

A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA E A LÍNGUA PORTUGUESA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS

Luciana Luciani*

 <https://orcid.org/0000-0003-3258-658X>

Como citar este artigo: LUCIANI, L. A noção de competência e a Língua Portuguesa nos documentos oficiais brasileiros. *Todas as Letras – Revista de Língua e Literatura*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 1-13, jan./abr. 2023. DOI 10.5935/1980-6914/eLETOL15657

Submissão: outubro de 2022. **Aceite:** dezembro de 2022.

Resumo: O presente estudo objetiva a produção de conhecimento acerca das competências que o professor de Língua Portuguesa, de diferentes níveis de ensino no Brasil, deve considerar e integrar em seu planejamento e em suas ações de ordem didático-pedagógica. Para tanto, após fazer uma revisão conceitual da palavra competência em múltiplos contextos, focalizando a noção desse termo no processo de ensino-aprendizagem, o conceito e os seus desdobramentos são discutidos conforme estabelecem os documentos oficiais do sistema educacional brasileiro (LDB, PCN, BNCC, DCN).

Palavras-chave: Competências. Professor. Língua Portuguesa. Ensino-aprendizagem. Documentos oficiais.

* Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), São Paulo, SP, Brasil. E-mail: lucianaluciani@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

■ **P**ara muitos intelectuais, professores, pais e, inclusive, alunos, uma pedagogia direcionada ao desenvolvimento de competências é uma prática questionável. Céticos ou opositores afirmam que esse modelo serve, prioritariamente, à estrutura capitalista, ávida por formar profissionais que atendam às necessidades do mercado de trabalho – mas não apenas, conforme será ponderado neste artigo.

Certamente, uma pedagogia direcionada ao desenvolvimento de competências, assim como qualquer outra atividade humana, está sujeita a práticas mal conduzidas e, logo, a avaliações desfavoráveis. No entanto, não se deve desconsiderar que uma prática pedagógica voltada ao desenvolvimento de competências permite a construção de conhecimentos, habilidades e atitudes, fundamentais para o enfrentamento de problemas, a tomada de decisões e o alcance de objetivos no espaço escolar e fora dele.

Sem desconsiderar as críticas feitas a esse modelo, o que se pretende, a partir deste estudo, em especial na primeira seção, é discutir a noção de competência no campo pedagógico, em concordância com que exprime Perrenoud (1999, p. 15): “A abordagem por competências não rejeita nem os conteúdos, nem as disciplinas, mas sim acentua sua implementação”.

No caso do sistema educacional do Brasil, a concepção de um processo de ensino-aprendizagem que objetiva a mobilização de competências não pode ser desprezada, uma vez que permeia e integra os documentos vigentes e norteadores da educação nacional, a saber: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Essas normas oficiais são analisadas na segunda seção, focalizando como a noção de competência é abordada em cada uma delas. O enfoque da análise recai sobre a orientação a ser seguida para a condução do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas instituições brasileiras de educação em seus diferentes níveis escolares.

A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA

O termo competência (do latim *competentia*), dicionarizado, entre outras acepções, como aptidão, alçada, idoneidade ou faculdade que um indivíduo tem para realizar determinada atividade, está presente nas mais variadas áreas do conhecimento humano e, como tal, envolve diferentes abordagens e teorizações.

Juridicamente, o conceito de competência está relacionado à autoridade legítima outorgada a uma pessoa ou órgão judicial, a fim de deliberar sobre determinado feito. É nesse contexto de legitimidade e poder que se atribui o surgimento do termo, no século XV, em língua francesa (DIAS, 2010).

Em biologia, refere-se à relação ecológica interespecífica que ocorre entre indivíduos de diferentes espécies na busca de um recurso comum. Essa relação classifica-se em harmônica ou desarmônica. A relação harmônica ocorre quando há benefício para pelo menos uma das espécies; ao passo que, na desarmônica, há prejuízo para uma ou ambas as espécies.

No campo linguístico, na perspectiva do filósofo e linguista estadunidense Noam Chomsky, para quem a linguagem é uma capacidade inata e natural,

transmitida geneticamente e própria da espécie humana, competência diz respeito à aquisição, de modo inconsciente, das regras de uma língua. A competência linguística, segundo a teoria chomskyana – o gerativismo –, permite ao ser humano a geração de um número ilimitado de frases gramaticais em, pelo menos, uma língua natural.

