro primeiras competências enfatizadas pela BNCC têm de aproximações com as tendências pedagógicas. No tópico seguinte temos o percurso metodológico.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para este estudo realizamos uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e análise documental, tendo como técnica a análise temática. Conforme Minayo (2016, p. 20), “[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares e ocupa-se com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes[...]”. Assim, nessa abordagem, os fenômenos humanos são entendidos como parte da realidade social, uma vez que o ser humano se distingue por suas ações, por refletir e interpretá-las de modo contextualizado e considerar a realidade vivida e compartilhada com os semelhantes.

Na qualidade de método de produção de conhecimento, a pesquisa bibliográfica caracterizou-se pelo uso de fontes com dados analisados e publicados, ou seja, recorre à literatura produzida a respeito de determinado tema (NÓBREGA-TERRIEN; FARIAS; NUNES, 2011, p. 29). Com esse entendimento, utilizamos arquivos da pesquisadora organizados durante o desenvolvimento da pesquisa e em estudos e discussões da disciplina *Epistemologia do Pensamento Educacional Brasileiro*, sobre as tendências pedagógicas, subsídio importante para ajudar na reflexão e na interpretação dos dados da pesquisa.

No que diz respeito ao processo de análise da BNCC, adotamos ainda as formulações de Ludke e André (1986) sobre a análise documental, que permite ao pesquisador buscar informações e/ou ideias que se expressam ou não em documentos, tendo como ponto de partida as hipóteses do pesquisador. É importante destacar que essas análises podem valer-se de documentos ainda não investigados/analizados ou passíveis de novas investigações e interpretações.

Com o apoio dos estudos de Gomes (2009, p. 73-82), decidimos utilizar a técnica da análise de conteúdo temática, assim, procuramos “[...] ir além do que está escrito[...]” decompor os dados, perceber relações entre as partes, interpretar os dados, identificando os sentidos dos registros expressos na BNCC.

Para tanto, formulamos como categoria central o tema: competência. Além disso, a análise busca identificar a frequência ou a ausência de ideias relacionadas às subcategorias que elaboramos: currículo e tendências pedagógicas. Assim, em termos de fundamentação teórica, a pesquisa se baseia nos conceitos de competência (PERRENOUD, 2000); currículo (SAVIANI, 2016; GAMA; DUARTE, 2017; GIROUX *apud* SILVA, 1999); e tendências pedagógicas (LIBÂNEO, 1987).

Perrenoud (2000) considera competência como um conjunto de ações que o professor precisa ter para construir o saber, sendo um percurso direcionado a mobilizar um conjunto de recursos cognitivos com o intuito de encontrar soluções nas diversas situações de seu cotidiano. Desse modo, a noção de competência é evidenciada pela ação eficiente, esta, exercida em um contexto de acontecimentos ocorridos pela mobilização de recursos que englobem a cognição, a afetividade e o material (PEREIRA; MEDEIROS, 2020).

Na obra *Dez competências para ensinar*, Perrenoud (2000) propõe que o professor tenha competência para trabalhar com alunos um relacionamento que vá além dos conteúdos, sendo o professor o responsável por todo o processo de aprendizagem.

Com isso, a primeira competência descrita pelo autor para ensinar é organizar e dirigir situações de aprendizagem. Nessa competência, Perrenoud (2000) destaca a importância de o professor trabalhar o conteúdo de maneira diferente, não se configurando como transmissão de conteúdo, mas promovendo situações de aprendizagem e com isso promovendo a interação entre os alunos. O autor enfatiza também que o professor precisa estimular nos alunos novas competências.

