

## **A Base Nacional Comum Curricular e a centralidade do currículo em competências: uma análise das apropriações dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental**

*The National Common Curriculum Base and the centrality of the curriculum in competencies: an analysis of the appropriations by teachers of the initial years of elementary education*

*La Base Curricular Común Nacional y la centralidad del currículo en competencias: un análisis de las apropiaciones de los profesores de los primeros años de la enseñanza fundamental*

Terezinha de Jesus Amaral da Silva<sup>1</sup>  
Universidade Estadual do Maranhão, Brasil.

Lélia Cristina Silveira de Moraes<sup>2</sup>  
Universidade Federal do Maranhão, Brasil.

### **Resumo**

O artigo objetiva discutir os resultados de uma pesquisa sobre a Base Nacional Comum Curricular, com ênfase na centralidade da noção de competência, analisando as apropriações dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva da teoria Crítica de Currículo e na Pedagogia Histórico-crítica, considerando as contradições e a totalidade de seu alcance político-ideológico no Ensino Fundamental, cenário de nossa análise a partir dos estudos e da análise dos documentos em referência. Os resultados indicam a predominância de práticas padronizadas e da racionalização e a incorporação do pensamento empresarial, o eficientismo para a premiação, redução da autonomia docente e a emergência de uma formação inicial e continuada fundamentada numa perspectiva teórico-metodológica histórica, dialética e crítica dos professores visando a priorização do conhecimento científico e cultural no currículo.

**Palavras-chave:** currículo; competências; BNCC; apropriações; Ensino Fundamental.

<sup>1</sup>Doutorado em Educação. Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1063-0888> E-mail: [amaraldasilvaterezinhadejesus@gmail.com](mailto:amaraldasilvaterezinhadejesus@gmail.com)

<sup>2</sup>Doutorado em Educação. Universidade Federal do Maranhão (UFMA)/Programa de Pós-graduação em Educação. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7330-553X>. E-mail: [lelia.silveira@ufma.br](mailto:lelia.silveira@ufma.br)



### **Abstract**

*This article aims to discuss the results of research on the National Common Curricular Base (BNCC), emphasizing the centrality of the concept of competence. It analyzes the appropriations made by Elementary School teachers (Early Years) through the lens of Critical Curriculum Theory and Historical-Critical Pedagogy, considering the contradictions and the totality of its political-ideological scope within Elementary Education, which served as the landscape for our analysis based on the study of the referenced documents. The results indicate a predominance of standardized practices, rationalization, and the incorporation of corporate logic and "efficiency" geared toward rewards. Furthermore, the findings point to a reduction in teacher autonomy and highlight the emergence of a need for initial and continuing teacher education grounded in a historical, dialectical, and critical theoretical-methodological perspective, aiming to prioritize scientific and cultural knowledge within the curriculum.*

**Keywords:** curriculum; competencies; BNCC; appropriations; elementary school.

### **Resumen**

*El artículo tiene como objetivo discutir los resultados de una investigación sobre la Base Curricular Común Nacional, con énfasis en la centralidad de la noción de competencia, analizando las apropiaciones de los profesores de los primeros años de la enseñanza básica desde la perspectiva de la teoría crítica del currículo y la pedagogía histórico-crítica, considerando las contradicciones y la totalidad de su alcance político-ideológico en la enseñanza básica, escenario de nuestro análisis a partir de los estudios y el análisis de los documentos de referencia. Los resultados indican el predominio de prácticas estandarizadas y de la racionalización y la incorporación del pensamiento empresarial, la eficiencia para la recompensa, la reducción de la autonomía docente y la emergencia de una formación inicial y continua basada en una perspectiva teórico-metodológica histórica, dialéctica y crítica de los profesores con el objetivo de priorizar el conocimiento científico y cultural en el currículo.*

**Palabras clave:** currículo; competencias; BNCC; apropiaciones; enseñanza primaria.

## **INTRODUÇÃO**

Este artigo é resultado da pesquisa realizada sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Centralidade no desenvolvimento de competências na escola do Ensino Fundamental, Anos Iniciais. O objetivo foi analisar as apropriações dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre o currículo por competência orientado pela BNCC.

Faz-se alusão aos contextos de reestruturação capitalista e aos impactos da globalização na Educação Escolar na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica; bem como aportamos nosso estudo na teoria crítica de educação, currículo e

competência Apple (2004), Sacristán (2013), Ramos (2001), Tanguy e Ropé (2002), Kuenzer (2017), Barbosa & Deluiz (2008), Moraes (2006) e na Pedagogia Histórico-crítica (Saviani (2016), Duarte (2004), Malanchen (2020), que favoreceu uma análise a partir das categorias da totalidade, da contradição e da mediação.

No percurso metodológico considerou-se como ponto de partida os referenciais teóricos do materialismo histórico dialético, que nos permitiram desenvolvê-lo num contexto de múltiplas determinações, possibilitando uma investigação sob a ótica dos determinismos recíprocos, com as suas devidas influências políticas, sociais, econômicas e culturais: “(...) a conexão da estrutura social e política com a produção” (Marx; Engels, 1984, p. 21).

Como categorias de análise, ressalta-se a historicidade, a totalidade, e a contradição que dão coerência epistemológica ao estudo, construindo-se uma análise para além das aparências, para compreensão das realidades que envolvem nosso objeto, consubstanciadas pela abordagem dialética (Kosik, 2010). Como procedimentos metodológicos, realizou-se entrevista semiestruturada e a análise dos dados foi orientada pela técnica de análise de conteúdo de segundo Bardin (2016). No campo empírico, participaram da pesquisa 10% dos 216 professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública do município de Paulino Neves – MA. O estudo traduz um exercício de historicidade, considerando as contradições e a totalidade de seu alcance político-ideológico no Ensino Fundamental.