Associado ao trabalho, o termo competência é conceituado como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que um indivíduo detém e articula em face de uma situação profissional. Os conhecimentos pertencem ao domínio do saber; as habilidades, aos resultados produzidos através dos conhecimentos, isto é, ao saber-fazer; enquanto as atitudes estão relacionadas à iniciativa, ao saber-ser.

No contexto pedagógico, o conceito de competência pode se aproximar da sigla CHA (conhecimentos, habilidades e atitudes), assim disseminada e pertinente ao campo profissional. Isso porque é esperado que os discentes, durante um ciclo e ao final dele, sejam capazes de mobilizar as competências adquiridas e desenvolvidas ao longo de sua formação, independentemente do nível escolar.

Entretanto, essa analogia do termo competência, entre as áreas pedagógica e profissional, somente é possível de ser estabelecida quando se tem como parâmetro uma educação problematizadora – prática educativa amplamente postulada e defendida na obra de Paulo Freire. Não é uma prática simples; ao contrário, é bastante complexa, quando se reconhece que “[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2015, p. 24). Em uma educação problematizadora, mais importante que a simples transmissão de conteúdos disciplinares, é a mobilização dos conteúdos em face do desenvolvimento de CHA, isto é, de competências.

No que diz respeito aos conhecimentos, cabe ressaltar que nenhum aluno chega ao ambiente escolar desprovido de saber, sempre há um conhecimento prévio que pode ser utilizado pelo professor para iniciar o processo de ensino-aprendizagem de determinado conteúdo. Contudo, é a partir da escola que os conhecimentos são aprimorados, desenvolvidos e ampliados. Nesse movimento, está presente o que Freire (2015, p. 86) denomina “curiosidade espontânea”, que caminha em direção à “curiosidade epistemológica”.

O exercício da curiosidade implica a construção ou a produção do conhecimento à medida que é praticado tanto pelos discentes quanto pelos docentes. Ambas, espontânea ou epistemológica, surgem do interesse em saber mais, sendo que a segunda é uma consequência da primeira, como defende Freire (2001, p. 232):

Discordo dos pensadores que menosprezam o senso comum. Discordo dos pensadores, como se o mundo tivesse partido da rigorosidade do conhecimento científico. A gente começa com uma curiosidade indiscutível diante do mundo e vai transformando essa curiosidade no que chamo de curiosidade epistemológica, obviamente são inventados métodos rigorosos de aproximação do sujeito ao objeto que ele busca conhecer.

Cabe ao professor, como parte de seu exercício docente, ir em busca desses “métodos rigorosos”, a fim de que os saberes de seus alunos, antes espontâneos e/ou ingênuos, além dos seus próprios saberes, sejam crítica e epistemologicamente transformados. Essa transformação levará o saber à qualidade do saber-fazer, isto é, das habilidades.

Para que isso ocorra, ou seja, a mobilização dos conhecimentos para o nível das habilidades, é primordial que, além de dominar muito bem o conteúdo ministrado ou, nas palavras de Casagrande (2016, p. 95), o “saber a ser ensinado”, o professor seja hábil na transposição didática¹.

Por meio do domínio e da constante pesquisa e atualização do “saber a ser ensinado”, o professor se torna apto a decidir sobre as formas mais eficazes de relacionar os conhecimentos científicos aos objetivos de aprendizagem. Porém, como destaca Perrenoud (1999, p. 60):

Visar ao desenvolvimento de competências é “quebrar a cabeça” para criar situações-problema que sejam, ao mesmo tempo, mobilizadoras e orientadas para aprendizados específicos. Essa forma de inventividade didática requer uma transposição didática mais difícil, que se inspira nas práticas sociais e nos conhecimentos de todo gênero que as abrange. Isso passa por uma formação mais aprofundada em psicologia cognitiva e em didática e, também, por uma maior “imaginação sociológica” e a capacidade de representar atores lidando com problemas reais. Isso exige, ainda, uma capacidade de renovação e de variação, pois as situações-problemas devem permanecer estimulantes e surpreendentes.