Assim, segundo Perrenoud (2000, p. 2):

[...] as competências elementares evocadas não deixam de ter relação com os programas escolares e com os saberes disciplinares: elas exigem noções e conhecimentos de matemática, geografia, biologia, física, economia, psicologia; supõem um domínio da língua e das operações matemáticas básicas; apelam para uma forma de cultura geral que também se adquire na escola. Mesmo quando a escolaridade não é organizada para desenvolver tais competências, ela permite a apropriação de alguns dos conhecimentos necessários. Uma parte das competências que se desenvolvem fora da escola apela para saberes escolares básicos (a noção de mapa, de moeda, de ângulo, de juros, de jornal, de roteiro etc.) e para as habilidades fundamentais (ler, escrever, contar). Não há, portanto, contradição obrigatória entre os programas escolares e as competências mais simples.

Outra competência formulada pelo autor consiste em *administrar a progressão das aprendizagens*. Esse processo não implica nota, já que a progressão consiste no modo como

os estudantes interagem com aquela forma de aprendizagem e com isso ocasionar uma mudança de postura no aluno em relação a essa aprendizagem.

A terceira competência apontada pelo autor é: *conceder e evoluir dispositivos de diferenciação*. Nessa competência, evidencia-se a aprendizagem individual do aluno, em que o professor trabalha as singularidades do estudante, avaliando as relações deste com os conteúdos, de modo a entender as particularidades de aprendizagem de cada educando, de acordo com as suas habilidades.

Em quarto lugar, Perrenoud (2000) apresenta a competência que trata da necessidade de o professor *motivar a aprendizagem individual e coletiva dos alunos*. Nessa competência, o aluno domina determinado assunto e tem consciência de sua importância em contribuir para a construção do conhecimento. Assim, o professor quando possibilita situações significativas de aprendizagem, amplia conhecimentos de modo que o educando possa interagir e atuar em abordagens individualizadas e coletivas.

A quinta competência abordada por Perrenoud (2000) é: *Motivar o trabalho em equipe através de projetos*. Essa competência permite motivar no aluno uma nova postura em relação aos conteúdos, pois o professor assume o papel de administrador fazendo a diferenciação entre o aprendizado individual e coletivo. Vale ressaltar que a utilização de projetos permite o envolvimento de diversas disciplinas, sendo possível trabalhar as habilidades e transformá-las em competências e em construção coletiva de saberes.

Participar da administração da escola é a sexta competência discutida pelo autor, já que, à medida em que o professor adota a execução de projetos, há uma parceria conjunta com todos os profissionais que participam desse processo de aprendizagem, incluindo gestores, coordenadores e professores de outras disciplinas.

A sétima competência exposta por Perrenoud (2000) é: *Informar e envolver os pais*. Nessa competência, é preciso ir além da sala de aula, informar aos pais e convidá-los para participarem e se envolverem com os projetos da escola. Essa competência enfatiza também que, nas apresentações dos projetos, é possível trabalhar a liderança, o ato de falar em público, a organização, as relações humanas, entre outras habilidades.

Perrenoud (2000) traz a *utilização das novas tecnologias* como a oitava competência. Nessa perspectiva, surge a importância de o professor conhecer as novas tecnologias, de saber trabalhar e explorá-la em sala de aula, contudo, estar aberto para interagir com os alunos e aprender com eles, caso não saiba utilizá-las.

A nona competência apresentada por Perrenoud (2000) é: *enfrentar os dilemas éticos e sociais da profissão*. Diante de toda fragilidade e fragmentação da instituição

familiar, os alunos chegam em sala de aula trazendo conclusões e conceitos inadequados que causam dilemas éticos e conflitos, e isso é pode ser percebido através da violência em sala de aula, dentro das escolas. Nesse contexto, o professor enfrenta esses dilemas, vislumbrando essa realidade e trabalhando essas ausências, dialogando com os alunos para a conscientização e o esclarecimento desses conflitos.

Na última tendência, Perrenoud (2000) aponta que o professor convive com o desafio de *administrar a sua própria formação*, uma vez que, nem sempre, saberá conduzir todas as situações. Nesse contexto, vale considerar que a importância da formação continuada e da complexidade do ensino fazem-se necessárias para aprofundar conhecimentos e para a apropriação de conteúdos necessários à prática de ensino. É necessário saber lidar com o problema, ser competente, buscando diligentemente sanar as falhas e as inabilidades, tornar-se articulador de sua própria vivência.