No primeiro tópico, discute-se as bases epistêmicas sobre o currículo centrado em competências: uma análise sobre esse modelo à luz do pensamento crítico-emancipador de formação humana.

No Segundo tópico, faz-se referência ao currículo Ensino Fundamental entre o discurso da lógica do mercado invadindo os espaços das “aprendizagens essenciais” pelos discursos dos direitos, tendo como parâmetro seus objetivos na Educação Básica.

No terceiro e último tópico registram-se os resultados da pesquisa que deu origem a este artigo, demonstrando as apropriações docentes do município de Paulino Neves – MA, as suas construções sobre o currículo com centralidade em competências diante do desafio da implementação da BNCC.

Por fim, nas Considerações Finais, confirmamos a importância deste estudo, com os resultados obtidos e reiteramos o desafio fundante com a formação inicial e continuada de professores das redes públicas municipais, frente as políticas

curriculares centradas em competências e o produtivismo que colide com os objetivos constitucionais de cidadania e desenvolvimento humano pleno.

### **A orientação do currículo escolar pela BNCC**

Segundo a concepção emancipatória e crítica, o homem é um ser social, histórico, construtor de sua própria existência. No âmbito da sociedade capitalista, é concebido como mero instrumento de produção reduzido ao papel de força de trabalho, mão-de-obra, num estado de dependência cíclico e alienante. Nesse contexto, o homem e sua formação são questões centrais neste estudo, quando se trata de investigar os rumos políticos, sociais e ideológicos do processo educativo (Saviani, 2016).

Nessa perspectiva, compreende-se que a prática educativa deve contemplar concepções e práticas transformadoras, não meramente formais, tradicionais e escolásticas de natureza adaptativa. Esse ato deve manifestar um espírito de luta, pela libertação de crianças de cadeias de opressão, domesticação e mecanização das letras, da leitura e da produção de conhecimento.

Essa construção só é possível, quando, progressivamente, na escola, o currículo deve ter como propósito a formação de um ser humano, imerso na vida social. Assim, a educação tem como finalidade “fazer da cultura e das escolas um local de desenvolvimento de uma nova concepção de sociedade, e não um local meramente de controle e de preparação profissional” (Krupskaya, 2017 p. 11).

O currículo escolar se constitui pelo diálogo entre os agentes que se formam a partir das relações sociais que eles constroem entre si, pautados em sua história e cultura. Essa articulação afina-se com o pensamento de Apple (2008), ao falar sobre as lutas educacionais e sua ligação com a política:

As lutas educacionais estão intimamente vinculadas aos conflitos em áreas econômicas, políticas e culturais mais amplas. Assim, a influência crescente de posições direitistas em cada uma dessas áreas é acentuada e tem tido grandes efeitos na educação e nas políticas da identidade e da cultura, nas disputas sobre produção distribuição e recepção do currículo, bem como nas relações entre mobilizações nacionais e internacionais. Juntos esses domínios formam o “palco” em que se encena atualmente o teatro político da educação (Apple, 2008, p. 19).

O currículo escolar, portanto, já não consiste somente em um documento, um mero registro de conteúdos arrolados, tal como era entendido na década de 1920. Mais do que isso, o currículo se constitui a partir de relações estabelecidas entre sujeitos reais, concretos no âmbito da escola. Nesse sentido, contempla uma dinâmica de conhecimentos científicos, culturais que favorecem o desenvolvimento de competências livres das competências política e ideologicamente estabelecidas, sob as quais o conhecimento não tenha que se curvar e lhes ser subserviente para caber dentro de seus sentidos mercadológicos, descaracterizando, pela mera prática repetitiva de habilidades, sua natureza e essência de totalidade cultural e dialética,

Em contrapartida, o currículo por competências, embora amplamente promovido como uma abordagem inovadora e eficaz, tem sido alvo de críticas substanciais que apontam para a superficialidade da formação proposta por essa abordagem, que pode levar a uma educação descontextualizada e utilitarista. Ao priorizar habilidades específicas, frequentemente ignora a construção de uma base sólida de conhecimentos que permita aos alunos compreenderem a complexidade do mundo ao seu redor (Dourado, 2018).

Face a essas contradições, necessário se faz conhecer a construção histórica dos sentidos e das inferências, não só do termo competências, mas de suas intencionalidades inerentes aos contextos, políticas e concepções curriculares. Os estudos de Ramos (2001) com seus importantes estudos sobre a “Pedagogia das competências”, Dolz (2004), Moraes (2006); ZorzaL (2006), Freire (2013), além dos autores já citados, fazem alusão à origem e aos diversos sentidos tomados pela apropriação ideológica do termo no campo da educação.

A Palavra competência, que vem do Latim *competere*, (lutar, procurar ao mesmo tempo, disputar, procurar, inquirir), que remete à Idade Média, mais precisamente no final do século XV, no contexto das guerras por território e batalhas de conquistas, especialmente da Europa que queria conquistar o mundo. Nesse sentido, está diretamente ligado a competição. Era o poder conferido ao tribunal para julgar determinados problemas (Dolz, 2004).

No entanto, entre o século XV e o XVIII, assistiu-se a um processo de transformação histórica das forças econômicas que acirrou a corrida pela industrialização, e pelo avanço do capitalismo; assim, este termo foi ganhando elementos semânticos, para além do sentido de guerra e jurídico. Segundo Doltz (2004), a partir do século XVIII, o sentido da palavra competência foi ampliado, ou

seja, ganhando sentido individual, evidenciando a capacidade devida ao saber e à experiência como responsabilidade inerente ao próprio homem.

