

Competências na base nacional comum curricular e nos referenciais curriculares dos estados do Brasil: abordagem crítica do conceito

Competences in the common curricular national base and in the curricular references of the states of Brazil: critical approach to the concept
competencias en la base curricular común nacional y en los referentes curriculares de los estados de Brasil: aproximación crítica al concepto

MARIO VÁSQUEZ ASTUDILLO¹

DANIEL RÍOS-MUÑOZ²

ROSANE CARNEIRO SARTURI³

Resumo: Analisa o uso do questionado conceito de competência na educação básica, formação profissional e trabalho. A metodologia é a revisão narrativa de documentos oficiais. Conclui-se que não precisamos silenciar sua polissemia, mas bem discutir criticamente suas perspectivas e contextos de uso. A maioria dos estados brasileiros usa uma definição básica de competência, com um enfoque parcial ou reduzido sem discussão ou aprofundamentos teóricos epistemológicos, na perspectiva sistêmica e holística, para o desenvolvimento humano integral, na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Palavras-chave: Enfoque de Competências; Reforma Curricular; Educação Básica; Currículo.

Abstract: *It analyzes the concept of competence in primary and secondary education, professional training, and work using the questioned concept. The methodology is the narrative review of official documents. It is concluded that we do not need to silence its polysemy but rather critically discuss its perspectives and contexts of use. The majority of Brazilian states use a basic definition of competence, with a partial or reduced focus without discussion or epistemological theoretical deepening, from a systemic and holistic perspective, for integral human development in the construction of a fair, democratic, and inclusive society.*

Keywords: *Competence Focus; Curriculum Reform; Basic Education; Curriculum.*

1 ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3665-1123>. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria, RS, Brasil.

2 ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6226-4499>. Universidade de Santiago do Chile. Departamento de Educação. Santiago, Chile.

3 ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5947-6041>. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Departamento de Administração Escolar. Santa Maria, RS, Brasil.

Resumen: *Este artículo analiza el uso del cuestionado concepto de competencia en la educación primaria y secundaria, la formación profesional y el trabajo. La metodología es la revisión narrativa de documentos oficiales. Se concluye que no es necesario silenciar su polisemia, sino discutir críticamente sus perspectivas y contextos de uso. La mayoría de los estados brasileños utilizan una definición básica de competencia, con un enfoque parcial o reducido, sin discusión ni profundización teórica epistemológica, desde una perspectiva sistémica y holística, para el desarrollo humano integral, en la construcción de una sociedad justa, democrática e inclusiva.*

Palabras clave: *Enfoque de Competencias; Reforma Curricular; Educación Primaria y Secundaria; Currículo.*

INTRODUÇÃO

A políticas educativas e em particular as reformas educativas precisam ter um marco conceitual compartilhado, pelo menos em relação a seus sentidos e significados, independentemente de seu consenso, para conseguir dialogar nos âmbitos das políticas públicas, tanto no contexto acadêmico, quanto escolar. Para concordar e discrepar é preciso ter essa base de compreensão conceitual e teórica compartilhada. A noção de competência tem influído no desenho dos currículos e prevalecendo em grande parte dos sistemas educacionais no mundo (Crahay; Marcoux, 2016), sendo que a lógica das competências invadiu o campo educacional há mais de três décadas, um exemplo é a tradução ao português do livro de Dolz e Ollagnier (2004) “*O enigma da competência em educação*” que discute a noção de competência nos diferentes níveis educativos.

A problematização do uso da noção de competência na recente reforma curricular brasileira é o foco deste artigo, especialmente acerca das seguintes questões, porque: os movimentos sociais e parte da academia acreditam que a nomenclatura de competências usada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) remete demasiadamente ao mundo profissional, técnico ou ao laboral? Seria adequado usar o conceito de competências na Educação Básica? O enfoque de competências representa uma contribuição à Educação Básica? A polissemia do conceito é uma dificuldade ou uma oportunidade para a BNCC e os referenciais curriculares estaduais?

O foco de muitas publicações é circunscrever o tema das competências a questões taxonômicas, de aplicação ou utilitárias. Por outro lado, suas propriedades essenciais e suas implicações para a aprendizagem e a educação recebem muito menos atenção (Climént, 2017). Além disso, dada a polissemia do conceito, ao analisar o uso adotado na Educação Básica, geralmente é associado às perspectivas sobre uso dado no âmbito do trabalho ou na formação para o trabalho (De Sousa; Pestana, 2009). O uso de um vocábulo único constitui uma fonte de confusão permanente, a qual aumenta ainda mais quando esse mesmo vocábulo é usado na empresa, na formação profissional e na escola (Dolz; Ollagnier, 2004), assim

como a abrangência e sentido do significado de competência é diferente na BNCC, orientada à formação de crianças e jovens; e na Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC-FP), focada na formação profissional.

Em relação à polissemia, apesar de complexa e de guardar uma relação de sentido entre os diferentes usos do conceito, não buscamos promover um único discurso dominante sobre competências. Em vez disso, objetivamos debater as perspectivas e contextos de cada abordagem, evitando suprimir a diversidade ou obscurecer enfoques divergentes. A necessidade de discernir a intenção de cada uso se sobressai, indo além da crítica à imprecisão conceitual e terminológica no campo educacional (Sá; Paixão, 2013, p. 107). Termos como conhecimento, capacidade, habilidade, qualificação, experiência e desempenho são frequentemente usados como sinônimos de competência, porém nem sempre se adequam à Educação Básica, em que a formação integral de crianças e adolescentes assume um papel crucial.