Em relação às tendências pedagógicas, compreendemos que Libâneo (1987), na obra *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*, discute as tendências pedagógicas pertencentes à pedagogia liberal e à pedagogia progressista. Nessa perspectiva, o autor considera que “[...] a pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais”¹. Para tanto, é preciso que os indivíduos aprendam a “[...] adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual”².

De acordo com Libâneo (1987), fazem parte da Pedagogia Liberal as tendências: *Liberal tradicional*, *Liberal renovada progressivista*, *Liberal renovada não diretiva* e *Liberal tecnicista*. Segundo o autor, na tendência *Liberal tradicional*, a “Pedagogia se caracteriza por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa”³; por sua vez, a tendência *Liberal renovada progressivista* “Acentua-se no sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais”⁴; já a tendência *Liberal renovada não diretiva* “Acentua-se [...] o papel da escola na formação de atitudes, razão pela qual deve estar mais preocupada com problemas psicológicos do que com os pedagógicos ou sociais”⁵; e, por

¹ *Ibid.*, p. 6.

² *Ibid.*, p. 6.

³ *Ibid.*, p. 7.

⁴ *Ibid.*, p. 7.

⁵ *Ibid.*, p. 13.

fim, a tendência *Liberal tecnicista* “Subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de ‘recursos humanos’ (mão-de-obra para indústria)”⁶.

Enquanto fazem parte da Pedagogia Progressista as tendências: *Progressista libertadora*, *Progressista libertária* e *Crítico-social dos conteúdos*. De acordo com Libâneo (1987), as tendências *Progressista libertadora* e *Progressista libertária* possuem “[...] em comum o anti-autoritarismo, a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a ideia de autogestão pedagógica”⁷; já a tendência *Crítico-social dos conteúdos* considera que “[...] a difusão de conteúdo é a tarefa primordial. Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais”⁸, bem como defende “[...] a valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática”⁹.

No que diz respeito ao currículo, Gama e Duarte (2017, p. 522) consideram que “[...] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”. Desse modo, trata-se de contemplar no currículo os conhecimentos necessários ao ser humano e, com isso, contribuir para o seu processo de conhecimento da realidade. Assim, o autor destaca “[...] que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência” (SAVIANI, 2016, p. 55).

Nessa direção, o currículo se distancia de um documento burocrático e controlador, ou seja, podemos citar as considerações trazidas por Silva (1999, p. 51-56) ao destacar a perspectiva de Giroux sobre currículo e como a sua relação com a emancipação e a libertação abrange a construção de significados e valores culturais. Nesse sentido, o currículo não é compreendido somente por conhecimentos objetivos, mas pelo espaço de produção de significados sociais.

Giroux (*apud* SILVA, 1999, p. 51) “ataca a racionalidade técnica” e “utilitária” do currículo e as perspectivas dominantes centradas em “critérios de eficiência e racionalidade burocrática”. Para o autor, currículos assim formulados “[...] deixam de levar em consideração o caráter histórico, ético, e político das ações humanas e sociais e,

⁶ *Ibid.*, p. 8.

⁷ *Ibid.*, p. 20.

⁸ *Ibid.*, p. 6-29.

⁹ *Ibid.*, p. 6-29.

particularmente, no caso do currículo, do conhecimento”. Sendo assim, é com base nas formulações até aqui discutidas que construímos a análise das quatro primeiras competências da BNCC. A seguir, discorreremos de modo mais detalhado sobre a metodologia adotada para a presente pesquisa.