Essa reflexão de Perrenoud (1999) acerca das “situações-problema” aproxima-se do que Freire e Macedo (1994, p. 31) conceituam como “pedagogia crítica”, cujo papel mais importante dessa prática educativa “[...] é levar os alunos a reconhecer as diversas tensões e habilitá-los a lidar com elas eficientemente”. Estabelecendo uma relação entre essas duas abordagens, infere-se que, no espaço-tempo pedagógico, o contexto teórico não pode ser apartado do contexto real. Afinal, a escola não é uma instituição à parte da sociedade; ao contrário, dela faz parte e, de forma mútua, devem servir e contribuir.

Ressalta-se, contudo, que não basta simplesmente romper com a dicotomia teoria-prática ou com os fundamentos behavioristas para a organização de atividades pedagógicas que privilegiem a solução de “situações-problema” ou as propostas de uma “pedagogia crítica”. É preciso que haja um comprometimento docente, visando a uma transposição didática que, antes de ser levada à sala de aula, tenha sido prévia e responsabilmente considerada e elaborada.

Por mais desafiador e teórico que um objeto de aprendizagem se apresente, problematizar a realidade em sala de aula por meio de variados recursos cognitivos permite que as atitudes, outra instância da tríade para aquisição de competências, sejam incentivadas.

Segundo a aproximação que aqui se imprime entre a definição de competência no meio profissional e no pedagógico, as atitudes concernem às capacidades socioafetivas – isto é, ao saber-ser –, que, entre outros atributos, estão ligadas às emoções, à criatividade, à sensibilidade, ao pensamento crítico e aos valores éticos.

Na esfera da “pedagogia crítica”, após a apreensão e a formalização dos saberes e dos modos pelos quais esses saberes são mobilizados em situação concreta, os alunos são levados à atuação efetiva através da autonomia intelectual a

¹ De acordo com o professor francês Yves Chevallard (1991 *apud* CASAGRANDE, 2016), transposição didática diz respeito ao conjunto de mudanças adaptativas que o professor, após analisar, selecionar e inter-relacionar, opera para transformar o conhecimento científico em conhecimento escolar.

que esse modelo conduz. A proposta pode acontecer não necessariamente nessa ordem. A articulação de cada um desses elementos – conhecimentos, habilidades e atitudes – dependerá dos mecanismos didáticos selecionados e utilizados pelo professor para cada turma de alunos e objeto cognitivo e/ou socioafetivo, visando, ao final, à aquisição de competências.

Uma abordagem por competências, ainda que inserida em um contexto pedagógico, não almeja somente o desenvolvimento de competências para o enfrentamento das situações escolares. Visa, acima de tudo, a que as competências adquiridas nas mais diversas disciplinas possam ser transferíveis para outros contextos vivenciados ou a serem vivenciados pelos alunos ao longo de suas trajetórias pessoais, sociais e profissionais, ou, nas palavras de Dias (2010, p. 76): “Numa lógica de competências, a escola do século XXI preocupa-se com a preparação de todos os alunos para a vida”.

Porém, considera-se fundamental, nesse processo, observar que, como sugere Perrenoud (2013), uma preparação para a vida requer um exame acerca das contribuições oferecidas pelos professores aos seus alunos. Ainda de acordo com o sociólogo e professor suíço, deve-se atentar para o fato de que a intenção de preparar um aluno para a vida difere-se da pertinência desse preparo. Uma preparação terá chances de ser exitosa quando suas bases estiverem alicerçadas em conhecimento mais preciso possível das reais necessidades dos futuros adultos, mas que, por limitações óbvias, não serão contempladas em sua integralidade.

Assim como qualquer outra atividade humana, uma pedagogia direcionada ao desenvolvimento de competências tem seus críticos. As considerações desfavoráveis a essa proposta de ensino-aprendizagem concentram-se, principalmente, no fato de que a apropriação da noção de competência para as relações pedagógicas afasta, de modo intencional, o indivíduo da educação integral para aproximá-lo das necessidades e demandas específicas do mundo do trabalho².

As raízes dessa reorganização ou deslocamento, segundo alguns críticos (ROPÉ; TANGUY, 1997; RAMOS, 2006), advêm do modo de produção capitalista, que interfere diretamente na formação humana. Para eles, os valores capitalistas regem a relação trabalho-educação, sendo que o primeiro impacta o modo como se configura o segundo, alienando esse último às exigências econômicas.