Tais questionamentos possuem o objetivo de contribuir para a discussão conceitual e compreender o possível aporte do conceito de competência ao currículo da Educação Básica, para distingui-lo dos enfoques curriculares das competências na formação profissional, no âmbito do trabalho ou de uma perspectiva neoliberal. O uso da noção de competência na BNCC está previsto nas políticas públicas no Brasil desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), Lei nº 9394/96 (Brasil, 1996) e no Plano Nacional de Educação de 2014 (Brasil, 2017), a centralidade do conceito está justificada legalmente. Embora, na maioria dos países esta noção tenha sido integrada à renovação do currículo nos níveis básico, secundário e superior há vários anos, o Brasil está iniciando o processo de adoção de uma nova base curricular na qual adota alguns elementos das competências.

MARCO CONCEITUAL

POLISSEMIA DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA

O conceito de competência é intrincado e diversificado, repleto de múltiplos significados e sentidos devido à variedade de interpretações e abordagens. Essa natureza polissêmica resulta na falta de uma definição consensual, um cenário observado na literatura acadêmica. Disciplinas como psicologia, sociologia, linguística, ciências do trabalho e educação empregam o conceito de competência de maneira distintas, evidenciando sua amplitude e possibilidades (Sá; Paixão, 2013).

Muitas vezes, as perspectivas vinculadas ao trabalho e à formação profissional dominam a aplicação do conceito de competência, resultando em sua associação com áreas específicas ou treinamentos técnicos. Tal foco pode explicar a resistência de algumas partes da comunidade acadêmica ao enfoque de competências, visto

como uma abordagem orientada pela economia do conhecimento, em detrimento da valorização da cultura e identidade dos educandos (Nicola; Vosgerau, 2019, p. 109).

A trajetória do conceito revela sua evolução desde Noam Chomsky, que o introduziu na psicologia na década de 1950, até a abordagem integrada das competências, que enfatiza o desenvolvimento de habilidades. A década de 1970 testemunhou uma perspectiva behaviorista, que focava nos aspectos observáveis da competência, embora criticada por sua visão restrita e inflexível da ação humana. A década de 1990 introduziu a abordagem integrada, prevalecente na atualidade, especialmente no âmbito acadêmico e profissões.

No contexto educacional, a compreensão das competências é complexa devido à falta de consenso, refletindo desafios na implementação, formalização e integração em práticas pedagógicas e didáticas das instituições de ensino. Sua polissemia desencadeia várias concepções e perspectivas, influenciando a construção de currículos nacionais, sua interpretação nos níveis estaduais e seu entendimento no nível da escola. Em suma, a diversidade de significados da competência molda diferentes abordagens, enriquecendo o debate sobre sua aplicação no cenário educacional contemporâneo.

Para delimitar e particularizar como a noção de competência é entendida e usada na BNCC, é necessário expor três perspectivas curriculares amplas que coexistem na educação, as quais usam o conceito de competências como referência, cujos nomes mais comuns são usados como equivalentes na literatura, fortalecendo a confusão polissêmica. Essas três perspectivas curriculares são: (a) “baseadas ou por competências” aplicada normalmente na capacitação ou treinamento laboral; (b) “com foco nas competências” utilizada na formação profissional e técnica e na capacitação para o trabalho; e (c) “com foco pedagógico nas competências”, que incluem alguns dos elementos das duas perspectivas anteriores (“baseadas ou por” e “foco”), adaptando-as aos objetivos do Ensino Fundamental e Médio que, como constata Díaz-Barriga (2011) respondem a diferentes enfoques de pensamento.

A caracterização e distinção destas três perspectivas pode ajudar-nos a avaliar o uso do conceito de competência na BNCC e ponderar a transferência de julgamentos avaliativos das intenções da formação associada ao mundo do trabalho para a Educação Básica. Para discernir as diferenças e os alcances de como essas visões curriculares que utilizam o termo competência, apresentamos no Quadro 1 alguns exemplos de definições típicas de competências e exemplos de competências digitais das diferentes perspectivas.

Quadro 1 - Perspectivas do uso das competências

Aspectos	Perspectivas curriculares		
	Baseada / por competências	Enfoque de competências	Enfoque pedagógico de competências
Âmbito de aplicação	Capacitação laboral	Formação profissional	Educação Básica
Definição típica	Capacidade integral que uma pessoa tem para desempenhar efetivamente em situações de trabalho específicas (Agudelo, 1998, p. 7).	Capacidade de responder com sucesso a uma demanda complexa, realizar uma atividade ou tarefa, decidir e resolver situações de complexidade diversa em contextos dinâmicos, integrando conhecimentos, habilidades e atitudes (Baseado em Climent, 2017; Perrenoud, 1999; Tardif, 2008).	Combinação de conhecimentos, motivações, valores e ética, atitudes, emoções, bem como outras componentes de caráter social e comportamental que, em conjunto, podem ser mobilizadas para gerar uma ação eficaz num determinado contexto particular, [...] que exigem recorrer, à metacognição, à tomada de decisão, à resolução de problemas (Dias, 2010, p. 75).

Fonte: Baseado em Astudillo, 2021.

A primeira perspectiva das competências é usualmente referida na literatura especializada como formação “por competências” ou “baseada em competências”, entendida como uma referência de desempenhos específicos de acordo com as metas estabelecidas nos padrões a serem alcançados. Os modelos “baseados ou por competências” são normalmente usados na capacitação ou treinamento para o trabalho, com o objetivo de reconhecer e certificar competências, quando o desempenho esperado em situações de trabalho é definido de maneira muito específica, como Agudelo (1998) expõe em sua definição que representa a visão da Organização Internacional do Trabalho (OIT) (Quadro 1). As referências de desempenhos específicos são geralmente definidas de acordo com os padrões estabelecidos a serem alcançados. Esse sentido “utilitarista” que destacam Nogueira e Dias (2018) é muito apropriado para as competências trabalhistas, pois facilita desempenhos produtivos, no âmbito do trabalho e pessoal. Farias; Rufato e Ruiz (2023) interpretam a proposta do ensino na BNCC sob o enfoque do desempenho individual com ênfase nas competências e habilidades.