3 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DAS COMPETÊNCIAS DA BNCC E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O CURRÍCULO: TECENDO A ANÁLISE DOS DADOS

As tendências pedagógicas surgiram para melhor direcionar a prática educativa e essa prática não se reduz ao pedagógico apenas, mas aos movimentos sócio-políticos e filosóficos que são fortes norteadores dessas concepções. Cada concepção formulou-se na tentativa de interpretar o processo educativo e buscar soluções que serão refletidas no ato de educar, ação e intenção para aprendizagens significativas. Em suma, as concepções pedagógicas ainda permanecem intrínsecas mesmo com as novas competências da BNCC. Sendo assim, vamos analisar quais as relações das tendências pedagógicas com as quatro primeiras competências gerais apontadas pela BNCC para a Educação Básica.

A primeira competência destaca: “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. 8). Percebemos, nesta competência, a valorização dos conhecimentos historicamente constituídos, a continuidade da aprendizagem a partir desses conhecimentos e a sua repercussão para uma sociedade democrática.

Essa competência traz a constatação da tendência Progressista Crítico-social dos conteúdos, sua ênfase principal está nos conteúdos que são confrontados com a realidade social. Essa tendência tem como objetivo trabalhar as experiências de vida dos alunos, possibilitando-os democratizar esses conhecimentos a fim de desenvolver uma visão científica e crítica por parte da sociedade. É ainda nesse contexto onde a escola orienta o aluno para participar ativamente da sociedade.

Sua vivência está em utilizar os conteúdos contextualizando-os e integrando-os à realidade social em que vivem, garantindo um ensino democrático e de qualidade. Sendo assim, traz a figura do professor como autoridade que direciona todo o processo de ensino-aprendizagem. Nessa concepção, o professor é o mediador entre os conteúdos e os alunos e todo o processo de ensinar e aprender destaca o aluno como o centro de tudo, já que seus

conhecimentos são construídos pela experiência pessoal. Os conteúdos culturais e universais estão ligados à significação humana e social, por essa razão, a sociedade também participa e se envolve em todo o processo de educação.

A segunda competência destaca:

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. 8, grifos nossos).

Essa concepção incentiva os alunos a exercitarem a curiosidade intelectual, recorrendo à ciência, incluindo ainda o processo de investigação com base em conhecimentos das diferentes áreas. Podemos perceber traços da tendência Liberal Renovadora Progressista que acentua as aptidões individuais, tendo a escola o papel de promover experiências mais próximas da realidade do aluno, sendo essa experiência baseada na motivação e no estímulo de problemas, e seus métodos nas experiências, nas pesquisas e na solução de problemas. Nessa tendência, o aluno aprende fazendo experiências, pesquisas e descobertas através do estudo dos meios natural e social, buscando soluções provisórias com a ajuda discreta do professor.

A terceira competência objetiva “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. 8). Essa concepção trata da participação do estudante e de seu desenvolvimento com todo o processo cultural e artístico. Percebemos aqui a tendência “[...] Liberal Renovada, a qual acentua, igualmente, o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais”, conforme afirma Libâneo (1987, p. 6) sobre a pedagogia liberal. O autor expõe ainda a “ênfase” atribuída ao “[...] aspecto cultural, enquanto esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições” (LIBÂNEO, 1987, p. 6).

A quarta competência aponta:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2017, p. 8).

Aqui percebemos o uso da linguagem, do relacionamento, da colaboração, do diálogo e da expressão do aluno. Traz evidente a tendência Progressista Libertária que visa a transformação da personalidade libertária e autogestionário. A metodologia enfoca o contexto cultural, a educação estética e a livre-expressão; já os conteúdos não são exigidos e resultam das necessidades do grupo; e o professor é conselheiro e monitor sempre pronto para ajudar o aluno. Em sala de aula, os debates são aprofundados com a orientação do professor e, com isso, o entendimento de mútuos conhecimentos é aprendido com eficiência diante das necessidades e dos interesses do grupo. Nessa tendência, o método é realizado em grupo, os alunos decidem o método que querem trabalhar em grupo, tendo liberdade de expressão e de decisão no contexto cultural.