Uma prática pedagógica errônea, independentemente do modelo ao qual se inclui, é condenável e pode ser destrutível em qualquer nível de ensino. O presente estudo não despreza, ainda, o fato de que há uma falta de preparo entre muitos docentes brasileiros, quais sejam as redes, privada ou pública, para trabalhar com esse modelo direcionado à produção e à construção de competências, assim como qualquer outro que venha a ser introduzido no sistema educacional do Brasil, sem um devido preparo de todos os agentes educacionais.

Todavia, um modelo pedagógico que visa à construção de saberes, à aquisição de habilidades e ao desenvolvimento de autonomia não pode ser considerado somente resultado da adaptação do sujeito social ao sistema econômico no qual está inserido. Recorre-se, para tanto, a Paulo Freire (2015), que defende ser

2 Conforme Carneiro (2014, p. 42), em contexto educativo, cabe distinguir “mundo do trabalho” de “mercado de trabalho”. O primeiro está relacionado à realização humana e à construção coletiva da cidadania com qualidade de vida. O segundo, por outro lado, concerne à empregabilidade e aos postos fixos de ocupação. No entanto, são conceitos que se complementam. Desse modo, de acordo com essa explicação, aproximação e ressignificação, aqui se adota o termo “mundo do trabalho” para se referir a essa visão unificadora de desenvolvimento e de formação.

o homem um sujeito condicionado, mas que, percebendo-se inacabado, pode romper com as barreiras do condicionamento e partir para a ação.

Ainda que as críticas sejam relevantes e necessárias, o que aqui se pretende é discutir a noção de competência no campo pedagógico não como um conceito que visa apenas ao universo profissional, tampouco se defende que sejam atribuídos a todos os conteúdos escolares, independentemente do nível de ensino, um sentido prático e utilitarista, uma materialização ou experimentação.

Reconhece-se que o recurso à abstração é necessário para o processo de ensino-aprendizagem de determinados saberes. O desenvolvimento das competências basilares e humanistas prescinde o das competências profissionais, especialmente na educação básica, mas também na educação profissional em seus diversos níveis, incluindo a educação superior.

Contudo, não se pode ignorar que, em um dado momento da vida de um indivíduo social e profissionalmente ativo, as competências basilares e intelectuais e as competências profissionais irão se coadunar e, portanto, não devem ser concebidas como excludentes, mas complementares à formação integral e à identidade do sujeito pós-moderno³.

A LÍNGUA PORTUGUESA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A primeira legislação educacional no Brasil, como nação independente, data de 1824, com a Constituição Imperial, outorgada pelo imperador D. Pedro I. Em seu texto, essa Constituição incorpora a iniciativa de implantação de instituições de ensino (colégios e universidades) ao conjunto de direitos civis e políticos, bem como fixa a gratuidade do ensino primário no país.

As seis Constituições posteriores trouxeram mudanças significativas e ampliaram gradativamente os direitos relacionados à educação a todos os cidadãos brasileiros e estrangeiros residentes legalmente no país. Nesse âmbito, destaca-se o artigo 205 da vigente Constituição Federal (BRASIL, 1988), promulgada em 1988, que determina:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Com base no que estabelece esse artigo integrante do Capítulo III, Seção I, e outros princípios da Constituição de 1988, a partir da qual a “[...] educação ganhou lugar de altíssima relevância” (CARNEIRO, 2014, p. 28), é que a LDB⁴ é revista, atualizada e sancionada em 1996, sob o número 9.394.

Certamente, uma lei, por si só, não é capaz de operar mudanças em uma dada sociedade, ainda mais em um país com as dimensões continentais do Brasil. A eficácia de qualquer lei depende dos homens que a aplicam (ROMANELLI, 2001). Todavia, ao ser promulgada, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), possibilita a regulação de ações educacionais.

3 Segundo o sociólogo jamaicano Stuart Hall (2006), a identidade do sujeito pós-moderno é fragmentada e composta por várias identidades, que, em alguns casos, podem ser até contraditórias.

4 A LDB conta com três versões, todas elaboradas no século passado. A primeira versão da LDB foi promulgada em 20 de dezembro de 1961 (Lei nº 4.024), a segunda, em 11 de agosto de 1971 (Lei nº 5.962) e a terceira, vigente, em 20 de dezembro de 1996 (Lei nº 9.394).