A busca de fundamentos pedagógicos para explorar os sentidos de “competências” ganha sentido com a emergência de teorias internacionais fortemente disseminadas nos países latino-americanos, tais como as contribuições de Perrenoud e Thurler (2002); Zabala e Arnau (2010). No Brasil houve uma “febre” com os discursos das competências para ensinar de forte influência Europeia. Com essa forte influência, a abordagem de um currículo centrado em competências tende a reduzir o ensino ao pragmatismo, ao eficientismo e à competição desenfreada, desconsiderando a importância do conhecimento teórico e da reflexão crítica.

Em vista desse fenômeno, o currículo escolar e tarefa pedagógica passou a ser interpretada a partir de matrizes e esquemas adaptativos e padronizantes, desde a década de 1960 com o liberalismo, redimensionando e recuperando sua influência com o neoliberalismo na década de 1990 (Saviani, 2013). O conhecimento fica a segundo plano e o currículo baseado em competências nos moldes desses autores, “acaba por relegar a segundo plano a formação integral do estudante, que deve incluir o desenvolvimento do pensamento crítico, a análise reflexiva e a construção de saberes interconectados” (Dourado, 2018, p. 45).

Observou-se o importante resgate histórico, teórico-crítico elaborado por Sacristán (2013), em sua premissa fundante, constituída sobre as “dez teses que tratam da aparente utilidade das competências em educação” referindo-se às concepções de aprendizagem; às tradições de planejamento e sua funcionalidade a serviço das metanarrativas do eficientismo. Nesse exercício crítico, enfatiza-se que a uniformização pode levar à exclusão de saberes locais e à desvalorização das identidades culturais, comprometendo a relevância e a significação do aprendizado. Confirmamos, portanto, que há um entendimento das contradições existentes no discurso das competências, reconhecendo-se a importância de um currículo que não deve adequar-se às ideologias do capitalismo e neoliberalismo (Saviani, 2016).

É imprescindível compreender que a disseminação do ideário liberal nas políticas educacionais tem sido incisiva na legislação e nos documentos curriculares oficiais nos países em desenvolvimento, em todos os campos de regulação social. Percebe-se que os documentos oficiais (LDBEN, 1996, PCNs, 1998, DCN, BNCC, 2017, BNC-Formação, 2019 e outros destes decorrentes) concebem e dotam a

educação escolar de um valor econômico peculiar e a consideram “como um bem de produção (capital) e não apenas de consumo” (Saviani, 2005.p22).

Em contraposição a essa visão mercadológica, cumpre compreender o currículo como uma constituição de princípios e elementos contextuais, políticos e ideológicos e não apenas um conjunto de disciplinas, aparentemente despretensiosas. O currículo consiste num projeto social que se compromete com uma finalidade política e se sistematiza na escola para esse fim. Em decorrência disso, ensinar e aprender se torna um permanente desafio de fomentar as potencialidades críticas que implicam numa relação dialógica entre educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (Freire, 2013, p.28).

Assim sendo, propõe-se uma reflexão sobre a necessidade de redimensionar os sentidos postos de competências e habilidades, de forma a “despadronizá-los”, através da construção de uma prática docente consciente, autônoma, responsável, investigativa que transcenda a simples transferência de conhecimentos e reconheça a importância das identidades culturais, das territorialidades, através da apreensão da realidade como ponto de partida à construção e reconstrução social e interativa permanentes de conhecimentos científicos, filosóficos, culturais, literários, artísticos necessários ao desenvolvimento da cidadania (Freire, 2013; Silva, 2004).

### **O ensino fundamental e a lógica empresarial das “aprendizagens essenciais” da BNCC**

Há um princípio Legal e Constitucional: a LDBEN 9394/1996 estabelece que o Ensino Fundamental deve garantir ‘o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e o domínio de conhecimentos que permitam a compreensão da sociedade’ , sua história, seus legados culturais pela apropriação empírica e científica do ambiente natural e social; pelo fortalecimento dos vínculos de família e solidariedade, pela formação de valores e atitudes. (Brasil, 1988; 1996).

No entanto, as políticas atuais de caráter reformista reduzem o currículo escolar a um conjunto de competências e habilidades mensuráveis, focadas na adaptação do indivíduo ao mercado de trabalho e na produtividade imediata, cedendo às iniciativas privadas que investem no foco em resultados padronizados, na educação como “treinamento” para competências socioemocionais úteis ao

capital e no esvaziamento do conhecimento clássico, científico, filosófico, histórico, cultural e social, mediado pelas avaliações externas.

Os embates dualistas e excludentes das reformas, não só no Ensino Médio, desde os anos de 1990, como no Ensino Fundamental, acentuam o caráter mercadológico, até as políticas vigentes, como na principal referência, a BNCC, o que justifica a acumulação e reprodução em favor dos grandes grupos internacionais (Freitas, 2018; Meszáros, 2012).

Como expressão maior da política educacional, a BNCC não se constrói com unanimidade e convergências de pensamento; pelo contrário, transita entre diferentes gestões, de diferentes governos, com visões e práticas distintas e contraditórias, reescrevendo, em sua última versão um caráter reformista, empresarial, assumindo o controle dos processos formativos e pedagógicos na escola, num cenário de disputas pelo poder. Segundo seu texto, está de acordo com o PNE (2014-2024) e observa a Constituição, a LDBEN Nº 9393/1996 e as DCN.

Com base nesses marcos, no Inciso IV de seu Artigo 9º, 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).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica e, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2017.p.7).

Considerando a trajetória histórica de construção da BNCC nas três versões e na transição de governos, é necessário inquirir sobre quem faz e quem responde a pergunta: “O que os alunos devem aprender no século XXI”?; quem participou ativamente dessas discussões, após o golpe de 2016? Apesar do enunciado do texto sobre a autoria da elaboração da BNCC, “por especialistas de todas as áreas

do conhecimento”, os estudos já mencionados destacam que as grandes corporações empresariais, principais apoiadores do documento são os responsáveis diretos por disseminar princípios empresariais, meritocráticos e privatistas às esferas públicas.