Um exemplo de qualificação e certificação de competências no âmbito do trabalho é a Licença Internacional para Dirigir Computadores (*International Computer Driving Licence -ICDL*). O conceito de licença para dirigir computadores foi desenvolvido no início dos anos 90 pelas Sociedades Informáticas Europeias (CEPIS) para apoiar, com base em um padrão explícito e reconhecido, a formação em tecnologias da informação e comunicação e a empregabilidade de pessoas. Está presente em mais de cem países, é o principal programa de certificação para usuários nos níveis básico, intermediário e avançado.

A segunda perspectiva “enfoque de competências” se pode ilustrar com o Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (*DigCompEdu*), o que define as competências profissionais exigidas ao professor no campo digital. Essa estrutura teve um processo de elaboração entre os anos de 2005 e 2017. Segundo Lucas e Moreira (2018, p. 7), seu objetivo é “promover a competência digital dos seus cidadãos e impulsionar a inovação na educação”, para o qual os educadores precisam de “[...] um conjunto de competências digitais específicas para a sua profissão de modo a serem capazes de aproveitar o potencial das tecnologias digitais para melhorar e inovar a educação” (2018, p. 8). No *DigCompEdu* são definidas competências profissionais, cujo grau de abrangência e complexidade é maior que o da certificação laboral ICDL (ECDL, 2012). As competências no *DigCompEdu*, se concentram em diferentes dimensões das atividades profissionais dos educadores, por exemplo: “envolvimento profissional: usar tecnologias digitais para comunicação, colaboração e desenvolvimento profissional; ensino e aprendizagem: gerir e orquestrar o uso de tecnologias digitais no ensino e aprendizagem” (Lucas; Moreira, 2018, p. 16).

A terceira perspectiva, o “enfoque pedagógico das competências”, ganha relevância neste estudo ao analisarmos o uso do conceito na Educação Básica, em particular na BNCC. No entanto, observamos uma lacuna de pesquisas sobre o emprego de competências nesse contexto, que tendem a se concentrar fortemente no Ensino Superior (Bolívar, 2008). Isso pode explicar por que o conceito de competência frequentemente se associa a perspectivas laborais e de formação técnica, ao analisar os currículos da Educação Básica, resultando até em uma substituição direta de objetivos por competências. Isso ocorre mais do que como um princípio de organização curricular multidimensional, que engloba componentes cognitivos, afetivos, sociais e sensório-motores (Pacheco, 2011).

O “enfoque pedagógico das competências” assume uma compreensão específica quando é aplicado à Educação Básica, já que esse nível educacional não visa à formação profissional. Em vez disso, pode ser empregado como uma ferramenta pedagógica cujo objetivo principal é democratizar o acesso ao conhecimento e às competências. Além disso, Precatado, Damião e Nascimento (2009) destacam a existência de diferentes dimensões da competência, seja na infância, adolescência ou na fase adulta. Na infância, a competência abarca dimensões de realização acadêmica, cognitiva, emocional e social.

Isso se reflete, por exemplo, na competência geral N°5 da BNCC, que atribui às competências digitais um papel amplo, abrangendo não apenas o “uso” de tecnologias, mas também a capacidade de compreendê-las, criá-las e usá-las para acessar e disseminar informações, produzir conhecimento, resolver problemas e

exercer protagonismo na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017), não fica reduzida a valores semelhantes às capacitações das empresas, no entendimento de Farias; Rufato e Ruiz (2023).

Essas competências digitais na BNCC estão integradas em diversas competências gerais e específicas, assim como nos componentes curriculares e objetos de conhecimento. Elas funcionam como ferramentas para estimular a curiosidade intelectual, a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, além de permitir a expressão e compartilhamento de informações, ideias e sentimentos em diferentes contextos. O objetivo é facilitar a compreensão e explicação da realidade, incentivando o aprendizado contínuo (Brasil, 2017).

Competências como aprender a aprender, lidar com a crescente disponibilidade de informações, agir com discernimento em ambientes digitais, aplicar conhecimento na resolução de problemas, tomar decisões autônomas e ser proativo na busca de soluções contrastam com a concepção tradicional de conhecimento desinteressado e erudito, que é visto como um fim em si mesmo (Brasil, 2017). Díaz-Barriga (2011) destaca o conflito constante na educação entre priorizar o conhecimento voltado para exames em larga escala ou focar no conhecimento aplicável à vida, uma discussão que ecoa na promoção de competências nas instituições educacionais.

Independentemente de enquadrarmos o enfoque pedagógico de competências em uma perspectiva construtivista da aprendizagem, como proposto por Pacheco (2011), ou reconhecermos as diversas correntes de pensamento sobre a abordagem de competências na educação, conforme Díaz-Barriga (2017), essas teorias pedagógicas podem ser aplicadas às três perspectivas identificadas (baseada / por competências; enfoque de competências; enfoque pedagógico de competências). No entanto, devemos reconhecer que os sujeitos, contextos e objetivos formativos variam (trabalhadores, profissionais em formação, crianças e adolescentes).

Ao explorar o uso diversificado do conceito de competência em contextos tão distintos como trabalho, formação profissional e escola, podemos preservar a educação do aliciamento pelo mercado de trabalho e de uma racionalidade técnica instrumental (Adams; Dorneles; Lauxen, 2017). Portanto, surge a discussão sobre a pertinência do uso do construto de competência na Educação Infantil.

