



Currículo por competências: realidade educacional da região da 15ª CRE

Simone Fátima Zanoello

Universidade Luterana do Brasil

Brasil

simonez@uri.com.br

Claudia Lisete de Oliveira Groenwald

Universidade Luterana do Brasil

Brasil

claudiag1959@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo é um recorte de uma tese de doutorado, um estudo de caso com foco na 15ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação do Estado) do Rio Grande do Sul, e consta de cinco etapas: referencial teórico, caracterização da região de abrangência da 15ª CRE, análise dos dados, definição de habilidades e competências mínimas que devem ser desenvolvidas do 6º ao 9º ano, e elaboração de uma proposta que viabilize um currículo por competências para o ensino de Matemática no referido nível de ensino. A caracterização da região foi realizada nos aspectos geográfico, econômico e educacional. O presente artigo tem como objetivo analisar parte de uma das quatro atividades realizadas para caracterizar a região no aspecto educacional: questionário aplicado aos professores de Matemática do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A partir da análise das respostas dos professores, verificou-se falta de clareza nas definições de currículo e competência.

Palavras-chaves: Currículo, Competência, Currículo por Competência, 15ª CRE, Processo de Ensino e de Aprendizagem, Matemática.

Conceituando Competências

Com o passar dos anos, especialmente na última década do século passado e primeira deste, começaram a ocorrer diversas insatisfações com relação aos sistemas educacionais, como se pode ver nos documentos elaborados pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura) e pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), dentre os quais se destacam, por sua atual influência, DeSeCo

(Definição e Seleção de Competências-Chave) e PISA (Programa Internacional de Avaliação de alunos).

Atualmente, verifica-se que cidadãos escolarizados não conseguem aplicar os conhecimentos aprendidos em situações do dia a dia; e que a escola está voltada para ensinamentos que preparam o educando para um ensino posterior, enquanto não se sabe quantos chegarão à universidade.

Dificuldades em preparar cidadãos competentes para agir adequadamente nas diferentes situações cotidianas fazem emergir a necessidade de discutir sobre o currículo que os estudantes necessitam, procurando reestruturá-lo de acordo com exigências e necessidades da sociedade atual. Neste sentido, uma das propostas que vem sendo apresentada nos últimos anos é o de um currículo que privilegie o desenvolvimento de competências.

Para Perrenoud (2013, p. 45) “[...] competência é o poder de agir com eficácia em uma situação, mobilizando e combinando, em tempo real e de modo pertinente, os recursos intelectuais e emocionais”.

Corroborando com tal definição, os projetos DeSeCo (2005), o Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (2001) e Sacristán, J. G., Gómez, Á. L. P., Rodríguez, J. B. M., Santomé, J.T., Rasco, F. A., & Méndez, J. M. A. (2011) enfocam, também, que adquirir competências não se refere apenas a adquirir conhecimentos, mas também atitudes, valores, emoções e ética.

Em virtude do exposto, assume-se nesta investigação que competência é a capacidade de mobilizar conhecimentos, atitudes e procedimentos para executar uma ação de forma eficaz. Nesta definição aparecem três termos importantes: conhecimentos, atitudes e procedimentos.

Os conhecimentos são essenciais para alguém ser competente em algo, pois não se mobiliza o que não se tem. Corroborando com esta ideia, Santomé (citado por Sacristán et al., 2011, p. 186) afirma que os conteúdos são “[...] imprescindíveis para entender e poder participar como pessoas responsáveis nas distintas esferas sociais: no mundo do trabalho, da cultura, da economia, da política, para facilitar suas relações interpessoais, etc”. As atitudes, de acordo com Gomez (citado por Sacristán et al., 2011) estão estreitamente relacionadas com as intenções, emoções, valores, dentre os quais, de acordo com Zabala e Arnau (2010, p. 87), destacam-se “[...] solidariedade, respeito aos demais, tolerância, empatia, assertividade, autoestima, autocontrole, responsabilidade, adaptabilidade, flexibilidade, etc”. Ou seja, comportamentos essenciais para viver com mais facilidade nos diferentes ambientes da sociedade atual. O mesmo autor destaca ainda a importância de vivenciar em aula tais atitudes. E os procedimentos são ações ordenadas, orientadas na direção da execução de uma meta.