No que se refere à noção de competência no contexto educacional, a LDB estabelece que a formação básica do cidadão, a partir do ensino fundamental, entre outros propósitos, tal como posto no artigo 32, inciso III, vise ao “[...] desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores” (BRASIL, 1996).

O modo pelo qual se deve garantir o desenvolvimento de competências aos alunos da educação básica é estabelecido, ainda em consonância com a lei educacional em vigor, por meio de currículos com uma base nacional comum. A LDB prevê, também, a necessidade de complementar essa base, a fim de levar em consideração as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e sociais da nação brasileira.

Para Carneiro (2014, p. 183-184), uma base nacional comum

[...] garante uma linha de homogeneidade mínima na qualidade dos serviços educacionais. Do contrário, as desigualdades inter-regionais terminariam por impregnar os programas escolares de forma profundamente comprometedora.

A fim de assegurar uma formação comum e diminuir ou eliminar o distanciamento entre as várias propostas pedagógicas e a sala de aula, as instituições de ensino devem balizar suas práticas a partir do que é estabelecido pelas DCN de cada nível de ensino, com vistas ao que preconiza a Constituição Federal e o texto da LDB em vigor.

Em desdobramento ao texto das DCN para a educação básica, em 1998, o Ministério da Educação (MEC) divulgou o texto dos PCN. Como o próprio nome indica, os PCN têm como perspectiva viabilizar a construção de uma referência curricular nacional para a educação básica.

Sem caráter obrigatório como as DCN, os PCN passam a servir como instrumento para a elaboração ou revisão curricular e seus conteúdos mínimos, bem como para a operacionalização de temas transversais, isto é, saberes não formais, mas compreendidos como igualmente necessários para o desenvolvimento e a mobilização de competências.

Cabe destacar que os PCN, em sua publicação ao final dos anos 1990, traziam concepções teóricas relativamente recentes e complexas para a época, não estando, em geral, à disposição dos professores em exercício e em formação. Como exemplo, cita-se a introdução do trabalho com gêneros discursivos na disciplina de Língua Portuguesa, cujo referencial teórico, até então, era pouco disponível entre os docentes (ROJO, 2006). Porém, ainda assim, o documento constituiu um grande avanço para o sistema educacional brasileiro ao propor orientações curriculares para a educação básica nas diferentes áreas do conhecimento.

No que se refere especificamente ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no ensino fundamental, o direcionamento estabelecido pelos PCN ultrapassa o mero ensino e a aprendizagem de regras gramaticais e nomenclaturas. A proposta recomenda que o planejamento curricular dessa disciplina seja organizado de modo a garantir que, ao longo do processo, os alunos adquiram competência discursiva para serem capazes de resolver problemas da vida cotidiana, terem acesso aos bens culturais e participarem de forma plena do mundo letrado (BRASIL, 1997b).

O documento estabelece, ainda, que outras competências podem ser desenvolvidas a partir do ensino da língua. Dentre essas competências, destaca-se o desenvolvimento de uma postura autônoma e crítica para que o aluno saiba utilizar

uma linguagem adequada em diferentes contextos comunicativos, respeitar as variedades linguísticas e reconhecer a linguagem como instrumento de poder.

Para o ensino médio, os PCN, destinados às orientações das disciplinas⁵ integrantes da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, na qual se insere a Língua Portuguesa, por meio de um trabalho sistemático e organizado com a linguagem, propõem o desenvolvimento de competências com vistas à pesquisa, seleção de informações, análise, síntese, argumentação, negociação de significados e cooperação (BRASIL, 2000). O documento justifica que tais competências possibilitam aos alunos a participação no mundo social, o que inclui cidadania, trabalho e continuidade dos estudos.

De modo mais específico, o documento apresenta quais são as competências e as habilidades a serem desenvolvidas em cada uma das disciplinas inseridas nessa grande área. Em cada campo do conhecimento, as competências e as correspondentes habilidades são abordadas sob três vieses: 1. representação e comunicação; 2. investigação e compreensão; 3. contextualização sociocultural.

No que se refere à disciplina de Língua Portuguesa, é parametrizado que, sob o aspecto da “representação e comunicação”, o aluno seja capaz de confrontar opiniões apresentadas em diferentes manifestações da linguagem verbal, compreender e utilizar a língua portuguesa como língua materna e parte constituinte da sua identidade, além de aplicar as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) em todos os contextos sociais.