Na BNCC as dimensões de competência envolvem a “mobilização” de “conhecimentos, habilidades, atitudes e valores” para resolver desafios complexos nas áreas do cotidiano escolar, cidadania e preparação para o futuro (Brasil, 2017). O cerne da perspectiva de competência na BNCC é a capacidade de mobilizar esses elementos para enfrentar demandas diversas (Brasil, 2017).

Segundo Tardif (2008) e Perrenoud (1999), a competência não se limita ao saber fazer, mas abrange a ação de maneira global, sendo fundamental para a prática cidadã e aspectos sociais da vida. Na BNCC, as competências têm dois objetivos principais: orientar o aprendizado essencial e habilitar a resolução de desafios cotidianos, cidadania e trabalho, sem focar na profissionalização precoce (Brasil, 2017).

A BNCC adota uma visão de competência baseada na “mobilização” de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para solucionar demandas complexas em diversas esferas da vida. A noção de “mobilização” requer maior clarificação, sendo entendida como a capacidade de ativar e articular saberes para tomar decisões apropriadas em contextos variados.

A mobilização não é apenas “uso” ou “aplicação”, mas também adaptação, diferenciação, integração, generalização ou especificação, combinação, orquestração, coordenação; em suma, um conjunto de operações mentais complexas que, ao ligá-las às situações, transformam os conhecimentos em vez de deslocá-los (Perrenoud, 2004, p. 48).

Apesar da relevância da “mobilização” na BNCC, sua definição não é explícita, o que pode gerar desafios na implementação. A mobilização envolve ativar e articular saberes para tomar decisões adequadas em contextos diversos, contribuindo para enfrentar situações do cotidiano (Sá; Paixão, 2013; Ríos; Herrera, 2017).

Na escola, os conhecimentos frequentemente não são aplicados na vida diária por falta de prática em situações concretas (Perrenoud, 1999). A Educação Básica ensina diversos conhecimentos, mas se questiona se os alunos podem formular dieta saudável, praticar ginástica, falar inglês, compreender notícias, usar estatísticas, escrever ensaios, tocar instrumentos ou compreender o uso das vacinas. Além do saber, competência implica mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver situações complexas (Bolívar, 2008). Competência se manifesta na ação diante de desafios.

Os termos de competência, habilidade, aptidão, capacidade, destreza se sobrepõem na literatura educativa. Algumas tentativas de fazer propostas inclusivas têm sido feitas, mas sem muito sucesso. Para Mayer e Salovey (1998, apud Primi *et al.*, 2001, p. 155) a habilidade “representa o potencial que se expressa, concretamente, em realizações ou desempenhos, envolvendo a apresentação de respostas corretas para problemas e conhecimento de determinado conteúdo”. A mobilização de habilidades não necessariamente implica possuir as competências à qual está associada ou integrada. Segundo Primi *et al.* precisa a condição e possibilidade de investimento em experiências:

[...] habilidade indica facilidade em lidar com um tipo de informação e para que

se transforme em competência será necessário investimento em experiências de aprendizagem. No entanto, se não houver investimento, não haverá competência, mesmo que a pessoa tenha habilidade em determinada área. (2001, p. 155).

Os critérios de organização das habilidades práticas, cognitivas, sociais e emocionais na BNCC expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, “os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos” (Brasil, 2017, p. 31), tem que ser adequados aos diferentes contextos e realidades dos alunos. A competência, segundo Bernstein (2003, p.77), refere-se aos “[...] procedimentos para fazer parte do mundo e construí-lo. As competências são intrinsecamente criativas e se adquirem tacitamente por meio de interações informais”. Tardif (2008, p. 6) acrescenta que uma competência “[...] não constitui uma forma de algoritmo memorizado e repetidamente praticado de forma a garantir a perenidade e a reprodução [...]. Uma competência está situada mais em uma ordem heurística do que algorítmica.” Cada aluno tem que criar seus próprios heurísticos para o qual precisam participar de uma grande diversidade de experiências de aprendizagem, formais e informais, presenciais e em linha, dentro e fora da escola.

Essa noção experiencial da competência na BNCC (Brasil, 2017) se pode ressaltar com alguns exemplos de competências:

- *Competências gerais*: Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural (p. 9).
- *Competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental*: Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (p. 85).
- *Competências específicas de matemática para o ensino fundamental*: Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza (p. 265).

Para “fruir as diversas manifestações artísticas e culturais”, ou “aplicar princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários” ou “reconhecer o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura” os alunos vão precisar ter muitas oportunidades e experiências de criação, de prática, discussão, diálogo etc.

METODOLOGIA

Para a realização do estudo, efetuamos uma leitura crítica das versões oficiais dos documentos disponíveis no site do Ministério de Educação (MEC), através da técnica de análise documental, que fornece informações retrospectivas sobre um fenômeno, situação ou programa, a partir de uma atividade planejada e sistemática ou seja, uma metodologia de revisão narrativa qualitativa, a qual é um tipo de revisão, interpretação e análise crítica da literatura publicada em livros, revistas e fontes eletrônicas. A revisão narrativa estuda um tópico exaustivamente, incluindo vários aspectos (Astudillo; Radaelli; Goulart, 2023), o que nos possibilitou ampliar a perspectiva de busca de elementos característicos e específicos do conceito de competência na Educação Básica. Foi feita uma extração das informações das dimensões do conceito competência na BNCC e como é utilizada esta noção básica de competência nos referenciais curriculares dos estados da federação.

A fim de perfilar o uso específico da noção de competência na BNCC, consideramos três dimensões: (i) o posicionamento para alcançar uma formação humana integral; (ii) a articulação para a integração de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e (iii) seu uso pedagógico para resolver questões complexas e ser parte da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Para efeito da pesquisa, distinguimos as principais visões curriculares das competências utilizadas de forma intercambiável na literatura e nos referenciais curriculares dos estados da federação: formação baseada ou por competências (setor produtivo); com enfoque em competências (formação profissional) e; com foco pedagógico em competências (Educação Básica).