O aprendizado de conhecimentos, atitudes e procedimentos deve ser tarefa de todas as disciplinas, e nem sempre será atingido em um curto período de tempo.

O ensino por competências, segundo Perrenoud (2013), ainda não é consenso. Muitas pessoas não concordam com esse tipo de ensino, porque não entenderam as mudanças propostas por esta forma de trabalhar. Acreditam que as mudanças necessárias para trabalhar desta forma são ínfimas, sendo apenas necessário acrescentar verbos de ação diante das noções tradicionalmente trabalhadas, reformular conteúdos de uma disciplina sem alterar sua essência, continuar trabalhando todos os conteúdos propostos anteriormente e no mesmo ritmo. Outros

entendem que trabalhar por competências demanda um tempo maior, o que reduziria a quantidade de saberes repassados, sendo que isso implicaria em um empobrecimento da cultura dos alunos. Outros, ainda, não querem trabalhar por competências por medo de perder o controle da classe, não vencer o programa, ou perder períodos caso se avalie como necessário na reforma do currículo.

Outros são a favor do ensino por competências, porque, segundo Gomez (citado por Sacristán et al., 2011), acreditam que o ensino precisa mudar, não adiantando só ensinar para a prova, de forma mecânica; deve-se formar o cidadão de forma holística, sendo possível desenvolver capacidades para entender, refletir, agir com autonomia, selecionar informações, enfrentar mudanças, participar ativamente de projetos científicos, culturais, artísticos, tecnológicos, conseguindo se deparar com diferentes opiniões sobre um determinado tema e, a partir desta visão global, definir sua posição, intervindo na realidade.

A presente investigação assume opinião favorável ao ensino por competências, pois acredita-se que a escola necessita de mudanças, necessitando trabalhar de forma holística, ou seja, levando em consideração os conhecimentos, procedimentos e atitudes, necessita trabalhar dentro de uma perspectiva intercultural, procurando, desta forma, formar cidadãos comprometidos e atuantes na comunidade onde vivem, autônomos e capazes de buscar o conhecimento por meio da pesquisa e da ação investigativa dos estudantes.

Currículo por Competências

O sistema educacional como um todo está enfrentando problemas. Assim, faz-se necessário pensar em alternativas e uma destas opções é o ensino baseado em competências.

Trabalhar um currículo por competência não requer que o currículo por disciplinas deixe de existir; requer que se repense como trabalhar as disciplinas de uma forma a atingir determinadas competências. Nesse sentido, a utilização de uma multiplicidade de metodologias se faz necessária tanto para identificar as competências que o aluno possui, quanto as competências que devem ser trabalhadas.

Ao planejar uma aula, independente da metodologia escolhida pelo professor, faz-se necessário que o mesmo propicie momentos em que o aluno trabalhe individualmente; outros que trabalhe em grupos ou coletivamente, sendo as equipes heterogêneas ou homogêneas. De acordo com Zabala e Arnau (2010), os alunos têm ritmos diferentes e necessidades específicas. Enquanto uma modalidade de trabalho pode ser muito produtiva para um aluno em um determinado momento, para outro pode não ser, mas se a aula for diversificada, a probabilidade de atingir positivamente um maior número de alunos aumenta consideravelmente.

Quanto ao professor, faz-se necessário que ele também varie a sua forma de intervenção. Alguns conteúdos e/ou metodologias requerem que o professor seja diretivo, porém há outros nos quais o professor pode ser mais participativo, cooperativo, um mediador do processo de ensino e aprendizagem.

Desta mesma forma, os autores Zabala e Arnau (2010) sugerem que os conteúdos sejam trabalhados ao longo de cada ano letivo de forma disciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar e transversal.

No que se refere à percepção, por parte dos professores, do trabalho por disciplinas, observa-se um equívoco. Alguns acreditam que trabalhar um currículo por competência requer que o currículo por disciplinas deixe de existir; mas isso não é verdade, é necessário apenas que

se repense como trabalhar as disciplinas de uma forma a atingir determinadas competências.

Lopes (2002 citado por Costa, 2005) afirma que a organização disciplinar deve ser mantida, porém enfatiza que isso não quer dizer que o trabalho do professor deva ficar restrito às disciplinas, mas sim ao desenvolvimento das competências que deseja atingir.