Portanto, notamos que as quatro primeiras competências apresentam em comum a ênfase aos conhecimentos historicamente constituídos, aos conhecimentos das diferentes áreas e ao saber científico. Dessa maneira, fica evidente buscar caminhos para a integração entre teoria e prática, tendo em vista a importância de sabermos como articular os conhecimentos historicamente constituídos com a realidade e podermos, assim, exercer a cidadania, transformando o mundo com atitudes de reflexão crítica e de participação ativa na realidade.

Nessa perspectiva, o currículo precisa ser repensado como política cultural de participação coletiva e de possibilidade de transformação social, tendo a instituição escolar como espaço de diversas experiências e de construção de identidades, de compartilhamento de saberes, e de expressão e de partilha da diversidade cultural. Nesse sentido, o currículo precisa ser entendido não como transmissão de conhecimentos, mas como “local onde ativamente se produzem e se criam significados sociais.” (GIROUX *apud* SILVA, 1999, p. 55).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresenta um estudo em torno das tendências pedagógicas e suas relações com as quatro primeiras competências gerais expressas na BNCC para a educação básica, tendo como principal questionamento: Quais as relações das tendências pedagógicas com as quatro primeiras competências gerais apontadas nas BNCC para a Educação Básica e suas implicações para o currículo?

Considerando os aspectos analisados, em que destacamos tendências pedagógicas que se expressam nas quatro primeiras competências previstas pela BNCC, concluímos que a escola precisa se fortalecer como espaço democrático, em que os estudantes tenham

participação ativa na construção de saberes, sem, contudo, desmerecer o papel do professor como mediador da aprendizagem. Nesse processo, as competências precisam se evidenciar como possibilidades de repensar o currículo e ampliar conhecimentos, de modo a fortalecer os estudantes para o desenvolvimento de pesquisas, valorizando suas hipóteses, seus saberes e suas descobertas.

Nesse debate, percebemos a importância de uma pedagogia que amplie as possibilidades de aprendizagem através das experiências, tendo estudantes e docentes como protagonistas, além da participação da comunidade escolar, sendo imprescindível traçar novos caminhos para um currículo como política cultural, em que o ensino não esteja restrito à transmissão de conhecimentos, mas que se constitua como um processo formativo de pesquisa, descobertas, inovação.

Nesse sentido, um dos desafios do professor consiste em fazer a transposição didática dos conhecimentos historicamente constituídos para a realidade dos educandos, de modo que eles possam participar ativamente de sua formação, refletir criticamente a realidade e apontar soluções para os problemas sociais, sejam eles de ordem política, cultural ou de sobrevivência, a fim alcançar melhores condições de vida e combater às desigualdades sociais. Nessa direção, faz-se necessária qualificar as práticas pedagógicas e garantir melhores condições do trabalho docente, seja através das formações inicial e continuada ou das experiências de aprendizagem que ocorrem no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 09 jun. 2019.

_____. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 09 jun. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p.: il.

_____. LEI nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/legislacoes/institucional-leis/item/5774-lei-n%C2%BA13-005,-de-25-de-junho-de-2014> Acesso em julho de 2019.

GAMA, Carolina Nozella; DUARTE, Newton. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface: Comunicação Saúde Educação**. v. 21, n. 62, p. 521-530, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v21n62/1807-5762-icse-1807-576220160922.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2019.

GOMES, Romeu. A análise de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 67-80.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 19. ed. São Paulo: Loyola, 1987. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/51428522/Democratizacao-da-Escola-Publica-Jose-Carlos-Libaneo>. Acesso em: 16 maio 2019.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 9-29.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho (Orgs.). **Pesquisa Científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Métodos de Pesquisa. Fortaleza: EdUECE, 2011. v. 3.

PEREIRA, F. da S.; MEDEIROS, J. de L., Idioma português: Desafios e oportunidades na seleção de recursos didáticos para o ensino da língua e da cultura portuguesas do Brasil. In: **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 3, p. 10072-10087. Curitiba, 2020.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas Competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed: 2000.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular. **Revista de Educação Movimento**. Ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

Disponível em:
<<http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/296>>.
Acesso em: 04 jun. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.