Com relação aos estados, analisamos os referenciais dos currículos dos 26 estados e do Distrito Federal do Brasil, considerando quatro critérios da abordagem do conceito de competência (Quadro 2): (1) integração na estrutura básica um elemento de discussão sobre competências e habilidades; (2) definição e uso do conceito competências segundo o nível de detalhamento e aprofundamento dado na BNCC; (3) aportes e aprofundamento à definição de competências ou elementos distintos aos definidos na BNCC; (4) definição parcial ou enfoque distinto da BNCC.

RESULTADOS

Para analisar o escopo do conceito de competência usado na documentação oficial que apresenta a BNCC, identificamos os elementos conceituais agrupando-os em três dimensões inter-relacionadas que compõem o construto de competência que tenta delinear: (a) o posicionamento das competências para o logro da formação humana integral; (b) como a competência é articulada na integração de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores; e a terceira dimensão (c) aponta para o uso pedagógico do processo de formação orientado por competências para resolver questões complexas e contribuir para a construção de uma sociedade na qual se promova a justiça, os princípios democráticos de uma forma inclusiva.

Na primeira dimensão, agrupamos os elementos que posicionam o uso do conceito de competência na BNCC, que declara a formação humana integral como um objetivo primário, por meio da promoção da igualdade e da formação dos estudantes brasileiros. Para isso, o foco é o aprendizado em essência, para o qual é adotado um enfoque de desenvolvimento de competências, no qual o conteúdo é uma ferramenta, não um fim em si mesmo. A BNCC reconhece que a “[...] educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2017, p. 8), propondo um conjunto de competências relevantes para a vida (realização individual e participação efetiva na sociedade).

Nesta primeira dimensão do construto de competências da BNCC, destaca-se o objetivo de “aprender” e do “conteúdo” na conquista de competências, que são um meio e uma contribuição para a formação integral, que “[...] estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados.

Essas são duas noções fundantes da BNCC” (Brasil, 2017, p. 11), a formação integral e os aprendizagens essenciais, pois:

Os aprendizados escolares são complexos. Todos implicam um processamento paralelo e a coordenação de conhecimentos de ordens diversas: declarativos (ou conceituais), processuais e outros relativos ao funcionamento cognitivo (metacognição), à natureza do saber (crenças epistêmicas) e a si mesmo (percepção das suas competências e sentimento de autoeficácia) (Crahay; Marcoux, 2016, p. 266).

A BNCC é um documento oficial orientador para a elaboração dos currículos escolares dos estados, do Distrito Federal, dos municípios, das redes de ensino e das instituições escolares brasileiras, adequando-os à realidade local, ao contexto e às características de seus alunos. Considerando que o conceito de competências não é unívoco, mais ainda varia o modo como está sendo tratado na prática nos currículos estaduais.

No material complementar para a (re)elaboração dos currículos nos estados brasileiros (Brasil, 2018b) é proposta uma estrutura básica do texto introdutório do referencial curricular estadual (RCE). Nesta sugestão, os elementos centrais, seções ou capítulos são: histórico curricular e descrição do processo de elaboração do documento; marcos legais que sustentam o documento curricular; definição dos sujeitos que se quer formar; definição de princípios e conceitos de ensino e aprendizagem; discussão sobre competências e habilidades; diretrizes gerais sobre o que o aluno deve saber, como ensinar, e/ou como avaliar; indicação de temas transversais e integradores, relacionados às temáticas contemporâneas e exigidos por legislação e normas específicas; perfil dos sujeitos nas diferentes etapas da Educação Básica; modalidades da educação básica; considerações sobre a implementação do currículo; explicação sobre os códigos utilizados.

Só o Estado de Pernambuco integra, na parte introdutória do seu RCE, um elemento de discussão sobre competências e habilidades, além das dez competências gerais. Os elementos que expõem, baseado em vários autores, estão relacionados com o contexto do uso das competências as quais são uma oportunidade para “[...] novas formas de apropriação e compreensão de conhecimentos e saberes que possibilitem a formação dos sujeitos em uma perspectiva integral, dinâmica e contemporânea.” (Pernambuco, 2018, p. 23). O desafio da escola é “[...] favorecer a formação de esquemas de ações e de interações estáveis que, de forma dependente, possam ser utilizadas nos diversos contextos sociais”. Os “esquemas de ações e de interações estáveis” poderiam ajudar a esclarecer o conceito de competência da BNCC, porém não analisa ou aporta uma melhor compreensão do conceito de competência para que os professores:

[...] se apropriem desses pressupostos e planejem suas práticas pela abordagem de competências, desconstruam conceitos que ainda estão cristalizados nos modelos tradicionais que fragmentam os conhecimentos nos diversos componentes curriculares e considerem a necessidade de adaptações curriculares de acordo com as especificidades da população escolar atendida (Pernambuco, 2018, p. 24).

**Quadro 2 - Uso do conceito de competências nos
referenciais curriculares dos estados⁴**

ESTADOS e DF	Abordagem do conceito de competência			
	Elemento na estrutura	Definição		Aportes ou aprofundamentos
		Idêntica da BNCC	Parcial da BNCC	
Acre				
Alagoas				
Amapá				
Amazonas				
Bahia				
Ceará				
Distrito Federal				
Espírito Santo				
Goiás				
Maranhão				
Mato Grosso				
Mato Grosso do Sul				
Minas Gerais				
Pará				
Paraíba				
Paraná				
Pernambuco				
Piauí				
Rio de Janeiro				
Rio Grande do Norte				
Rio Grande do Sul				
Rondônia				
Roraima				
Santa Catarina				
São Paulo				
Sergipe				
Tocantins				
Nº	1	16	11	12
%	3,7	59,3	40,7	44,4

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

4 Para não fazer a citação de cada um dos 26 Referenciais Curriculares dos estados e do Distrito Federal, acessamos a versões oficiais disponíveis no site do Ministério de Educação em: <https://bit.ly/3hdhiWT>.