Corroborando, Perrenoud (1999, p. 40) salienta:

“Alguns temem que desenvolver competências na escola levaria a renunciar às disciplinas de ensino e apostar tudo em competências transversais e em uma formação pluri, inter ou transdisciplinar. Este temor é infundado: a questão é saber qual concepção das disciplinas escolares adotar. Em toda hipótese, as competências mobilizam conhecimentos, dos quais grande parte é e continuará sendo de ordem disciplinar [...]”.

O referido autor complementa, dizendo (1999, p.41) “[...] ‘tudo transversal’ não leva mais longe do que o ‘tudo disciplinar’!” É fundamental que se observe que não existe uma regra indicando uma forma de trabalhar como a melhor, o que se indica é escolher a forma de trabalhar mais adequada ao conteúdo a ser abordado.

O que deve ficar claro é que muitas vezes uma competência não pode ser trabalhada por uma única disciplina. É preciso que os professores se reúnam e elaborem um planejamento conjunto de forma inter ou até transdisciplinar.

Para Machado (2002 citado por Costa, 2005, p. 53), em um currículo voltado para a construção de competências, “[...] o que importa não é a transmissão do conhecimento acumulado, mas sim a virtualização de uma ação, a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, o que se projeta”.

Para se propor um ensino por competências deve-se pensar na transposição didática, rever as disciplinas e planilhas de horário, instituir um ciclo de estudos que realmente produza uma formação docente, novas maneiras de avaliar e um ensino diferenciado. Pois, de acordo com Gómez (citado por Sacristán et al., 2011, p. 94):

“Na sociedade da informação os dados estão ao alcance de um toque do *mouse* em qualquer computador. Agora, compreender os conceitos, as proposições, os modelos e as teorias exige um grau mais ou menos elevado de atividade intelectual. Portanto, o objetivo prioritário da atividade escolar não será como até agora que o estudante acumule a maior quantidade de dados ou informações em sua memória a curto prazo, para reproduzi-los fielmente em uma prova, mas sim que construa ideias, modelos mentais e teorias comparadas que lhe permitam buscar, selecionar e utilizar o volume inesgotável de dados acumulados nas redes de informação para interpretar e intervir da melhor maneira possível na realidade”.

Com vistas nisso, é importante salientar que um currículo por competências exige que o professor trabalhe, na disciplina de Matemática, competências tais como ler, interpretar e resolver problemas, buscar estratégias para resolvê-los, fazer estimativas, saber utilizar a linguagem matemática, utilizar adequadamente a simbologia matemática, calcular mentalmente, organizar e representar dados, utilizar os conceitos matemáticos em situações do cotidiano e ler, argumentar e demonstrar matematicamente.

Metodologia

O estado do Rio Grande do Sul possui 30 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), cada uma delas é responsável pelas políticas relacionadas a sua região de abrangência, tendo como atribuição coordenar, orientar e supervisionar as escolas oferecendo suporte administrativo e pedagógico, isso inclui a nomeação ou contratação de profissionais para trabalharem nas

escolas sejam eles professores ou funcionários. A referida investigação é um estudo de caso com foco na 15ª CRE.

A 15ª CRE é maior coordenadoria, em extensão, do estado do Rio Grande do Sul, compreendendo 41 municípios localizados nas regiões norte e nordeste do estado gaúcho. Possui 113 escolas, sendo que 86 delas atendem as séries finais do Ensino Fundamental. Dentre as escolas pesquisadas, 59 localizam-se na zona urbana e 27 na zona rural, as quais, no ano de 2012, tinham 9.547 alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental. Atuam, na 15ª CRE, 179 professores de Matemática, sendo 167 do sexo feminino e 12 do sexo masculino.

O objetivo da tese é planejar uma proposta de currículo de Matemática para os anos finais do Ensino Fundamental, para esta coordenadoria de educação, de tal forma que a mesma privilegie o desenvolvimento das competências necessárias para a formação de um cidadão comprometido e atuante.

A fim de atingir este objetivo, a pesquisa constará de cinco etapas: levantamento do referencial teórico; caracterização da região de abrangência da 15ª CRE; análise dos dados; definição de habilidades e competências mínimas que devem ser desenvolvidas do 6º ao 9º ano; e elaboração de uma proposta que viabilize um currículo por competências para o ensino de Matemática no referido nível de ensino, levando-se em consideração a triangulação dos dados coletados anteriormente.