Uma das corporações com maior influência é o Center for Curriculum Redesign (CCR) uma ONG de repercussão global que contribuiu com outras organizações na elaboração das 10 competências Gerais da BNCC. Foi essa Instituição que elaborou um “best-seller “21 st Century SKills” bem como o livro “Educação em Quatro Dimensões” que, aliado ao documento do Banco Mundial “Competências e empregos: uma agenda para a juventude de 2018”, projetou essa tendência globalizante à política curricular Brasileira (Gonçalves, 2021.p.79). Dentre as outras organizações estão a Cenpec, Cedac, ITAU BBA, Movimento Todos pela Educação, Fundação Ayrton Sena, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemman, Instituto Natura, Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, Consed, Undine, etc.

Como referência nacional para a elaboração dos currículos, o documento visa à padronização de orientações para o alinhamento de ações, direcionando como cada escola deve organizar o seu currículo. Isso significa dizer que, é a partir dessas determinações, em que se desconsidera a participação dos sujeitos da escola, a política estatal é mediadora das agências econômicas e do capital na implementação direta da BNCC, inclusive atualizando os marcos legais, desfocando do texto da Constituição o termo “conteúdos mínimos” referente a conhecimentos e introduzindo o termo “competências”.

O respaldo legal da BNCC como documento de referência nacional está na LDBEN Nº 9394/1996 que deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo (Brasil, 2017, p. 11).

Enquanto a Constituição Federal (1988) estabelece a relação entre o que é básico comum e o que é diverso em matéria curricular, tratando especificamente dos conteúdos mínimos (art. 10) a serem fixados que a escola deve assegurar e promover, considera os valores culturais e artísticos nacionais e regionais, focando na centralidade do currículo no conhecimento enquanto totalidade científica, a

LDBEN (1996), cujo processo de elaboração também foi um conflituoso, com disputas político-ideológicos contundentes, de forma incisiva, legítima e abre precedentes à centralidade do currículo em competências e habilidades.

Uma questão crucial é que, dada a existência das diretrizes curriculares nacionais e as normativas da Constituição e da LDBEN em vigência, qual seria a necessidade com tanto esforço e investimento para a elaboração e a aprovação, visto que, também, o PNE (2014) já trazia orientações às redes e às escolas para elaborarem os seus currículos, conforme as suas realidades, necessidades e culturas? Essa é uma questão que Saviani (2016) ressalta, chamando a atenção sobre a natureza “inovadoras” das afirmações da BNCC, usadas para justificar sua implantação, a garantia de direitos dos estudantes para aprender a se desenvolver, contribuindo para o desenvolvimento pleno da cidadania, como se não houvesse essa referência normativa nos documentos das diretrizes e leis anteriores.

Se a base comum já se encontra definida por meio das diretrizes curriculares nacionais, que são mantidas, qual o sentido desse empenho em torno da elaboração e aprovação de uma nova norma relativa à base nacional comum curricular (Saviani, 2016, p. 75).

Na BNCC, competências estão muito mais relacionadas às prerrogativas de desenvolvimento dos aspectos emocionais e afetivas, digitais, em detrimento das outras, o que é predominante e prioritário na preparação para o mundo do trabalho e para as demandas do século XXI. O eixo das competências na BNCC traduz uma centralidade imposta ao currículo das crianças do Ensino Fundamental, roubando-lhes o direito de viver a infância, descobrir o mundo, conhecer e valorizar sua cultura, ter acesso à ciência, ao conhecimento enquanto totalidade epistêmica. É importante discutir que um currículo centrado em competências “subsidiaria o ordenamento emocional, facilitando a padronização necessária aos ditames da avaliação em larga escala” (Gonçalves, 2021, p.49; Malanchin, 2020).

É nessa orientação geral que o termo competência é definido como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e sócio emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017.p.7).

Ao analisar as 10 competências e habilidades da BNCC, apreende-se que a força determinante do discurso do “aprender a aprender” se escala por toda a

Educação Básica e alcança de maneira vertiginosa as orientações curriculares do Ensino Fundamental, ignorando as determinações democráticas da Constituição e declinando os objetivos da educação à preparação para o mercado do trabalho, acentuando a lógica empresarial, como exigência máxima da agenda global econômica para o cerne das práticas curriculares, alcançando, também, os Anos Iniciais, atribuindo-lhe, implicitamente, um caráter operativo, pragmático ao currículo da escola como foco prioritário, um fenômeno que se configura como atual e inovador, tornando-se imperceptível pelas aparências do discurso atrativo.

Essas competências, que não foram elucidadas pelas equipes dos órgãos centrais (MEC, CNE, instituições representativas e movimentos sociais), configuram princípios determinantes que se confrontam com as finalidades legais do Ensino Fundamental com o discurso das competências da BNCC. É importante observar as contradições implícitas: a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (Malanchen, 2020).

A própria BNCC enfatiza esse compromisso; porém, vincula-o ao desenvolvimento do “aprender a aprender” que requer o desenvolvimento de competências e conhecimentos práticos e aplicáveis para resolver problemas.

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2017, p.10).

A ideia central é que a educação deve contribuir para a formação dos estudantes em todos os aspectos, que sejam capazes de atuar de maneira consciente e transformadora na sociedade, promovendo a justiça social e o bem comum. No entanto, um currículo centrado nas competências para “aprender a

aprender” não garante o que promete, pois, para atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas e ter autonomia para tomar decisões, é preciso fomentar o conhecimento científico, cultural, histórico e artístico como central para o desenvolvimento de suas potencialidades (Duarte, 2004).