No que se refere à definição de competências segundo a BNCC, é utilizada no mesmo nível de detalhamento ou aprofundamento por 16 estados (59,3%); 12 (44,4%) aprofundam a definição de competências ou oferecem elementos complementares nos seus RCE.

Quanto aos aportes que podemos identificar nos RCE, foi possível constatar que eles apontam a uma compreensão e construção colaborativa das competências de forma global, sistêmica, flexível, contextualizada, o que obriga a repensar os conteúdos tradicionais através da integração interdisciplinar e a mobilização dos conhecimentos, habilidades, atitudes, valores criando experiências significativas e vivências relacionadas com a vida cotidiana e seus problemas concretos, propondo situações-problema e questões desafiadoras para os estudantes (Quadro 3).

Quadro 3 - Contribuições dos Estados ao conceito de competência

Estado	Contribuições ao conceito de competência
Alagoas	Na educação formal, os resultados das aprendizagens precisam expressar e apresentar a possibilidade de utilizar o conhecimento para tomar decisões pertinentes em situações que requerem sua aplicação. A esse conhecimento mobilizado, operado e aplicado, em situação, dá-se o nome de competência (2019, p. 25).
Amapá	Espera-se que o processo ou resultado de aprender não seja confundido com a utilização de competências e habilidades para resolução de problemas. Deseja-se que uma busca permanente e efetiva pela aprendizagem contribua para a estruturação do pensamento e construção de conhecimentos através de experiências significativas e vivências duradouras (2018, p. 148).
Bahia	O enfoque de competências mobiliza na escola a superação do abstracionismo e da fragmentação da educação puramente livresca cultivadas pela lógica dos currículos orientados por disciplinas fragmentadas e descoladas da vida cotidiana e seus problemas concretos (2018, p. 26).
Ceará	As habilidades apresentadas buscam traduzir possíveis operações cognitivas a serem realizadas com o uso de objeto de conhecimento e de conceitos escolares, [...] temos uma aproximação com as epistemologias do conhecimento definidas como cognitivistas (2018, p. 49).
Espírito Santo	Compreendemos as competências de forma global, sistêmica, flexível, reflexiva e contextualizada, o que pressupõe que, mediante situações complexas, o sujeito seja capaz de diagnosticar, analisar, propor soluções, atuar de forma criativa e adaptativa, avaliar o processo e resultados, bem como propor novas melhorias de modo pessoal, portanto, a partir de seus conhecimentos e da sua capacidade de identificar necessidades e intervir na realidade, de modo crítico e criativo (2019, 18).
Mato Grosso	As competências integram aspectos cognitivos (capacidade de valorizar, acessar, produzir e utilizar o conhecimento), físicos (capacidade de desenvolver e cuidar da saúde, do corpo e do bem-estar), sociais (capacidade de agir como cidadãos conscientes e agentes de transformação em questões de interesses coletivos), culturais (capacidade de construir identidade, pertencimento e sensibilidade para transitar por um mundo culturalmente diverso) e emocionais (capacidade de lidar bem com emoções, sentimentos e relacionamentos) (2018, p. 8).
Rio Grande do Norte	O conceito de competências é mais que conhecimentos e habilidades, é a capacidade de enfrentar demandas complexas em um contexto particular, um saber fazer complexo, resultado da integração mobilização e adequação de capacidades, conhecimentos (conceitos, procedimentos/habilidades e atitudes) e valores utilizados de modo eficaz em situações reais. [...] o estudo deve ir além do mero contato com conceitos, valores e habilidades e criar questões desafiadoras para os estudantes (2018, p. 20).

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Algumas das contribuições de alguns dos estados ao conceito de competência (Quadro 3), vão na direção de destacá-lo como um processo integrador de aspectos cognitivos, afetivos, atitudinais, sociais, culturais, éticos, mais que um resultado de aprendizagem, que possibilite a estruturação do pensamento, desenvolvimento de operações cognitivas e a formação integral através de experiências e vivências significativas, duradouras, (auto)transformadoras na intervenção na realidade, de modo ético, crítico e criativo.

Quanto ao uso de definição parcial ou enfoque distinto da BNCC, o RCE do Rio Grande do Sul (2018) denomina as dez competências gerais da BNCC como macrocompetências. Esta contribuição pode ajudar a organizar o currículo em termos verticais da relação entre macrocompetências, competências, habilidades, objetos de aprendizagem e atividades de aprendizagem.

O objetivo de contribuir para a discussão conceitual e entender seu aporte ao currículo da Educação Básica, para distingui-lo das visões curriculares das competências na formação profissional e no âmbito do trabalho, requer identificar o uso apropriado do conceito de competência na Educação Básica do uso dado no mundo do trabalho, na capacitação e no Ensino Superior, porque seus propósitos formativos são diferentes. Destaca-se no RC de Espírito Santo (2019, p. 8), que além de definir as competências como capacidade de articular e mobilizar conhecimentos, adota a perspectiva da capacitação ou treinamento laboral ao compreendê-las como “[...] um conjunto de qualificações, desenvolvidas ou adquiridas em decorrência do desenvolvimento das habilidades, permitindo aos sujeitos interpretar, refletir e buscar soluções para os desafios que lhes são apresentados”. No mundo do trabalho são determinados desempenhos específicos segundo padrões a serem alcançados, intencionalidade que poderia ser interpretada no referencial curricular de Espírito Santo quando acrescenta que as qualificações “[...] são perceptíveis concretamente nos processos de aprendizagem e possíveis de serem avaliadas” (ibid, 2019, p. 8). Na BNCC a competência não tem a intencionalidade de qualificação. O conceito de qualificação “[...] deriva da lógica da educação de adultos, ou seja, a valorização de situações de formação em função dos itinerários dos indivíduos em resposta às exigências da mutação dos saberes profissionais” (Pacheco, 2011, p. 50), mais adequado ao mundo do trabalho e da empresa.