Em “investigação e compreensão”, objetiva-se que o aluno, na disciplina de Língua Portuguesa, seja levado a desenvolver competências e habilidades que lhe permitam analisar e relacionar os recursos expressivos da linguagem verbal a diferentes textos e contextos, recuperar o patrimônio da cultura no eixo temporal e espacial através dos textos literários, assim como articular as similaridades e diferenças entre as modalidades oral e escrita da língua para o seu efetivo desempenho em sociedade.

Por fim, sob o viés da “contextualização sociocultural”, é esperado que o aluno possa considerar a língua portuguesa como fonte pessoal e social de legitimação e representação simbólica, assim como entender os impactos das TDICs e, mais particularmente, da língua escrita na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

Nessa perspectiva, da mesma maneira que as diretrizes estabelecidas à disciplina de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, constata-se que os PCN direcionados ao ensino médio não estão pautados apenas no estudo do código linguístico, mas, sobretudo, nas funções sociais da língua em diferentes situações de uso.

Passados 20 anos da publicação dos PCN, uma nova orientação curricular foi proposta e homologada para o sistema educacional brasileiro: a BNCC (BRASIL, 2018), prevista na Constituição de 1988, na LDB e no Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014.

Diferentemente dos PCN, que apresentam objetivos mais gerais para organização de um conteúdo mínimo, a BNCC, um documento de caráter normativo, “[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Embora “o que ensinar” esteja definido,

5 Além da Língua Portuguesa, fazem parte da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias as disciplinas de Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática (BRASIL, 2000).

“o como ensinar”, ou seja, o *modus operandi*, continua a cargo de cada instituição escolar e respectiva equipe docente.

As “aprendizagens essenciais”, citadas no texto oficial, incluem tanto os saberes a serem aprendidos quanto as competências a serem desenvolvidas. Convém destacar que na BNCC o conceito de competência é apresentado 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, 2018, p. 8).

A partir desse foco e com vistas a uma educação integral, as competências a serem desenvolvidas são estabelecidas da seguinte forma na BNCC, conforme níveis de ensino: competências gerais para educação básica; competências específicas de área e competências específicas de componente para o ensino fundamental; e competências específicas de área para o ensino médio.

As competências gerais para a educação básica, em um total de dez, traçadas pela BNCC, compreendem: 1. valorização e utilização dos conhecimentos construídos para o aprendizado contínuo e a formação de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; 2. exercício da curiosidade intelectual para investigação de causas, elaboração e teste de hipóteses, resolução de problemas; 3. valorização, fruição e participação de manifestações artístico-culturais; 4. utilização de diferentes linguagens para expressão e produção de sentidos; 5. compreensão, utilização e criação de TIDCs para, entre outros objetivos, exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva; 6. valorização e apropriação de conhecimentos e experiências, a fim de compreender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas; 7. argumentação para formulação, negociação e defesa de ideias e decisões que visem a respeitar os direitos humanos e a natureza; 8. conhecimento, apreciação e cuidado com a própria saúde física e emocional; 9. exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação com o outro, sem preconceito de qualquer natureza; 10. ação pessoal e coletiva para tomada de decisões baseadas nos princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

No que concerne às competências específicas de área e às competências específicas de componente para o ensino fundamental, cabe, primeiramente, elucidar que esse nível de ensino, a partir da homologação da BNCC, passou a ser organizado em cinco áreas e respectivos componentes, a saber: linguagens (Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e, nos anos finais, Língua Inglesa); matemática; ciências da natureza (Ciências); ciências humanas (Geografia e História); e ensino religioso. Para cada área e componente, são previstas e estabelecidas no documento as competências, cujo desenvolvimento deve ser garantido aos estudantes no final da etapa.

Especificamente para a área de linguagens, em que se insere a disciplina de Língua Portuguesa, em articulação com as dez competências gerais citadas anteriormente, são estabelecidas mais seis competências específicas, que, de modo geral, objetivam possibilitar aos alunos

[...] participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil (BRASIL, 2018, p. 63).

O ensino médio, com a homologação da BNCC, também passa a ser organizado em áreas de conhecimento, integrando dois ou mais componentes do currículo, da seguinte forma: linguagens e suas tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Inglesa); matemática; ciências da natureza (Biologia, Física e Química); e ciências humanas e sociais aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). Diferentemente do ensino fundamental, as competências específicas estão relacionadas às habilidades gerais, cujo desenvolvimento deve ser assegurado ao longo da etapa pelas diferentes áreas.