A responsabilização total da escola e dos professores é desafiante, sem contar que o texto da BNCC, em nome do “direito à autonomia” entrega nas mãos da escola a função de reduzir as desigualdades sociais pelo currículo. Essa atribuição não é pelo direito que têm os professores, estudantes e demais, mas enfatiza a culpabilização dos professores e a responsabilização exclusiva pelo sucesso acadêmico dos estudantes é maciçamente impressa à sua prática pedagógica. Logo, para que o professor realize a tarefa de operar as habilidades da BNCC e desenvolver competências, é condição essencial que eles sejam “capacitados” e “treinados” para manusear os códigos alfanuméricos, “planejar” suas atividades seguindo a BNCC tal qual suas competências específicas orientam para cada área e componente curricular e “aplicar” as atividades propostas tal qual estão organizadas no documento.

Portanto, a condição de aparência do documento é persuasiva o suficiente para atrair a escola a uma jornada de responsabilização perigosa, na medida em que se exclui o papel e a vontade política do Estado, dos gestores e formadores, num esforço conjunto com os professores, estudantes e comunidade de uma genuína reflexão sobre suas apropriações sobre a política curricular da BNCC, as contradições inerentes a essa política, especialmente no que se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental (Malanchen, 2020).

Confrontando o texto da BNCC com os objetivos do Ensino Fundamental, percebemos que está na contramão do pensamento proposto por Young, uma vez que este autor defende um currículo baseado no conhecimento, e não em competências e habilidades. Nesse processo restritivo do conhecimento, o currículo escolar deixa de ser um projeto emancipatório de formação integral e de cidadania e passa a ser um projeto individual de vida onde cada um deve se adaptar às condições sociais, ao mercado, passando a ser visto apenas como um “recurso humano”, objeto do capital moderno, flexível, adaptável, prático e eficiente, disponível para o “consumo (Ricardo, 2010; Kuenzer, 2017).

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Realizou-se uma pesquisa qualitativa, com análise de documentos oficiais e uma entrevista semiestruturada. A pesquisa empírica foi realizada com professores rede pública de ensino do município de Paulino Neves, um dos nove municípios situados na região do Litoral Oriental do Maranhão, durante os anos de 2023 e 2024. Curiosamente, este município faz parte de uma região com grande potencial turístico dentre outros Humberto de Campos, Santo Amaro, Barreirinhas, Tutóia e Araisos. Suas belezas naturais, dos lençóis, dunas e franhas e sua inclusão na chamada “Rota das Emoções” lhe impõe esforços por uma ascensão econômica e social com a oferta de melhores estruturas e logística para os turistas e para os próprios munícipes.

Na sistematização de dados, nas análises e nas discussões dos resultados, adotou-se procedimentos que permitiram identificar padrões e contradições entre o discurso oficial e as práticas observadas (Bardin, 2016). Neste artigo, especificamente, foi feito um recorte no que se refere às questões da pesquisa realizada em 2024, dando-se relevância maior às apropriações docentes no município de Paulino Neves – Ma sobre um currículo com centralidade em competências disseminado pela BNCC; o que compreendem, o que percebem, mudanças e sua implementação.

Conforme o quadro a seguir, no que se refere ao universo da pesquisa, os professores entrevistados são de diversas escolas, compreendendo a zona rural e urbana.

**Quadro 01** - Demonstrativo dos professores entrevistados por escola e localização.

Nº PROFS.	ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL	LOCALIZAÇÃO	ZONA
02	U.E. João Crisóstomo	Centro	Urbana
03	Unidade escolar Manuel da Penha Conceição	Centro	Urbana
02	Escola Municipal José Coelho	Povoado Cardosa	Rural
02	Escola Municipal Joaquim Miguel	Povoado Cachoeira	Rural
02	Escola Municipal São João Batista,	Povoado Angelim	Rural
02	Escola Municipal Carvalho da União	Povoado Taboca I	Rural
04	Escola Municipal Antônio do Carmo	Povoado Tingidor	Rural
02	Escola Municipal Francisco Xavier,	Povoado Baixinha	Rural
01	Escola Municipal Felipe Ramos	Povoado Barrocão	Rural
01	Escola Municipal Estiva	Povoado Estiva	Rural
21	10	10	02

Fonte: elaboração própria, dados fornecidos pelos professores, 2024.

Percebe-se que há um maior número de professores da Escola Municipal Antônio do Carmo, no povoado do Tingidor, pelo fato de terem mais disponibilidade para participar da entrevista, em relação a outras escolas de povoados mais distantes. Os 21 professores foram nomeados por letras de A a T, em que somente 01 declarou ser do gênero masculino, o que só confirma a predominância de mulheres nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

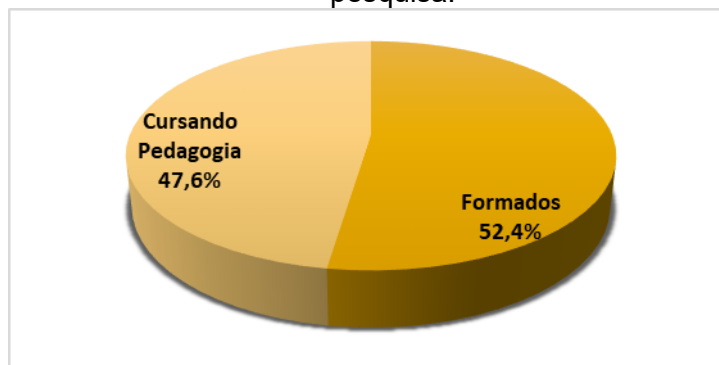
### **Currículo com centralidade em competências: uma análise das apropriações docentes no município de Paulino Neves – Ma**

Segundo o IDEB (2023), o município de Paulino Neves, (Anos Iniciais): alcançou a nota 4,7, ficando abaixo da meta projetada de 5,3 para aquele ano; Anos Finais, a nota registrada foi 4,6. A Avaliação SEAMA: Em 2023, foi destaque regional, entrando para o grupo das cinco cidades com os melhores resultados na Regional de Chapadinha, conforme a avaliação do Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (SEAMA).