Outro enfoque parcial do conceito de competência é a redução de sua acepção à capacidade e ao conteúdo. O RCE do Acre (2018, p. 24) assinala que o “termo competência será sinônimo de capacidade e envolverá aspectos cognitivos e socioemocionais e habilidade será sinônimo de conteúdo”. Por sua vez, os “[...] conteúdos não serão listas, conceitos, temas e informações, mas diretamente com as capacidades (objetivos), uma vez a seleção dos conteúdos só poderá ser feita se estiver claro para o professor qual capacidade o aluno desenvolverá” (Acre, 2018,

p. 24). Com esta definição, Acre faz uma redução do conceito de competência ao definir habilidade como sinônimo de conteúdo. O conteúdo é uma parte dos conhecimentos (conceitos e procedimentos) e as habilidades podem ser práticas, cognitivas e socioemocionais.

Este foco nos conteúdos é manifestado no RCE do Distrito Federal (DF) (2018, p. 8), o qual não adota as competências, não cria um referencial, conserva a perspectiva anterior a BNCC utilizando os objetivos de aprendizagem e conteúdos. No documento declara que o RCE “[...] surgiu a necessidade de alteração das matrizes curriculares a fim de contemplar os conhecimentos essenciais trazidos na BNCC, garantindo aos estudantes do DF os mesmos direitos de aprendizagem assegurados a todos os outros estudantes brasileiros”. Além de considerar só os conhecimentos apresentados na BNCC, manteve a “[...] estrutura de objetivo de aprendizagem e conteúdo por entender que esses são elementos que corroboram os pressupostos teóricos assumidos enquanto fundamentos de currículo da Secretaria de Estado de Educação (SEEDF)” (Distrito Federal, 2018, p. 8).

Em uma perspectiva diferente dos conteúdos ao Distrito Federal, o RCE de Tocantins manifesta que o currículo supera a concepção de mero definidor de conteúdos, em convergência ao entendimento do currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos (Tocantins, 2018).

CONCLUSÕES

A BNCC é um guia oficial vivo e dinâmico que direciona a elaboração dos currículos escolares no Brasil, adaptando-os à realidade local e às características dos alunos de cada estado. A análise revela que a definição de competências varia e não há consenso claro. Termos amplos como “baseadas em competências” contribuem para confusão e avaliações parciais na BNCC.

Compactuamos com Tardif (2008) a necessidade de construir, como equipe docente, uma concepção compartilhada do conceito de competência no nível estadual, municipal e nas instituições escolares.

No guia de implementação da BNCC aponta que:

O documento curricular deve dialogar com a realidade da comunidade local. Para isso, seu processo de (re)elaboração deve considerar a contextualização das aprendizagens da BNCC à luz de aspectos como características demográficas, naturais e econômicas, e elementos socioculturais do estado, assim como temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, indicados por lei (Brasil, 2018a, p. 32).

Diversos estados oferecem contribuições ao conceito de competência, destacando sua natureza integradora e holística, além de focar a formação integral dos alunos. No entanto, algumas abordagens, como a do Espírito Santo, associam competências a qualificações práticas, e o Acre simplifica competências como capacidade, reduzindo sua abrangência. Outros, como o Distrito Federal, mantêm foco em conteúdo e objetivos, diferindo da BNCC.

A discussão sobre competências no contexto educacional deve considerar as especificidades da Educação Básica e evitar a confusão com o uso no mundo do trabalho e na formação profissional. Alguns estados, como Pernambuco, integram competências de forma mais ampla, promovendo a integração interdisciplinar e a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores em situações reais.

A elaboração dos currículos estaduais requer uma compreensão compartilhada do conceito de competência, alinhada aos princípios da BNCC. A contextualização das aprendizagens e a reflexão sobre as necessidades locais são fundamentais. A busca por uma visão radical das competências na Educação Básica deve considerar as diferenças nos níveis educativos e evitar o utilitarismo, focando na formação integral dos alunos.

Em conclusão, a BNCC busca integrar o conceito de competência de forma holística e contextualizada na Educação Básica, visando à formação completa dos alunos. A abordagem varia entre os estados, ressaltando a importância de construir uma compreensão compartilhada e alinhada aos propósitos da BNCC, considerando as particularidades locais e promovendo a reflexão sobre o conceito de competência, para a emancipação dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ADAMS, A.; DORNELES, E.; LAUXEN, S. As competências como um modo de pensar a educação. **Educação UFSM**, v. 42, n. 2, p. 373-384, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644422528> . Acesso em: 6 mar. 2021.

AGUDELO, S. **Certificación de competencias laborales. Aplicación en gastronomía**. Montevideo: Cinterfor/OIT, 1998.

ASTUDILLO, M. Competências na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): dimensões do conceito. In: BOLZAN, D.; POWACZUK, A.; DALLA CORTE, M. **Singularidades da formação e do desenvolvimento profissional docente: contextos emergentes na educação**, Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 241-260, 2021.