Acredita-se que para ser possível pensar em um currículo por competência seja de suma importância conhecer a realidade das escolas onde este currículo será proposto. Por isso, a investigação buscou inicialmente caracterizar a região de abrangência da 15ª CRE, tanto no aspecto geográfico e econômico, quanto no aspecto educacional.

Ao caracterizar-se a região da 15ª CRE no aspecto educacional, a investigação realizou quatro atividades distintas: questionário encaminhado às 86 escolas pertencentes à 15ª CRE; pesquisa do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) destas escolas; questionário a uma amostra de professores de Matemática que atuam do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental; e entrevista com a coordenadora pedagógica da 15ª CRE.

Este artigo tem como objetivo apresentar uma análise de parte das respostas dos professores ao questionário proposto já que o mesmo é composto de 19 questões, algumas quantitativas e outras qualitativas e não seria possível realizar a análise de todas as questões.

O questionário foi respondido por uma amostra de professores, definida a partir de amostra aleatória, constatando-se que 122 professores deveriam responder ao questionário. Porém, nem todos responderam todas as questões propostas. Com isso justifica-se o fato de algumas questões analisadas na sequência não totalizarem este número de professores.

As respostas apresentadas às 19 questões propostas foram analisadas a partir da separação das mesmas em três temas:

1. Concepções dos professores acerca do Ensino;
2. O trabalho dos professores em sala de aula;
3. Participação dos professores em Eventos e Formações Continuadas.

O tema “Concepções dos professores acerca do Ensino” compõe a análise das questões referentes à visão dos professores quanto ao atual ensino da Matemática, suas concepções de

currículo, competência, inclusão, uma breve avaliação do currículo da escola onde o professor atua, relatando como o mesmo foi elaborado e a frequência com que é revisado ou reavaliado.

Quanto ao tema “O trabalho dos professores em sala de aula”, buscou-se identificar a forma como os professores ministram suas aulas, questionando-se, por isso, se ao ministrar suas aulas empregam um método expositivo, ou por meio de descoberta ou, ainda, uma mescla das duas, se proporcionam atividades em que os alunos trabalhem em grupo, individualmente, as metodologias e recursos que utilizam, se trabalham em equipe, pensando e organizando as atividades em conjunto com outros professores, se realizam projetos interdisciplinares, e, por fim, se exploram temas transversais e quais.

As questões que compõem o tema “Participação dos professores em Eventos e Formações Continuidas”, por sua vez, consistem na verificação quanto à participação dos professores nestas duas atividades, verificando a área a que as mesmas pertenciam, o ano em que foram realizadas, e se os professores apresentaram trabalhos em tais atividades.

A análise das respostas qualitativas foi realizada a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Esta metodologia consiste de leitura flutuante, com o intuito de conhecer superficialmente as respostas apresentadas, seguida de uma nova leitura com o intuito de definir as unidades de análise, categorizando os dados. E, por fim, uma interpretação dos mesmos seguida dos registros.

Perfil da 15ª CRE

Conforme já foi destacado, não é possível explorar todas as respostas do questionário proposto aos professores neste artigo, por isso optou-se pelas respostas que compõem o tema “Concepções dos professores acerca do Ensino”, pois acredita-se que o conhecimento das concepções dos professores pode ser um ponto de partida essencial no entendimento da situação atual do ensino e aprendizagem da Matemática na região da 15ª CRE e na proposição de alguma mudança. Na sequência apresenta-se portanto esta análise.

No que se refere à visão que os professores possuem do atual ensino da Matemática, as respostas foram organizadas em quatro categorias, a partir da metodologia proposta por Bardin: O Ensino de Matemática passa por dificuldades; O ensino de Matemática precisa de renovação; O ensino de Matemática ainda é considerado pelos alunos um “bicho-papão”, um desafio; e O ensino de Matemática teve mudanças.

Dentre os professores que responderam a esta questão, 39, ou seja, 36%, acreditam que o atual ensino da Matemática passa por dificuldades. Justificaram sua opinião apresentando alguns motivos: falta de motivação e interesse dos alunos pela aprendizagem; lacunas de aprendizagem, as quais, segundo alguns professores, são oriundas da fase de alfabetização; o fato de muitos alunos não gostarem da Matemática, sendo que tudo isso se agrava quando se verifica que existe despreparo dos professores.