No desvelamento da materialidade oculta inerente à pesquisa, enuncia-se que a carência de infraestrutura, precarização docente e foco em "treinamento" para o teste tem sido a tônica para o ranqueamento de premiações. Participaram da pesquisa um universo de 21 (vinte e um) professores, correspondendo a 10% do total de 210 docentes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Quanto à faixa etária, a de maior concentração de atividade é entre 31 a 41 anos. Quanto ao nível de formação/titulação dos 21 professores que participaram da pesquisa, 10 estão cursando Pedagogia e 11 já possuem formação superior. É importante ressaltar que os 10 primeiros professores estão cursando os primeiros períodos de Pedagogia por meio de um Programa de formação de professores, recém- implantado num acordo de convênio com o município, no entanto, já têm alguma experiência de sala de aula.

**Gráfico 01** - Demonstrativo da formação acadêmica dos professores participantes da pesquisa.



Fonte: elaboração própria, 2024.

No que se refere aos 11 professores já formados, é importante destacar que nem todos têm graduação em Pedagogia: 06 Pedagogia, 02 Normal Superior, 01 Matemática, 01 Biologia e 01 Língua Portuguesa. Quanto à situação profissional no município, do total de professores (entre 09 efetivos e 12 contratados). Os professores também disseram ter em sua rotina de trabalho na rede municipal as seguintes cargas horárias: 08 com 20h, 02 com 30h e 11 com 40h. Centrou-se em compreender as apropriações construídas pelos professores sobre currículo, competências, currículo centrado em competência e as políticas da BNCC, considerando suas experiências, sua formação, os seus contextos escolares e as condições materiais objetivas do seu trabalho nesses contextos, regidos atualmente por essas políticas.

As questões norteadoras da entrevista giraram em torno de qual a compreensão sobre a BNCC, tais como: se os professores consideram importante ter uma BNCC no país? Por quê? Como se apropriam do termo e dos sentidos de “competências” no contexto de suas práticas cotidianas? Como categoria a “apropriação” é condição fundamental ao desenvolvimento do ser social.

A totalidade de professores afirma ser a BNCC um documento importante, referência para o currículo, que define e orienta a escola. Reproduzem o uso dos termos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores na definição de “competências” como um conjunto de elementos que se completam, conforme as definições clássicas de autores tradicionais, que herdaram do campo da administração e da Psicologia nas configurações do mercado e da empresa. Dos 21 professores, 13 expressaram claramente que as competências são entendidas como a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes em contextos

específicos para a resolução de problemas e a realização de tarefas, confirmando esse sentido mercadológico que vem sendo investido no cotidiano das escolas.

Seria a capacidade do indivíduo de desenvolver as **habilidades e os conhecimentos** durante a educação básica (Professora A).

a competência seria a **mobilidade de conhecimento** que a gente sempre busca no nosso dia a dia da sala de aula e diante disso tem algumas questões de **valores e atitudes** (Professor B).

Compreendo de grande importância o desenvolvimento de **habilidades práticas**, que envolvem **conhecimentos, atitudes e valores** que darão condições para o aluno resolver suas demandas da vida (Professora H).

São **conhecimentos, habilidades, atitudes e valores** que resolvam demandas da vida cotidiana (Professora I).

Eu entendo que competências, observando o texto da BNCC são um conjunto de **conhecimentos, habilidades e atitudes** que uma pessoa deve desenvolver sua formação acadêmica como um todo, não só para realizar tarefas práticas e também para exercer atividades profissionais [...] (Professora K).

[...] um conjunto de elementos, entre eles: **conhecimento, habilidades e atitudes**, que permitam aos estudantes se tornarem indivíduos preparados para, não somente o mercado de trabalho, como também para as adversidades da vida cotidiana, com o direito de exercer a cidadania de forma efetiva (Professora P).

No contexto da BNCC, o termo "competências" refere-se à **capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores** para enfrentar e resolver problemas em diferentes situações da vida (Professora S).

Constatou-se que o conceito de competência ganhou tamanha amplitude que acabou incorporado pelas políticas curriculares, transportando do meio empresarial e industrial. Porém, além das convergências encontradas nas respostas dos professores, detectamos outras importantes alusões às demandas do currículo escolar e às demandas da vida dos estudantes como um todo; e, a partir delas, elucidamos um caráter contraditório essencial neste debate, pois as professoras entrevistadas sinalizaram não somente o preparo para o mercado de trabalho, para serem um bom profissional, como também na busca de conhecimentos para a construção da cidadania, conhecimentos de uma forma mais abrangente. Corroboram com estas falas, com um posicionamento mais elaborado em relação ao termo competência no contexto da BNCC:

Competência para mim tem mais de um significado, existe a competência para você fazer um determinado trabalho, que eu entendo que é algo bem específico e existe as competências, em se tratando de BNCC, que todos os estudantes devem desenvolver, como leitura, cálculo, raciocínio lógico, noções espaciais,

geográficas, esses **conhecimentos** básicos para o Ensino Fundamental. Só que eu acho que competência é **conhecimento também, não só conhecimento para você fazer, praticar, mas pra você pensar sobre algo, refletir e sem leitura não é possível** (Professora J).

Neste contexto, acredito que a palavra competências pode ser definida como um conjunto de elementos, entre eles: conhecimento, habilidades e atitudes, que permitam aos estudantes se tornarem indivíduos preparados para, **não somente o mercado de trabalho, como também para as adversidades da vida cotidiana, com o direito de exercer a cidadania de forma efetiva** (Professora P).