ASTUDILLO, M.; RADAELLI, M.; GOULART, S. Revisão sistemática de literatura: contribuições ao estado da arte e do conhecimento. In: VEIGA, A.; DA CRUZ; MARQUEZAN, L. **Saberes em permanente transformação**. Santa Maria: Labirintos, p. 135-156, 2023.

BERNSTEIN, B. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 75-110, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000300005>. Acesso em: 6 mar. 2021.

BOLÍVAR, A. El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. **Revista de Docencia Universitaria**, v. 6, n. 2, 2008. Disponível em: <https://revistas.um.es/redu/article/view/35241>: 6 mar. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 26 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: 1996. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=9394&ano=1996&ato=3f5o3Y61UMJpWT25a>. Acesso em: 1 jun. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, República Federativa do Brasil: MEC, 2017. Disponível em: <https://encurtador.com.br/drJU7>. Acesso em: 1 jun. 2021.

BRASIL. **Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular**. Orientações para o processo de implementação da BNCC. Brasília, República Federativa do Brasil: MEC, Consed, Undime, FNCE, Uncme, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Material complementar para a (re)elaboração dos currículos**. Brasília, República Federativa do Brasil: MEC, 2018b.

CLIMÉNT, J. Fortalezas y debilidades del concepto polisémico de “competencias”. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 17, n. 3, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.29065>. Acesso em: 6 mar. 2021.

CRAHAY, M; MARCOUX, G. Construir e mobilizar conhecimentos numa relação crítica com os saberes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 260-273, 2016. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3575>. Acesso em: 6 mar. 2021.

DE SOUSA, C.; PESTANA, M. A polissemia da noção de competência no campo da educação. **Revista de Educação Pública**, v. 18, n. 36, p. 133-151, 2009. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/527/448>. Acesso em: 6 mar. 2021.

DIAS, I. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 1, p. 73-78, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000100008> . Acesso em: 5 mar. 2021.

DÍAZ-BARRIGA, Á. Competencias en educación: Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, v. 2, n. 5, p. 3-24, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000100008>. Acesso em: 4 mar. 2021.

DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ECDL. **Módulo Conocimientos fundamentales de aplicaciones en línea**, Irlanda: ECDL, 2012.

FARIAS, C.; RUFATO, G.; RUIZ, M. BNCC: Formação de competências e habilidades para a adaptação ao mercado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 39, n. 1, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol39n12023.127053>. Acesso em: 7 set. 2023.

LUCAS, M.; MOREIRA, A. **DigCompEdu: Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores**. Aveiro: UA Editora, 2018.

NICOLA, R.; VOSGERAU, D. Conceitos e enfoques em competências nas pesquisas brasileiras: Uma revisão narrativa. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 1, p. 107-144, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i1p107-144>. Acesso em: 15 set. 2022.

NOGUEIRA, L.; DIAS, J. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Sentidos em disputa na lógica das competências, **Revista Investigações**, v. 31, no 2, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.51359/2175-294x.2018.238170>. Acesso em: 15 set. 2022.

PACHECO, J. **Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação**. Porto: Porto Editora, 2011.

PERRENOUD, P. **Construir: as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. De uma metáfora a outra: transferir ou mobilizar conhecimentos? In: J. DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée (Org.), **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, pp. 47-63, 2004.

PRECATADO, M.; DAMIÃO, M.; NASCIMENTO, M. Contribuição da formação inicial para a construção do perfil profissional dos educadores de infância: percepções de futuros educadores. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, p. 125-142, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.14195/1647-8614_43-1_6. Acesso em: 6 mar. 2021.

PRIMI, R. et al. Competências e habilidades cognitivas: diferentes definições dos mesmos construtos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 17, n. 2, p. 151-159, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722001000200007>. Acesso em: 6 mar. 2021.

RÍOS, D.; HERRERA, D. Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. **Educación e Pesquisa**, v. 43, p. 1073-1086, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201706164230>. Acesso em: 6 mar. 2021.

SÁ, P.; PAIXÃO, F. Contributos para a clarificação do conceito de competência numa perspectiva integrada e sistémica. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 26, n. 1, p. 87-114, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.2985>. Acesso em: 6 mar. 2021.

TARDIF, J. Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, v. 12, n. 3, p. 1-16, 2008. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART2.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2021.

SOBRE OS AUTORES

Mario Vásquez Astudillo

Professor de Espanhol e Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Chile. Doutor em Educação pela Universidade de Salamanca, Espanha. Pós-doutorado em Educação Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professor Visitante Estrangeiro no Programa de Pós-Graduação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria.

E-mail: mario.astudillo@ufsm.br

Daniel Ríos-Muñoz

Professor de Química e Biologia; Doutor em Ciências da Educação. Formação de professores e pós-graduações em Avaliação Educacional e Inovação Educacional. Professor da Universidade de Santiago (USACH), Chile. Pesquisa sobre as concepções e estilos avaliativos dos professores, bem como a participação dos alunos nos processos avaliativos conduzidos pelos professores. Dirige projetos de desenvolvimento que buscam fortalecer a gestão escolar nas áreas de gestão diretiva, curricular e pedagógica, bem como projetos relacionados ao desenvolvimento de inovações pedagógicas que buscam promover a formação integral dos alunos. Diretor de departamentos de educação e escolas em diferentes universidades chilenas.

E-mail: daniel.rios@usach.cl

Rosane Carneiro Sarturi

Pedagoga, Especialista em Currículo por Atividades e Orientação Educacional, Mestre e Doutora em Educação. Pós-doutorado em Políticas Públicas (CAPES/Fundação Carolina, Universidade de Valencia) Espanha). Professora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Educação, Departamento de Administração Escolar.

E-mail: racsarturi@gmail.com

Recebido em: 13/10/2023

Aprovado em: 20/02/2024