Já na visão de 35 professores, o que corresponde a 32% dos que responderam a esta questão, o ensino de Matemática precisa de renovação nos conteúdos, metodologias, preparação dos professores, dando uma ênfase maior na realidade dos alunos e na compreensão de conceitos e não na memorização. A fala do professor ERE10 deixa isso evidente:

“O ensino de matemática atual precisa de renovação, o professor precisa sair do comodismo e pensar que ensinar matemática não é repetir exercícios, é preciso fazer o aluno pensar, buscar suas respostas ser curioso. Não devemos deixar de avaliar o grande desafio hoje na escola, que é o

desinteresse dos estudantes, em alguns casos percebemos que tudo é mais importante que aprender”.

Apenas 7 professores, o que corresponde a 7% dos que responderam a esta questão, têm a visão de que a maneira como a disciplina de Matemática é trabalhada a torna um “bicho-papão”, um desafio.

Porém, contrariando os demais 17 professores, ou seja, 16%, dos que responderam esta questão acreditam que o ensino de Matemática teve mudanças.

E ao responder sobre a sua visão do atual ensino de Matemática, 5 professores definiram ensino de Matemática, 1 demonstrou o quanto é gratificante trabalhar com esta disciplina, e 3 professores apresentaram a importância da Matemática para a vida.

Como esta pesquisa tem como objetivo planejar uma proposta de currículo de Matemática para as séries finais do Ensino Fundamental que privilegie o desenvolvimento das competências necessárias para a formação de um cidadão comprometido e atuante, faz-se necessário verificar qual é a visão dos professores acerca de currículo e competência, já que o currículo a ser pensado envolve este público.

Segundo Coll (2003), Santos (2012), Groenwald, Nunes, Sauer & Franke (2009), entende-se que currículo é uma orientação para o professor, expressa caminhos a serem seguidos, os quais devem ser permanentemente reavaliados, pois a sociedade vive em constante evolução, e a cada período exige-se do aluno novas competências. É um plano de ação no qual se apresenta, entre outros elementos, uma sugestão dos conteúdos a serem trabalhados (conceituais, procedimentais e atitudinais), bem como a forma de trabalhá-los e avaliá-los. Verificou-se que 59 professores, ou seja, 50% dos que respondem a questão, concordam com tal definição, ou seja, acreditam que currículo é um documento que serve para orientar o processo de ensino e aprendizagem, um norte para o professor e serve para organizar a escola como um todo. Como pode ser visto no destaque a seguir:

“O currículo é o projeto que determina os objetivos da educação escolar e propõe um plano de ação adequado para atingir os objetivos propostos. Supõe selecionar, de tudo aquilo que é possível ensinar, o que vai se ensinar num entorno educativo concreto. O currículo especifica o que, como e quando ensinar e o que como e quando avaliar. Ele é aberto e flexível. Cada escola poderá adequá-lo conforme sua realidade”. (ERE2)

De acordo com Sacristán et al. (2011) e Conelly e Claninin (1988 citado por Mckernan, 2009), por muitos anos a definição de currículo restringia-se a seleção de conteúdos, e ainda hoje muitos acreditam que um currículo vem a ser apenas os programas de estudos. Infelizmente, é a concepção apresentada por 33 professores, o que corresponde a 28% dos professores que responderam a esta questão.

Vinte e dois professores responderam esta questão de forma incompleta. Segundo a definição de currículo apresentada anteriormente, os mesmos contemplaram apenas parte da definição de currículo ou ainda forneceram respostas vagas. Um professor afirmou que currículo são os pré-requisitos e 2 professores que são habilidades e competências.

Outro questionamento proposto aos professores foi como eles avaliam o currículo da sua escola. Verificou-se que eles manifestaram diferentes opiniões, como apresentado na Tabela 1.