No contexto da BNCC, o termo "competências" refere-se à capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores **para enfrentar e resolver problemas em diferentes situações da vida** (Professora S).

Apesar da maioria ter-se apropriado do sentido pragmatista, do saber-fazer sobre competências, as professoras J, P e S enfatizaram que competência não diz respeito somente a conhecimento prático, mas reflexivo, para a construção da cidadania como um direito a ser exercido; que permitam uma preparação não somente para o mercado de trabalho. A impressão do caráter mercadológico com o objetivo de "preparar para o mercado de trabalho" no contexto dos primeiros anos do Ensino Fundamental é o que nos traz maior preocupação, e a BNCC só reforça esse caráter produtivo e competitivo (Deluiz, 2001).

Nessa análise, não se advoga a "demonização" das significações sobre competências no âmbito da BNCC; mas, a partir do cenário do Ensino Fundamental, propor a discussão sobre a educação das crianças do 1º ao 5º ano, etapa em que todos consideram que seja fundamental na formação de conceitos, conhecimentos, tanto numa dimensão sociocultural em seu sentido mais amplo, pois, o Ensino Fundamental, especialmente dos Anos iniciais, consiste na formação integral do educando e priorizar o conhecimento na sua essência científica, nas suas especificidades e nas suas generalidades, desde o ensino da leitura e da escrita até a fluência dos conteúdos mínimos recomendados para essa etapa com as devidas contextualizações.

Todos os professores afirmaram que tiveram acesso à BNCC e que a sua implementação trouxe mudanças significativas em suas rotinas. Uma política que gerou uma reviravolta, muitas incertezas e muitos incômodos, de todas as formas. Esse impacto afetou diretamente a rotina do planejamento e da organização dos planos de ensino. Nas respostas dos 21 professores, referindo-se a mudanças que afirmaram ter havido, 11 (52,38 %) confirmam ter ocorrido mudanças de rotina no

planejamento e o conseqüente aumento do trabalho, ou seja, mais tarefas e atividades a serem elaboradas com maior detalhe técnico conforme as competências específicas e a decodificação das habilidades, por área e por componente curricular.

Segundo 8 dos 21 professores (38,09%), o fato de a BNCC trazer uma orientação unificada para todos é um indicativo de equivalência, de equidade, o que sabemos que não é, pois, nessa apropriação, não se deram conta de suas intencionalidades políticas e ideológicas. Mas, vale destacar os comentários sobre as contradições que esse movimento de implementação traz entre as incertezas, tensões e adaptações, considerando que as realidades são diversificadas:

**[...] todos nós temos uma realidade diferente, então embora seja importante devem planejar de acordo com a nossa realidade, com a necessidade dos nossos alunos. Por muitas vezes o que está no papel, no plano talvez a gente não consiga alcançar naquele momento, naquela turma e naquele dia.[...]** (Professora D).

Sim muitas mudanças, como sempre acontecem toda vez que tem uma nova política ou nova lei, muda tudo; **mas eu percebo que as mudanças acontecem mais para adaptar o currículo, seguir ali à risca e o que muda mesmo é o volume de cobranças e de trabalho do professor, porque ele vai ter que mudar sua forma de planejar**, seguir as habilidades e outras orientações que nos são cobradas. **Na verdade, eu me preocupo porque a maioria nem conhece a fundo a BNCC como eu, li muito pouco; só faz o que é orientado fazer**". Não sei se estou falando demais (risos) (Professora J).

Muitas mudanças, **muitas cobranças, novos modelos de planejamento, as vezes já recebemos prontos alguns modelos pra executar, mais coisas, mais tarefas, e o que se cobra mais são habilidades para cada ano, tarefas e até relatórios pra ficar medindo coisas e classificando alunos.** (Professora K).

Sim, a implementação da BNCC tem sido uma recomendação obrigatória e **aqui é dada muita ênfase nesse sentido, acho até que de forma exagerada. A SEMED já dá uma orientação mais ou menos padronizada para todas as escolas e temos que produzir em cima disso, nos alinhar a BNCC** (Professora T).

O que se constata é que o caráter receituário e neopragmático da BNCC, reforçado pelos agenciamentos locais acabaram por trazer à tona também situações contraditórias. Como vimos, todos concordam que houve muitas mudanças, com mais trabalho e mais cobranças; mas um número significativo de professores afirma que a BNCC trouxe orientações mais fáceis, pois "recebem" um planejamento que serve como um guia para o seu trabalho, tendo só que "adaptar à realidade". Neste processo, a construção do currículo e do projeto de escola como marco de

referência para e na ação educativa se traduzem em mera reprodução, e este fato não é percebido pelos professores.

Dessa forma, as pressões externas dos exames em escalas macro levam os professores a seguir orientações em nome da garantia dos “direitos de aprendizagem” não havendo espaço para reflexões importantes nesse processo, já que é notória a preocupação em focar prioritariamente nos resultados. As inferências que pudemos elucidar destas respostas é que são significativas, pelo fato de as professoras emitirem a sua opinião sobre o documento e fazerem pontuações positivas deste em relação ao texto da BNCC.

Por fim, confirma-se que todos precisam usufruir do direito legal de formações continuadas, com expressas oportunidades de ler, discutir e avaliar criticamente o conteúdo e as orientações da BNCC, buscando pontos que convergem, divergem com as suas realidades, para que tenham condições de fazer jus ao direito de se posicionar quanto à sua implementação e garantir conhecimentos mínimos e avançar na mediação de novas construções culturais,

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Num contexto educativo mais amplo, onde o currículo deve estar relacionado às práticas sociais e culturais dos estudantes, favorecendo, desse modo a crítica e a emancipação, é fundamental que o professor esteja alicerçado nessa premissa. No entanto, para que alcancem essa condição, é preciso que leiam, que conheçam, que estudem que haja espaço para discussão, que as redes, as escolas e os professores percebam que as contradições são bem-vindas para o enriquecimento do processo pedagógico.