A disciplina de Língua Portuguesa, no entanto, é a única que tem estabelecidas as habilidades específicas a serem desenvolvidas no ensino médio, instaurando os campos de atuação social (vida pessoal, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, atuação na vida pública) como um dos seus principais eixos organizadores. Conforme explica o documento da BNCC:

[...] a área propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos (BRASIL, 2018, p. 477).

As habilidades específicas do componente de Língua Portuguesa, determinadas por campo de atuação social, conectam-se com uma ou mais competências específicas da área de linguagens e suas tecnologias. Desse modo, busca-se preparar o estudante para a consolidação e complexificação das práticas de linguagens propostas no ensino fundamental, ampliando sua autonomia, seu protagonismo, sua autoria e sua capacidade crítica em relação a temas e efeitos de sentido dos textos materializados nas mais diversas manifestações linguísticas e semióticas, bem como contextos comunicativos.

Em sentido contrário ao da educação básica, desde os anos finais da década de 1990, com a aprovação do Parecer nº 776, de 3 de dezembro de 1997 (BRASIL, 1997a), a fixação detalhada de mínimos curriculares para a educação superior foi revogada. Para esse nível de ensino, compreendeu-se que o estabelecimento de um currículo mínimo vinha “[...] se revelando ineficaz para garantir a qualidade desejada, além de desencorajar a inovação e a benéfica diversificação da formação oferecida” (BRASIL, 1997a).

Desde então, e em consonância com o artigo 53, alínea II, da LDB (BRASIL, 1996) e às orientações dela decorrentes, foi assegurada às instituições de ensino superior (IES) autonomia para estabelecerem a organização curricular de seus cursos, a partir da elaboração de um instrumento denominado Projeto Pedagógico de Curso (PPC), observando-se as DCN específicas de cada área de formação.

De modo geral, as DCN estabelecem que no PPC estejam descritos: 1. o perfil profissional esperado para o formando, em termos de competências e habilidades; 2. os componentes curriculares; 3. os sistemas de avaliação do estudante e do curso; 4. a obrigatoriedade ou não de estágio curricular supervisionado; 5. as atividades complementares necessárias à formação; 6. as atividades de pesquisa da instituição; 7. o regime acadêmico de oferta; bem como outros aspectos que se façam necessários.

No que concerne aos elementos estruturais, respeitando-se as singularidades de cada área de formação, as DCN indicam que o PPC deve apresentar: 1. os objetivos gerais, contextualizados em relação às suas inserções institucional,

política, geográfica e social; 2. as condições objetivas de oferta e a vocação do curso; 3. as cargas horárias das atividades didáticas para integralização do curso; 4. as formas de realização da interdisciplinaridade; 5. os modos de integração entre teoria e prática; 6. as formas de avaliação do ensino e da aprendizagem; 7. os modos da integração entre graduação e pós-graduação; além de outras especificações que dizem respeito à pesquisa, ao estágio supervisionado e às atividades complementares, quando houver.

Diante de todos esses aspectos que devem ser contemplados no PPC, reconhece-se, segundo palavras de Masetto (2003, p. 61), que esse instrumento de gestão pedagógica:

[...] envolve uma interação profunda entre os mais diversos profissionais e os mais diferentes setores de uma instituição. Ele extrapola a simples confecção de um documento. Exige que todos os membros daquela instituição educativa participem, trazendo as expectativas, os problemas, as propostas, o “como” fazer. Trata-se de um processo dinâmico de ação e reflexão dos seus diversos membros, procurando uma articulação entre o que é real e o que é desejado, reduzindo as distâncias entre valores, discursos e ações; entre ações administrativas e acadêmico-pedagógicas que visam à formação do profissional desejado. A discussão é a estratégia por excelência para veicular as críticas e proposições de professores, alunos, funcionários e profissionais da área que vivenciam os problemas do dia a dia.

Por fim, retomando as DCN, como determinação geral, há referências categóricas sobre quais capacidades, competências e habilidades mínimas são ensinadas aos egressos para que possam atuar em suas áreas profissionais. Ainda que sejam estipuladas, não é prescrito, nesse documento norteador, o modo como cada IES deve se planejar para garantir que essas particularizações sejam desenvolvidas, respeitando-se a autonomia organizacional assegurada em lei; porém, tal organização deve constar no PPC, conforme descrito anteriormente.