Tabela 1

Currículo por competências: realidade educacional da região da 15ª CRE

Opiniões dos professores da 15ª CRE sobre o currículo da sua escola

Opinião dos professores	Número de professores
Ótimo	1
Muito Bom	16
Bom	62
Bom, mas pode ser melhorado	10
Razoável	2
Insatisfatório	3
Fase de transformação	1
Mantém-se preso ao livro didático	1
Total	122

Fonte: O autor (2014)

Verifica-se que 54% dos professores, ou seja, mais da metade dos docentes, avaliam o currículo da sua escola como bom e justificam esta avaliação com diferentes argumentos: o fato dele ter sido elaborado de forma conjunta por todos os professores e direção, levando em consideração a opinião de todos, por atender as necessidades e a realidade dos alunos, por levar em consideração a interdisciplinaridade, ser flexível, ajudar a comunidade a enxergar como transformar a realidade para melhor, por seguir as normas do MEC, por estar de acordo com as novas tendências educacionais, por mesclar os conteúdos essenciais com o que os educandos utilizarão na prática, por trabalhar as relações com o outro e consigo mesmo, a autonomia dos alunos, vivenciar a construção de uma sociedade justa e fraterna e por relacionar teoria e prática.

Tendo-se clareza da importância que o currículo exerce no processo de ensino e aprendizagem, os professores foram questionados sobre a elaboração do currículo, procurando identificar se conhecem o processo de construção do mesmo, e verificou-se que 23 professores, ou seja, 22%, informaram que o mesmo foi elaborado com base nos livros didáticos, de acordo os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), com o Plano Político Pedagógico da escola, com o Pacto na Educação, a partir de reuniões pedagógicas, com os pais, encontros com a comunidade escolar, ou ainda citaram brevemente etapas que sua escola seguiu para elaborar o currículo. Porém, 77 professores, o que corresponde a 72%, citaram quem elaborou o currículo, em vez de dizerem como currículo da sua escola foi elaborado. Alguns não deixaram claro o processo de elaboração do currículo, outros disseram o que compõem o currículo, outros não sabem informar como o currículo foi elaborado e outros, ainda, afirmaram que o currículo vem pronto, havendo pouca oportunidade para alterá-lo.

Ao revisitar o referencial teórico sobre currículo, verifica-se a importância que os autores dão à revisão periódica do mesmo. No que se refere à frequência com que o currículo é revisado, 95 professores manifestaram a sua opinião. A partir disso, pode-se verificar que 55% dos professores afirmaram que a escola onde trabalham revisa o currículo anualmente. Os dados são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2

Periodicidade com que o currículo é revisado

Periodicidade com que é revisado	Número de professores
Anualmente	52
De 2 em 2 anos	19
De 3 em 3 anos	7
De 4 em 4 anos	2
De acordo com a necessidade da escola ou quando necessário	9
Com a troca do Livro didático	2
Permanentemente	2
Quando há mudanças promovidas por órgãos governamentais	1
Quando há troca de governo	1

Fonte: O autor (2014)

Tendo em vista o tema desta pesquisa, é de suma importância conhecer como os professores definem competência. Embasando-se, entre outros, em Perrenoud (1999), Le Boterf (1994 citado por Perrenoud, 2013), Machado (2010) e documentos como DeSeCo (2005), assume-se competência como a capacidade de mobilizar conhecimentos, atitudes e procedimentos para executar uma ação de forma eficaz. A partir da coleta dos dados, verificou-se que 46 professores, ou seja, 40% dos docentes que responderam a esta questão, manifestaram uma concepção de competência que vem ao encontro da definição apresentada pelos autores e documento destacados anteriormente. Conforme verifica-se na fala do professor JA2: “É um conjunto de conhecimentos, atitudes, capacidades e aptidões que habilitam alguém para vários desempenhos da vida. Implica em uma mobilização dos conhecimentos e esquemas que se possui para desenvolver respostas inéditas, criativas, eficazes para problemas novos”.

24 professores, ou seja, 21% dos que responderam a esta questão, em vez de responderem o que é competência responderam que competências julgam ser necessárias ao professor. Além disso, 32 professores, ou seja, 28% dos professores que responderam a esta questão, afirmaram que competência são os conhecimentos que o aluno possui. Por fim, 12 professores, ou seja, 10% dos professores que responderam a esta questão, forneceram uma resposta que não condiz com o que os autores Perrenoud, Le Boterf, Nilson Machado e documentos como DeSeCo e Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas nos afirmam ser competência.