Defende-se que o conhecimento dos documentos por parte dos professores, o que procede da sua leitura, precisa ser arvorado com maior insistência como ponto de partida para a construção de uma consciência crítica sobre estes, de suas limitações e possibilidades que podem gerar para a construção de pensamentos e práticas mais autônomos a respeito do que os estudantes devem aprender, por que aprender, como aprender e para que aprender.

Decerto que as aprendizagens são direitos dos estudantes, mas elas só assumem o caráter de “essenciais” se ocorrerem pela interação social, cultural, num constante movimento de conexão com as culturas e conhecimentos universais,

científicas. Concordamos que haja orientações, diretrizes em nível nacional, sim, mas que não haja um “engessamento” dessas orientações, na tentativa de universalizar o “como fazer” a todos os professores.

O papel do professor transcende a simples transmissão de informações contidas nos livros didáticos; a questão do conhecimento é crucial; ele deve ser um profissional capaz de refletir criticamente sobre sua prática, sendo um intelectual que domina o conhecimento teórico e prático de sua área, bem como as transformações que envolvem seu campo de atuação, pois, a competência não se refere a um saber-fazer técnico previamente estabelecido, nem a uma pura e simples aplicação de conhecimentos adquiridos.

A BNCC, sozinha, não pode resolver as diferentes demandas estruturais, das diversidades, das profundas desigualdades e da complexa vulnerabilidade social em que os sujeitos das escolas estão inseridos, especialmente os estudantes e os professores. A pesquisa mostra que os desafios se agigantam quando as práticas compensatórias e salvacionistas são a tônica do trabalho pedagógico. A contratação de empresas de consultoria para mostrar resultados assume o centro dos esforços políticos para garantir o reconhecimento e a premiação, pelas fortes pressões das avaliações externas e dos programas de incentivo financeiro aos municípios. Portanto, podemos confirmar que nenhuma política curricular pode garantir harmonia, equidade, qualidade por si só, principalmente quando carrega em si a lógica do mercado como um princípio de organização do currículo centrado em competências.

A formação inicial e continuada, segundo a LDBEN/1996 (art. 61-67), atualizada em 2017 (Lei nº 13.415). Foi legitimada incluindo o § 8º, obrigando que a formação de docentes siga a BNCC. Mas, apesar da determinação atual de se ter como referência a BNCC, é importante que se busquem e se resista na perspectiva da garantia de uma educação e de um currículo de qualidade, diferenciado em todo país. Essa formação deve abranger não só a atualização dos conteúdos a serem ensinados, metodologias de ensino, as novas tecnologias educacionais e os aspectos sócio emocionais e éticos envolvidos no trabalho docente, mas assegurar fundamentação teórica crítica para que o professor não seja um mero repetidor de comandos

## REFERÊNCIAS

- APPLE, M.W. **Ideologia e Currículo**. 7. ed. São Paulo: Artmed, 2008.
- BARBOSA, Carlos Soares; DELUIZ, Neise. Qualificação Profissional de Jovens e Adultos trabalhadores: o Programa nacional de estímulo ao primeiro emprego em discussão, **Boletim Técnico do Senac**, v. 34, n. 1, jan./abr., 2008. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/281>. Acesso em: 09 de jan. 2026.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2016.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, 2017.
- DOURADO, Luis fernando. **A BNCC na contramão do PNE**. 2014-2024: avaliação e perspectivas. ANPAE, Recife: 2018.
- DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- DELUIZ, N. Qualificação, competências e certificação: visão do mundo do trabalho. **Formação**, n. 2, p.5-16, 2001a.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GONÇALVES, Amanda Melchiotti. **Os intelectuais orgânicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aspectos teóricos e ideológicos**. Curitiba: CRV, 2021.
- KOSIK, K. **A Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2010.
- KRUPSKAYA, N.K. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.
- KUENZER, A.Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, maio/ago. 2017.
- MALANCHEN, J. **Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências**. Campinas/SP. Revista HISTEDBR On-line, v.20, 2020.

MALANCHEN, Júlia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Maria Clara de Faria. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

MESZÁROS, István. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo, 2012.

MORAES, Lélia Cristina Silveira de. **Currículo centrado em competências: concepções e implicações na formação técnico-profissional – estudando o caso do CEFET-MA., Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira**. Fortaleza-CE, 2006. Tese de Doutorado.

PERRENOUD, F; Thurler, M; Macedo, E Machado, J.L. **As competências para ensinar no séculoXXI**. Porto alegre: Artmed. 2002.

RAMOS, M. N. **Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RICARDO, Elio Carlos. **Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas**. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 140, p. 605-628, maio/ago. 2010.

SACRISTÀN, J. G. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre, 2013.

SACRISTÀN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÀN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-19.

SAVIANI Demerval. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular**. Movimento. 2013.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeus. **Documentos e identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TANGUY, Françoise; ROPÉ, Lucie. (Orgs.). **Saberes e competências: o uso de tais noçõesna escola e na empresa**. 3.ed. Tradução Patrícia Chittoni Ramos e Equipe do Ila - PUC/RS. Campinas: Papyrus, 2002.

ZABALA, Antoni. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: ArtMed, 2010.

ZORZAL, Marcos Freisleben. **O discurso da competência para o trabalho e a educação em tempos neoliberais**: a história reeditada como farsa? 2006, 320fls. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2006. (Tese Doutorado em Ciências Humanas).