Por essa razão, é comum observar uma disciplina sendo ofertada em um curso de graduação em uma dada IES e não sendo ofertada em um mesmo curso de outra IES. É o caso, por exemplo, da disciplina de Língua Portuguesa, sob qualquer nomenclatura que venha a ter, dadas as especificidades de cada área de formação. Na maioria dos bacharelados, a sua oferta não é obrigatória na educação superior, da forma como se dá nas etapas anteriores. A inserção da Língua Portuguesa à matriz curricular de um curso de graduação está estreitamente ligada ao PPC de cada instituição.

Contudo, muitas capacidades, competências e habilidades descritas nas DCN de diferentes cursos de graduação podem encontrar na disciplina de Língua Portuguesa espaço para serem desenvolvidas e mobilizadas a fim de contribuir com a formação integral pretendida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto pedagógico, muitos são os teóricos que defendem um sistema educacional voltado à mobilização de competências. Outros autores, entretanto, contestam esse modelo pedagógico.

Tanto os apontamentos favoráveis quanto os desfavoráveis a uma pedagogia voltada à mobilização de competências devem ser considerados. Todas as reflexões

trazem contribuições, que devem ser examinadas e discutidas responsabilmente pelos agentes educacionais.

O que não é (ou não deveria ser) negociável, no caso específico dos professores, é o amplo conhecimento do que regem os documentos oficiais vigentes, seja para questioná-los, defendê-los, segui-los ou aplicá-los. No entanto, independentemente da ação, é imperativo que ela não seja realizada de modo acrítico. Afinal, todo e qualquer docente, comprometido com o seu fazer pedagógico, precisa garantir o aprendizado significativo dos seus alunos.

Se professor de línguas, é preciso que compreenda seu papel como agente de transformação social, sem que isso precise estar explícito em leis, parâmetros, bases ou diretrizes. Os saberes linguísticos, desenvolvidos e/ou aprimorados no ambiente pedagógico, são fundamentais para que os alunos modifiquem o *status quo* e, ao mesmo tempo, sejam conduzidos a reflexões mais avançadas e à participação social em condições de maior igualdade.

THE NOTION OF COMPETENCE AND THE PORTUGUESE LANGUAGE SUBJECT IN BRAZILIAN OFFICIAL DOCUMENTS

Abstract: The present study aims at the production of knowledge about the competencies that the Portuguese Language teacher must consider and integrate in their planning and didactic-pedagogical actions at different levels of education in Brazil. Therefore, after making a conceptual review of the word competency in multiple contexts, focusing on the notion of this term in the teaching-learning process, the concept and its consequences are discussed as established by the official documents of the Brazilian educational system (Guidelines and Bases of the National Education Law [*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDB], National Curriculum Parameters [*Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN], Common National Curriculum Base [*Base Nacional Comum Curricular* – BNCC], National Curriculum Guidelines [*Diretrizes Curriculares Nacionais* – DCN]).

Keywords: Competencies. Teacher. Portuguese Language. Teaching-learning. Official documents.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.Htm. Acesso em: 10 out. 2022.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 10 out. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCCv_Ensino_Medio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 776/97*. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Interessado/mantenedora: Câmara de Educação Superior. Relator: Cons. Carlos Alberto Serpa, Éfrem de Aguiar Maranhão, Eunice Durham, Jacques Velloso e Yugo Okida. Brasília, 3 dez. 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Fundamental, 1997b. v. 2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (ensino médio)*. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.
- CARNEIRO, M. A. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CASAGRANDE, N. S. A oficina pedagógica: uma prática necessária na formação do professor de Língua Portuguesa. In: VASCONCELOS, M. L. M. C. (org.). *Língua e literatura: ensino e formação de professores*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2016. p. 81-103.
- DIAS, I. S. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 73-78, jan./jun. 2010.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015 [1996].
- FREIRE, P. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Fundação Editora Unesp, 2001.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994 [1990].
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.
- PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PERRENOUD, P. *Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida*. Tradução Laura Solange Pereira. Porto Alegre: Penso, 2013.
- RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- ROJO, R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil*. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ROPÉ, F.; TANGUY, L. (org.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997.