Acreditando-se que o currículo deve ser elaborado pensando-se nas competências que se espera que o aluno egresso do Ensino Fundamental possua, considera-se fundamental questionar os professores sobre quais seriam tais competências. Para isso, apresentou-se aos mesmos uma listagem de 24 competências julgadas fundamentais que o aluno adquira ao longo do Ensino Fundamental, ainda que se tenha clareza que existem outras competências que poderiam ser elencadas por eles. Por isso, foi aberto um espaço para que manifestassem suas opiniões. A Tabela 3 apresenta quantos professores julgam necessário trabalhar cada uma das competências apresentadas no Ensino Fundamental.

Tabela 3

Currículo por competências: realidade educacional da região da 15ª CRE

Competências necessárias que o aluno egresso do Ensino Fundamental possua segundo a concepção dos professores

Nº	Competências	Número de Professores
1	Postura crítica, sendo consciente de que o conhecimento não é algo terminado	107
2	Atitudes que visem ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa, solidária e democrática	96
3	Saber trabalhar em equipe	115
4	Valorizar o diálogo, a negociação e as relações interpessoais	100
5	Respeitar a opinião dos outros e as suas diferenças	112
6	Descobrir o encanto e a beleza nas diferentes expressões culturais	78
7	Incluir o diferente	101
8	Saber transferir conhecimentos de uma área para outra	89
9	Saber selecionar e classificar as informações recebidas	99
10	Saber pesquisar	99
11	Ser criativo	104
12	Compreender o que lê	101
13	Interpretar a realidade	114
14	Saber se comunicar matematicamente e entender o que lhe é comunicado	95
15	Resolver problemas	89
16	Possuir lógica de raciocínio	104
17	Avaliar a razoabilidade de um resultado numérico na construção de argumentos sobre afirmações quantitativas	112
18	Resolver situações-problema envolvendo números naturais, inteiros, racionais e a partir delas ampliar	73
19	Identificar, interpretar e utilizar diferentes representações dos números naturais, racionais e inteiros, indicadas por diferentes notações, vinculando-as aos contextos matemáticos e não matemáticos	107
19	Resolver situações-problema de localização e deslocamento de pontos no espaço, reconhecendo nas noções de direção e sentido, de ângulo, de paralelismo e de perpendicularismo, elementos fundamentais para a constituição de sistemas de coordenadas cartesianas	95

Fonte: O autor (2014)

52 professores, ou seja, aproximadamente 43% dos docentes que responderam ao instrumento de pesquisa, assinalaram todas as competências listadas como essenciais à formação do aluno egresso do Ensino Fundamental. Nenhum dos professores destacou outra competência, além das 24 já listadas, e apenas um professor não respondeu a questão.

Outro aspecto importante a ser pensado, tratando-se de currículo, é a inclusão, já que, nos últimos anos, no Brasil, começou-se a pensar efetivamente em como realizar a inclusão na escola, a pesar de, ainda na década de 1990, o país ter assinado a Declaração de Salamanca, na qual se comprometia a seguir as recomendações da educação inclusiva mundial e, na mesma década, ter aprovado, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, um capítulo específico sobre a

educação especial. Perguntou-se aos professores se a escola onde atuam prioriza a inclusão e verificou-se que 94 professores, o que corresponde a 81% dos que responderam a esta questão, afirmaram que priorizam a inclusão e a justificativa apresentada varia de professor para professor. Alguns afirmam que se esforçam para que a inclusão aconteça; outros que a inclusão vem acontecendo bem; outros, ainda, acreditam que existe uma distância grande entre o que a lei propõe e a prática.

Os professores que afirmaram que a sua escola prioriza a inclusão e destacaram diferentes formas de trabalhar a fim de incluir a todos: avaliações diferenciadas, metodologias diferentes (trabalho em grupo, dupla), alunos com dificuldades atendidos em turno contrário, várias escolas dizem ter sala de recursos ou sala multifuncional, alguns afirmaram ter professores tradutores na escola ou com competência para trabalhar com alunos incluídos e ainda afirmaram que procuram incluir todos os alunos nas atividades. Alguns destacam o apoio dos pais nos trabalhos da escola.

Verificou-se que 15 professores, ou seja, 13% dos que responderam a esta questão, afirmam que a escola não prioriza a inclusão e justificaram que não estão preparados para fazê-la. Alguns afirmam que as portas da escola estão abertas à inclusão, mas têm medo de mais excluir que incluir. Aham necessário que a escola ofereça mais formações continuadas com este tema, e que melhore a infraestrutura para poder atender a este público.

Considerações Finais

A partir da análise do questionário proposto aos professores, verificou-se que a maioria dos mesmos acredita que o atual ensino da Matemática está com problemas e precisa de renovação.

O que vem ao encontro do que pensa D'Ambrósio (2014) quando ele afirma que a forma como a Matemática está sendo ensinada atualmente é obsoleta, inútil e desinteressante, segundo ele, precisa urgentemente ser renovada. Concorde-se com o autor e com os professores, pois o atual ensino de Matemática ainda prioriza mais a memorização que a compreensão; mais o trabalho individual, que uma mescla entre individual e em grupo. E o ensino, ainda, é compartimentalizado, tornando-se, portanto, algo não prazeroso e um “bicho-papão”, como referenciaram alguns professores.

Busca-se em Coll (2003), Santos (2012), entre outros, que currículo é uma orientação para o professor, um norte a ser seguido, nele se referencia o perfil do aluno que se deseja formar, para isso indicando o que deve ser trabalhado, como trabalhar e como avaliar, verificou-se que a metade dos professores tem essa concepção de currículo. Porém, os outros 50% ou acham que currículo são os conteúdos, os pré-requisitos, ou não têm clareza ao definir currículo, o que é preocupante, já que este é o instrumento que norteia toda a ação educativa. Questionou-se, também, quanto à periodicidade da revisão do currículo e verificou-se que a maioria das escolas o revisam anualmente. Diante da falta de clareza na concepção de currículo, fica um questionamento: O que é revisto? O Currículo, na concepção apresentada pela pesquisadora? Ou apenas parte disso, ou seja, os conteúdos?

Novamente, ao serem questionados sobre o que é competência, os docentes não apresentaram clareza no conceito. Um número expressivo de professores indicaram as competências dos professores, as competências que julgam importantes que o aluno possua, ou ainda apresentaram respostas que não condizem com o referencial teórico apresentado.

Quanto às competências que acreditam ser necessárias para o aluno egresso do Ensino Fundamental, verificou-se que a maioria dos professores reconhece como importantes as 24

competências apresentadas, as quais correspondem às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os professores, em sua maioria, afirmaram que as escolas onde atuam priorizam a inclusão. Resta saber como efetivamente, ela está acontecendo.

Referências e Bibliografia

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. (6nd ed.). São Paulo: Edições 70.
- Consejo Europeo. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge. University Press. (Trad. Cast.: Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid. Instituto Cervantes, 2002).
- Costa, T. A. (2005). A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, SP, 29, 52-62, maio/jun./jul./ago. Coll, C. (2003). *Psicologia e Currículo*. (5nd ed.). São Paulo: Ática.
- D'Ambrósio, U. (2014). *Por que se ensina Matemática?* Recuperado em 06 outubro, 2014, de <http://apoiolondrina.pbworks.com/f/Por%20que%20ensinar%20Matematica.pdf>.
- Groenwald, C. L. O., Nunes, G. da, Sauer, L. de O. & Franke, R. F. (2009). Teoria dos Números no Ensino Básico – desenvolvendo o pensamento aritmético. *Revista Educação Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio: pesquisas e perspectiva*. São Paulo: Musa Editora. 27-44.
- Machado, N. J. (2010). *Educação: competência e qualidade*. (2. ed.). São Paulo: Escrituras.
- Mckernan, J. (2009). *Currículos e Imaginação: teoria do processo, pedagogia e pesquisa-ação*. Porto Alegre: Artmed.
- OCDE. (2005). *Proyecto: Definición y selección de competencias. Fundamentos teóricos y conceptuales*. Document de strategie. DEELSAIED/CERI/CD (2002) 9. Reuperado em 12 outubro, 2014, de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/desece/en/index/03/02.html>.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competências desde a escola*. (B. C. Magne, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- _____ (2013). *Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida*. (L. S. Pereira, Trad.). Porto Alegre: Penso.
- Sacristán, J. G., Gómez, Á. L. P., Rodríguez, J. B. M., Santomé, J.T., Rasco, F. A., & Méndez, J. M. A. (2011). *Educar por competências: o que há de novo?* Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed.
- Santos, E. (org). (2012). *Currículos – teorias e práticas*. Rio de Janeiro: LTC.
- Zabala, A & Arnau, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. (C.H. L. Lima, Trad.). Porto Alegre: Artmed.